

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Сборник статей

VIII международной научно-практической конференции

Декабрь 2015 г. – Январь 2016 г.

г. Астрахань

Издательский дом «Астраханский университет»

2016

УДК 81
ББК 81.02
Я 439

Редакционная коллегия:

Г.В. Файзиева (гл. редактор), О.Б. Багринцева (зам. гл. редактора),
Л.Д. Кривых, Н.И. Кривых, Н.М. Колоколова, М.В. Пителина

Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: Сборник статей VIII международной научно-практической конференции, (Астрахань, 2016 г.) / Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2016. – 92с.

ISSN 2078-9858

Вопросы взаимовлияния культур в современном обществе являются значимыми и актуальными. Расширенное современное языковое культурное пространство, немислимое в своей изоляции, рассматривается сегодня как целостная система языков и культур и, несомненно, межъязыковых и межкультурных взаимодействий и трансформаций.

В сборник вошли статьи, освещающие вопросы гендерной, когнитивной лингвистики, педагогики и лингводидактики.

Может быть полезен лингвистам, педагогам, студентам и аспирантам

© Серова К.А., Р.Р. Морозова составление, 2016
© Издательский дом «Астраханский университет», 2016
© Коллектив авторов, 2016

Содержание

О.Б. Багринцева	5
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ «СВЕКР», «ЗОЛОВКА», «СВОЯЧЕНИЦА» В СУБСТАНДАРТНОМ СЛОЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ WWW.SLOVOBORG.RU)	
А.Г. Байдулова, А.А. Мельникова	8
УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА	
Л.В. Бронник, Л.А. Исаева	11
ЦИКЛИЧНОСТЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ДИНАМИКИ (КОГНИТИВНО- СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ)	
С.И. Григорук	15
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ НОВЕЛЛЫ В. СТЕФАНИКА «КАМІННИЙ ХРЕСТ»	
В. С. Григорьева	18
КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ЭРРАТОЛОГИИ ПЕРЕВОДА В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	
А. В. Гріччіна	21
МОЖЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ВИВЧЕННІ ПРОБЛЕМ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	
А.В. Долгополов	25
ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РФ	
А.В. Долгополов	32
СОЗДАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВЫХ ОПОР ПО ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ	
О.А. Зобнина	35
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ "МЕНЕДЖМЕНТ"	
Н.М. Колоколова	38
ЭМОТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЖЕНСКОГО ПРОМИССИВА В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ	
Л.Д. Кривых	42
ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА, СВЯЗАННЫЕ С ЧАСТИЧНЫМ НЕСОВПАДЕНИЕМ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	
Е.V. Metelskaya., Z.M.Hodarova	45
THE TEAM-WORK OF THE TUTORS AND STUDENTS ON THE PROJECT “ROBOTIC SYSTEM “FLORIST” AS A MEANS OF MECHANIZATION OF AGRICULTURE PRODUCTION”	

Н.М. Момотова	47
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	
А.А. Муханалиева, Д.Н. Худаева	52
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОВ В ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	
А. З. Насиханова., А.М. Насиханова	53
К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕРЕЧНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	
Е. Б. Новикова	55
ОЦЕНОЧНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ-НЕОЛОГИЗМЫ	
М.В. Пителина	60
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПРЕССИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ	
С. В. Поникаровская	63
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПОЛЬШЕ	
Н.В. Руденко	67
АНАЛИЗ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Н.В. Рунова, А.А. Слободских	70
ПЕРЕВОД ТЕРМИНОЛОГИИ В СФЕРЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
Н. В. Саенко	79
ИНОСКАЗАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
А. Е. Фандеева	83
РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ	
Ю. Б. Фролова	85
ПЕРЕДАЧА ИГРЫ СЛОВ В КИНОПЕРЕВОДЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ФРАНЦУЗСКОЙ КОМЕДИИ «BIENVENUE CHEZ LES CH'TIS»)	
Е. А. Чевычелова	88
ДЕЛОВОЕ ПИСЬМО В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА	

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ «СВЕКР», «ЗОЛОВКА», «СВОЯЧЕНИЦА» В
СУБСТАНДАРТНОМ СЛОЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ
WWW.SLOVOBORG.RU)

О.Б. Багринцева

Астраханский государственный университет

Сеть Интернет является самым действенным способом распространения информации, в общем, и субстандартных лексических единиц, в частности. Данный источник является международной компьютерной сетью со свободным доступом к ее ресурсам [Зобнина 2013:102]. Следует отметить, что в данной сети практически отсутствует цензура [Кривых 2013: 48], а информационное наполнение того или иного сайта зависит от степени добросовестности его обладателя [Пителина 2011: 63].

В различных работах, описывающих различные интернет-ресурсы, встречаются такие термины как «виртуальная реальность» [Руссу 2012:65] и «киберпространство» [Метельская 2013: 25]. Впервые данный термин появился в работах исследователей Массачусетского Технологического института при описании трехмерных компьютерных моделей [Белоножкин 2010: 56]. С появлением сети Интернет термины «виртуальная реальность», «киберпространство» и «Интернет» стали синонимами [Рябичкина 2008: 117]. Впоследствии появились различные выражения, описывающие характер данного глобального пространства: «лазать по сети», «шляться по сайтам», «зайти в Сеть» [Колоколова 2012:92], «выйти из Сети», «видел в сети друга», «общался с Х» [Белоножкин 2010:56]. Проанализировав использование подобных фраз и выражений, можно прийти к выводу о том, что произносящий их человек подсознательно или сознательно воспринимает глобальную сеть Интернет как определенное пространство.

Пользователь Интернет-ресурсами воспринимает сеть, как протопит современной реальной жизни и создает свой сетевой образ с рядом отличий от реально существующего прототипа. В дополнение ко всему следует отметить тот факт, что под прикрытием сетевого прототипа и при отсутствии цензуры, пользователи глобальной сети могут свободно выражать свое мнение и размещать любую имеющуюся у них информацию.

Под сетевой идентичность понимается образ, созданный пользователем для ведения сетевой коммуникации, что не всегда совпадает с реальным образом. Достаточно часто случается так, что интернет образ не обладает чертами реального прототипа. Данный факт воспринимается исследователями как определенная тенденция и у ученых имеются различные точки зрения по вопросу расхождению идентичности.

При анализе субстандартного слоя русского языка первостепенное значение имеет именно явление сетевой идентичности, так как именно имея возможность не показывать свое истинное лицо, пользователь сети может безбоязненно размещать те или иные материалы. Таким образом, мы можем рассчитывать на определенный уровень абстракции и адекватности. Вследствие этого факта, наблюдается процесс появления все большего количества разнообразных субстандартных интернет-изданий, в которых размещаются субстандартные лексические единицы различных тематик.

Так, например, в интернет-издании, размещенном на сайте www.slovoborg.ru, нами было обнаружено 162 субстандартные единицы с терминологией родства в своем составе [Багринцева 2013:9].

Целью настоящей работы является постатейный анализ представленных лексикографических единиц, включающих в своем составе терминологию родства на

предмет выявления новых семантических значений в субстандартном слое русского языка.

В анализируемом лексикографическом издании представлена лексическая единица «свёкр», которая обозначает «отец мужа, то же что и свёкор». Таким образом, следует констатировать тот факт, что в субстандартном слое русского языка лексическая единица свёкор используется в своей сокращенной форме «свёкр», что не является нормой употребления данной лексической единицы. В качестве примеров употребления описываемой лексической единицы приведены следующие фразы и выражения: Видеть во сне своего свёкра – знак того, что какое-то событие сможет спутать Ваши планы. Данное высказывание можно отнести к разряду фольклорных единиц, которые описывают приметы. Согласно данному народному поверью, если во сне снится свекор, который болен, то данный сон предвещает ссору с родными или друзьями. Если же во сне свекор здоров и бодр, то в семье будут великолепные отношения и душевная атмосфера. Следовательно, образ «свекра», согласно данным словаря, имеет как отрицательные (невезение, гневливость, нелепое положение в делах), так и положительные (душевность, взаимопонимание, неконфликтность) качества. В русской языковой традиции, согласно данным пословиц и поговорок, свекор является одним из самых близких родственников. В качестве примера, проанализируем следующее высказывание Владимира Борисова: «Семье (настоящая) – обычно состоит не менее чем из семи человек (семь «Я»)! Например: муж, жена, свекровь, свекор, тесть, теща и минимум один ребенок...». Так как автором данного высказывания является мужчина, то, соответственно, первыми по списку он перечисляет своих родителей. Свекор вместе со свекровью наравне с тещей и тестем участвуют в воспитании внуков. Следующим высказыванием, подтверждающим значимую роль свекра в семье, является следующая пословица: Прежде чем построить дом, выбери соседа; прежде чем выйти замуж, выбери себе свекра и свекровь». По свекру и свекрови и по их отношению друг к другу и к окружающим можно судить о том, как их сын будет относиться к своей жене после свадьбы: будет ли он примерным семьянином, или будет гулять и издеваться над своей избранницей [Багринцева 2014:6].

Таким образом, значение субстандартной лексической единицы «свекр» полностью совпадает со значением лексической единицы «свёкор» в ее нормативном употреблении, т.е. данная лексическая единица имеет значение «отец мужа». Никаких дополнительных лексических значений в субстандартном слое русского языка в исследуемом лексикографическом издании представлено не было.

Следующей лексической единицей, представленной в лексикографическом интернет-издании, является «золовка», которая имеет значение «сестра мужа». В качестве примера контекстуального употребления данной лексической единицы приводится выражение: Эх, ее золовка – хороша, чертовка! Данное выражение по своей структуре является восклицательным, следовательно, несет в себе некую эмоционально окрашенную информацию. В данном случае речь идет о симпатичной девушке. В русской фольклорной языковой традиции образ золовки является скорее отрицательным, чем положительным [Досимова 2008:35-40]. Примером могут служить следующие пословицы и поговорки: Золовка зловка, золовка колотовка, золовка мутовка – говорила о ней молодая. В соответствии с употребляемыми лексическими единицами, образование которых основано на рифме и звукоподражании, можно сделать вывод, что данные лексические единицы «зловка, колотовка, мутовка» имеют пейоративное значение. Следующей пословицей, отражающей образ золовки, является: «Ой, семеро деревьев, красота моя, а одна золва, сухота моя». Данная фразеологическая единица представляет информацию о том, что золовка обычно не любит жену своего брата и всячески старается навредить. Та же информация представлена и в следующей

фразеологической единице: «Золушкины речи репьем стоят». В данной пословице представлены такие характеристики данного образа, как «надоедливость, сварливость, приставучесть, злословие».

Следует отметить, что в русской фразеологической традиции встречаются как полные формы – золовка, уменьшительно ласкательные формы – золушка, и сокращенные формы – золова, зловка. Таким образом, посредством использования данных лексических единиц формируется отрицательный образ «золовки» в русской фольклорной культуре.

В анализируемом нами лексикографическом издании было отмечено использование лексической единицы «свояченица», имеющая значение «сестра мужа». В качестве примера использования представлено выражение: Свояченица звонит в прачечную. Свояченица в русской фольклорной традиции представляет собой наиболее теплое и душевное название родственников, так как слово в своей основе имеет корень «свой». Так же часто представлено наименование свояченицы посредством лексической единицы «свёстья». В русской фразеологии представлена пословица: Печалится тот, у кого умерла жена и нет свояченицы. В данном идиоматическом выражении представлена информация о том, что сестра жены, воспитываясь с ней в одной среде и одними родителями, должна быть похожа на свою сестру и нравом, и манерами, и поведением.

Подводя итог, необходимо отметить, что исследованные нами лексические единицы имеют как схожие, так и отличные характеристики в субстандартном слое русского языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багринцева О.Б. Лексические единицы БАБКИ, БАТЯ, БРАТЪЯ, ДЯДЯ в воровском жаргоне (на примере лексикографического издания словарь «Воровского жаргона» www.lib.rin.ru)// Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях, Издательство: Астраханский университет, - Астрахань, 2014, с.5-8.

2. Багринцева О.Б. Социолингвистический анализ субстандартной лексической единицы «БАБА» (по материалам интерактивного интернет издания www.slovoborg.ru)// Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях, Издательство: Астраханский университет, - Астрахань, 2013, с.9-12.

3. Белоножкин С.Г. Колледж сленг в интернет коммуникации американского студента // дисс.на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Волгоград, 2010, с.1-80.

4. Досимова М.С. Макрокомпонентная структура концепта «ЖЕНЩИНА» Гуманитарные исследования, Издательство: ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет, - Астрахань, 2018, с.35-40.

5. Зобнина О.А. Языковое выражение категорий ценности и оценки в смысловой реконструкции концепта// Филологические науки, вопросы теории и практики, Изд-во: Грамота (Тамбов), 2013, с.102-104.

6. Колоколова Н.М. Профессиональная и терминологическая лексика в институциональных маскулинных промиссивах в английском, немецком и русском языках// Гуманитарные исследования, Издательство: ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет, - Астрахань, 2012, с.92-96.

7. Кривых Л.Д. Интерактивные методы обучения как средство развития интереса к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в

образовательных учреждениях, Издательство: Астраханский университет, - Астрахань, 2013, с.47-51.

8. Метельская Е.В. К вопросу употребления лексических субстандартных единиц-зоонимов в уголовном жаргоне // Гуманитарные исследования, Издательство: ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет, - Астрахань, 2013, с.25-27.

9. Пителина М.В. Национальные особенности образа учебного заведения в англоязычной и русскоязычной рекламе образовательных услуг // Гуманитарные исследования, Издательство: ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет, - Астрахань, 2011, с.62-68.

10. Руссу Е.А. Экспликация речевого жанра «ОПРАВДАНИЕ» посредством тактики «КОНТРОБВИНЕНИЕ» в рамках конфронтационной стратегии (на материале немецкого обиходного дискурса) // Гуманитарные исследования, Издательство: ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет, - Астрахань, 2012, с.64-70.

11. Рябичкина Г.В. Систематизация помет в субстандартных словарях (социолексикографический анализ) // Филологические науки, вопросы теории и практики, Изд-во: Грамота (Тамбов), 2008, с.116-118.

УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

А.Г. Байдулова, А.А. Мельникова

МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа №28»

МБОУ г. Астрахани «Лицей №2 им. В.В. Разуваева»

Язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире. Отражая в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует в слове результаты познания. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, представляет собой языковую картину мира.

Важнейшими элементами языковой картины мира являются, наряду с функциональными, образными и дискурсивными, номинативные средства языка. Важно отметить при этом, что языковая картина мира, а соответственно и изучаемый ее фрагмент, обладает ярко выраженными национально-культурными характеристиками, так как отражают специфическое видение мира отдельной лингвокультурной общности. Как известно, процесс обучения иностранному языку представляет собой не что иное, как процесс передачи лингвокультурного опыта. В ходе овладения иностранным языком и чужой культурой формируется отношение учащегося к миру и своему месту в нем. Понятие картины мира (в том числе и языковой) строится на изучении представлений человека о мире. Если мир - это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира - результат переработки информации о среде и человеке. Таким образом, представители когнитивной лингвистики справедливо утверждают, что наша концептуальная система, отображенная в виде языковой картины мира, зависит от физического и культурного опыта и непосредственно связана с ним, а следовательно связана и с процессом передачи этого опыта на уроке иностранного языка.

М. Хайдеггер писал, что при слове «картина» мы думаем, прежде всего, об отображении чего-либо, «картина мира, сущностно понятая, означает не картину, изображающую мир, а мир, понятый как картина». Между картиной мира как отражением реального мира и языковой картиной мира как фиксацией этого отражения

существуют сложные отношения. Картина мира может быть представлена с помощью пространственных (верх-низ, правый-левый, восток-запад, далекий-близкий), временных (день-ночь, зима-лето), количественных, этических и других параметров. На ее формирование влияют язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и другие социальные факторы, которые и включены в программу обучения иностранному языку.

Языковая картина мира не стоит в ряду со специальными картинами мира (химической, физической и др.), она им предшествует и формирует их, потому что человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт - как общечеловеческий, так и национальный. Последний и определяет специфические особенности языка на всех его уровнях. В силу специфики языка в сознании его носителей возникает определенная картина мира, сквозь призму которой человек видит мир. Следовательно, у учеников, изучающих иностранный язык, появляется возможность видеть мир с иной стороны, исходя из параметров культуры изучаемого языка.

Ю.Д. Апресян подчеркивал донаучный характер языковой картины мира, называя ее наивной картиной. Языковая картина мира как бы дополняет объективные знания о реальности, часто искажая их.

Поскольку познание мира человеком не свободно от ошибок и заблуждений, его концептуальная картина мира постоянно меняется, «перерисовывается», тогда, как языковая картина мира еще долгое время хранит следы этих ошибок и заблуждений.

Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации («концептуализации») мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка, а также ученикам, которые познают иностранный язык на уроке.

Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но в первую очередь во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Возникает как бы «пространство значений» (в терминологии А.Н. Леонтьева), т.е. закрепленные в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, т.е. языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, грамматике, фразеологии.

Термин «языковая картина мира» - это не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно-существующей, а лишь специфическую окраску этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа [Маслова 2004: 52].

По В.Гумбольдту, картина мира, которую можно назвать знанием о мире, лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Язык же выполняет требования познавательного процесса. Концептуальные картины мира у разных людей могут быть различными, например, у представителей разных эпох, разных социальных, возрастных групп и т.д. люди, говорящие на разных языках, могут иметь при определенных условиях близкие концептуальные картины мира, а люди, говорящие на одном языке, -

разные. Поэтому, не всегда изучение иностранного языка может повлиять на уже сформированную у ученика концептуальную картину мира, но также и наоборот.

Следовательно, в концептуальной картине мира взаимодействует общечеловеческое, национальное и личностное.

Картина мира не есть простой набор «фотографий» предметов, процессов, свойств и т.д., ибо включает в себя не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к этим объектам, причем позиция субъекта - такая же реальность, как и сами объекты. Более того, поскольку отражение мира человеком не пассивное, а деятельностное, отношение к объектам не только порождается этими объектами, но и способно изменить их (через деятельность), отсюда следует естественность того, что система социально-типичных позиций, отношений и оценок находит знаковое отображение в системе национального языка и принимает участие в конструировании языковой картины мира. Таким образом, языковая картина мира в целом и главном совпадает с логическим отражением мира в сознании людей.

Уроки иностранного языка играют особую роль в создании языковой картины мира. Наличие в программе по изучению английского языка страноведческого, литературоведческого, исторического, искусствоведческого материалов, изучение логических связей языков и теории английского языка, осуществление эстетического развития, обучение различным способам коммуникации и изучение родной и зарубежных культур, использование различных методов преподавания и включение упражнений на формирование правильного психологического настроя доказывает, что уроки английского языка способствуют реализации языковой картины мира.

В каждом национальном языке существует определенное количество понятий материальной и духовной культуры носителей языка, которые закреплены в словах. Картина мира отражена в тезаурусе каждого носителя определенного национально-культурного стереотипа.

Разная интерпретация одной и той же реалии в разных культурах обуславливает несовпадение картин мира и тем самым отличие в метафорическом переосмыслении ряда значений. Например, разные языки находят в животных и растениях отличные свойства и качества, которые за ними закрепляются и переносятся на человека для его образной оценки, создается обиходно-бытовое представление носителей определенного языка и культуры. Мир, отраженный сквозь призму механизма вторичных ощущений, запечатленных в метафорах, сравнениях, символах - это главный фактор, который определяет универсальность и специфику любой конкретной национальной языковой картины мира.

Итак, проблема изучения языковой картины мира тесно связана с проблемой концептуальной картины мира, которая отображает специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, условия его существования. Языковая картина мира эксплицирует различные картины мира человека, как родного, так и изучаемого языка, и отображает общую картину мира.

Человеческая деятельность, включающая в качестве составной части и символическую, т.е. культурную, вселенную одновременно и универсальна, и национально специфична. Эти ее свойства определяют как своеобразие языковой картины мира, так и ее универсальность.

Наивная картина мира обыденного сознания, в котором преобладает предметный способ восприятия, имеет интерпретирующий характер. Язык, фиксируя коллективные стереотипные и эталонные представления, объективирует интерпретирующую деятельность человеческого сознания и делает ее доступной для изучения.

Каждый конкретный язык представляет собой самобытную систему, которая накладывает свой отпечаток на сознание его носителей и формирует их картину мира.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. - 2004.- №1.-С.3-8.
2. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира. - В.: Роль человеческого фактора в языке. М., 2008. - 136с.
3. Леонтьев А. Н. Психология образа. — Вестник МГУ. Серия XIV. Психология, 1979, № 2, с. 3—13.
4. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: Учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений./В.А.Маслова - М.: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Стариченок В.Д. Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.

ЦИКЛИЧНОСТЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ДИНАМИКИ (КОГНИТИВНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ)

Л.В. Бронник, Л.А. Исаева
Кубанский государственный университет

Когнитивно-синергетический подход, или когнитивная лингвосинергетика, исходит из того, что динамика языка (языковых концептов) подчиняется универсальным закономерностям, которые выделены и изучены на уровне эволюционно-синергетической общенаучной парадигмы (см. подробнее [Бронник 2013]). Целью нашей работы является демонстрация того, что применение данного подхода, основанного на синтезе лингвокогнитивного знания с эволюционно-синергетическими принципами, позволяет эффективно выявлять механизмы и факторы возникновения и преобразования (в нашем случае – циклического преобразования) языковых концептов в дискурсе.

В качестве объектов моделирования выступили языковые концепты (для краткости – концепты) – коммуникативно востребованные концепты, получающие выражение в языке. Исходя из того что концепты являются многоуровневыми структурами отношений по типу «часть – целое», предлагается считать их *системами*, состоящими из подсистем следующих уровней – телесного, нервной системы, перцептивно-эмоционального, собственно концептуального, языкового, дискурсивного. Система концепта включена в более широкий социокультурный контекст. Одни концепты выступают *подсистемами* по отношению к другим: фонологические концепты образуют морфологические, морфологические – лексические, лексические – синтаксические. Мы разделяем точку зрения Р. Лангакера, считающего, что языковое выражение любого объема (слово, словосочетание, предложение, текст) предполагает в своей основе концептуальную организацию [Приводится по: Dirven 2004:80]. За существование концептов разных уровней сегодня выступают многие ученые. Так, выделяют морфологические (Беседина Н.А., Попова З.Д.), лексические (Болдырев Н.Н., Гольдберг В.Б., Попова З.Д., Evans V., Green M., Saeed J.I.), синтаксические (Волохина Г.А., Казарина В.И., Попова З.Д., Фурс Л.А.) концепты. Термин «фонологический

концепт» не вошел в научный обиход, но, несомненно, явления фонетического порядка могут обладать самостоятельной информационной значимостью (Наумова Н.А., Солодовникова О.Г., Шадрин И.Н.). На вершину выделяемой в данной работе системной иерархии помещен *прагматический концепт*, под которым мы предлагаем понимать информационное воздействие, которое говорящий хочет оказать на слушающего (читающего) посредством произнесения (написания) высказывания. Прагматические концепты реализуются в дискурсивном акте. Под *жизненным циклом концепта* в работе понимается период его существования, в течение которого реализуется весь спектр его сложной динамики.

В целях большей наглядности мы используем условную запись системы концепта (образцом послужила методика Р. Лангакера) [[A]/[a]], где [A] – концептуальная функция (содержание); [a] – языковая структура (форма); / (наклонная черта) – системная связь между функцией и структурой; [] (квадратные скобки) – устойчивость, нормативность концепта в среде дискурса. Вместо квадратных скобок применяется символ () (круглые скобки) в тех случаях, когда необходимо обозначить новизну концептуальной функции и/или структуры. Установление связи между взаимодействующими исходными концептами обозначается как знак «←→» (тире).

Итак, поставим себе задачу проследить на примере конкретного концепта весь процесс его жизненного цикла от возникновения до распада. Показателен в этом плане афоризм – известен его автор, следовательно, можно точно указать «дату рождения» стоящего за ним (афоризмом) концепта. В качестве примера выберем поэтому прагматический концепт, реализуемый популярной фразой В.С. Черномырдина *Мы хотели как лучше, а получилось как всегда*. Она прозвучала на пресс-конференции 6 августа 1993 г., когда В.С. Черномырдин, будучи премьер-министром РФ, давал свои комментарии по поводу неудачно проведенного обмена денежных купюр летом того же года [Душенко 2006:518]. В среде дискурса данный концепт функционирует как сообщение о черте русского национального характера: русским свойственно иметь благие намерения, но неорганизованность не только не позволяет им достичь цели, но, как правило, приводит к противоположному результату. Появившаяся как окказионализм в акте индивидуального речетворчества фраза (и концепт) была подхвачена и растиражирована народом, что сделало ее афоризмом, а передаваемый концепт – национально-культурным концептом. В краткой форме данный прагматический концепт может быть записан так: [[СООБЩЕНИЕ]/[Мы хотели как лучше, а получилось как всегда]].

Исследование показало, что в пределах одного жизненного цикла концепт последовательно проходит в своей динамике *пять фаз*.

Фаза I. Образование концепта. Жизненный цикл концепта начинается тогда, когда языковой концепт, впервые возникая в сознании человека, закрепляется как способ решения коммуникативных задач. В основе формирования языковой/речевой компетенции лежит механизм *структурно-функциональной самоорганизации*. В частности, исследуемый прагматический концепт [СООБЩЕНИЕ] образуется из имеющихся в сознании элементов – концептов [[ЛИЦО]/[мы]], [[ДЕЙСТВИЕ]/[хотеть]], [[ВРЕМЯ]/[-ли]] и др., но связываемых в новой комбинации.

Фаза II. Состояние равновесия с дискурсивной средой. Вступая в эту стадию «жизни», концепт достигает своей «зрелости». Функционирование концептуальной структуры перестает зависеть от времени, потому что между ней и дискурсивной средой устанавливается состояние равновесия. Постоянство условий коммуникативной среды, их нахождение в пределах типичности предопределяет *устойчивое функционирование концепта без изменения структуры*. Это значит, что прагматический концепт [СООБЩЕНИЕ] реализуется в дискурсивном акте,

подчиняясь образцу, норме, на основе одной и той же структуры *Мы хотели как лучше, а получилось как всегда*.

«*Мы хотели как лучше, а получилось как всегда*»; классика нашего образования¹ (Из обсуждения ЕГЭ на форуме сайта «ЗАВУЧ.ИНФО». URL: <http://zavuch.info/>).

Фаза III. Состояние слабого равновесия с дискурсивной средой. Равновесие концепта с дискурсивной средой динамическое, подвижное. Неизбежное изменение коммуникативных условий приводит систему концепта в возбужденное, активное состояние, провоцируя хаотизацию (энтропизацию) концепта, достигающую той или иной степени. Рост *энтропии*, ассоциируемый здесь с изменением устойчивой структуры концепта, имеет прямое отношение к проблеме вариативности, разрабатываемой, в частности, фразеологией. Сегодня уже проявлена тенденция к перестройке концепта [[СООБЩЕНИЕ]/[Мы хотели как лучше, а получилось как всегда]], вызванная недостаточной эффективностью исходной структуры в новых конфигурациях контекста. Как видно из примера, в системе концепта могут происходить следующие изменения структуры (выделены подчеркиванием): морфологические модификации (*получилось* → *получили*), добавление (ЕГЭ) и опускание (*мы, как всегда*) компонентов. Динамический режим концепта в условиях слабого равновесия с контекстом можно представить как *устойчивое функционирование в пределах варьирования структуры*.

[[СООБЩЕНИЕ]/(Хотели как лучше, а получили ЕГЭ)]:

Хотели как лучше, а получили ЕГЭ (Милкус А., Токарева Д. Кошмар ЕГЭ–2009. URL: <http://www.openclass.ru/forums/50898>).

Фаза IV. Состояние сильного неравновесия с дискурсивной средой. Запас адаптивной гибкости структуры концепта исчерпаем. Будучи открытой системой, концепт может оказаться в крайне нетипичных условиях дискурса. Динамика концепта в этот период характеризуется *неустойчивым (хаотическим) режимом функционирования*, отклонения в котором все время нарастают и который невозможно поэтому прогнозировать. В таких условиях неизбежен структурно-функциональный кризис – рассогласование концептуальной структуры и ее прагматической функции. В этот очень краткий переломный момент (по-синергетически – в момент *жесткой бифуркации*) решается дальнейшая судьба прагматического концепта. Он может опуститься на ступень вниз – распасться на свободное сочетание слов, а может подняться на ступень вверх, продолжив свое существование в новой более сложной форме. В первом случае происходит полная *деградация* концепта, во втором – его *развитие*. Итак, исход неравновесного состояния концепта может быть описан двумя сценариями: распадом существующего концепта или его преобразованием.

Фаза V. Распад концепта или его развитие. Рассмотрим сценарий распада. Исходная структура концепта, информирующего о характерной черте национального самосознания, может полностью разрушиться. Внешне распад концепта мы распознаем по полному исчезновению признаков прежней формы. Выполнение функции часто берут на себя другие структуры (в примере – *по-черномырдински*).

[[СООБЩЕНИЕ]/(по-черномырдински)]:

Сергей Миронов: МВД не должно реформироваться «по-черномырдински» (Сергей Миронов: МВД не должно реформироваться «по-черномырдински». URL: <http://www.regnum.ru/news/polit/1298771.html>).

В сценарии преобразования концепта большое значение отводится процессам диссипации. Свое название *диссипативные* (от лат. *dissipare* – рассеивать) *структуры* получили именно из-за конструктивной роли диссипативных (рассеивающих) процессов в их образовании. В хаотическом режиме производство энтропии превышает

¹Здесь и далее в цитируемых примерах сохранена орфография и пунктуация оригиналов.

ее диссипативный отток в среду, что значительно увеличивает отклонения в системе. В результате они могут стать макроскопическими, захватить всю систему. Другими словами, есть вероятность, что в критический момент в сознании говорящего произойдет самопроизвольный (отсюда *самоорганизация*) резкий переход к новому структурному порядку концепта. Приведенный далее пример показывает, как развитие дискурсивного контекста потребовало более сложной формы концепта – последовательности нескольких предикаций, куда включены и «старые» элементы (выделены подчеркиванием). Преобразованный концепт реализуется в двух дискурсивных актах, выполняющих совместно более сложную функцию (СЛОЖНОЕ СООБЩЕНИЕ).

Микроуровень взаимодействующих частей:

(([СООБЩЕНИЕ]/(Они хотели как лучше для всех)) – ([СООБЩЕНИЕ]/(И не вина их, а беда, что получилось так, как всегда получается в России))).

Макроуровень системы преобразованного концепта:

((СЛОЖНОЕ СООБЩЕНИЕ)/(Они хотели как лучше для всех. И не вина их, а беда, что получилось так, как всегда получается в России)).

«Дети Арбата» дали имя целому поколению. Именно эти люди сделали перестройку. Они хотели как лучше для всех. И не вина их, а беда, что получилось так, как всегда получается в России. Одному из «детей Арбата», Анатолию Рыбакову, 14 января исполнилось бы 90 лет (Ковалева А. Анатолий Рыбаков: русский человек не хочет жить в роскоши. URL: <http://ribakow.narod.ru/body/2.htm>).

Таким образом, когнитивно-синергетическая модель-метафора ДИНАМИКА КОНЦЕПТА ЕСТЬ ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ позволяет увидеть концепт в качестве циклически развивающейся адаптивной системы и раскрывает роль в ее развитии дискурсивной среды. Показано, что концепт демонстрирует основное природное свойство эволюционирующих систем – стремление к наиболее экономному и эффективному способу своего существования, согласованному с дискурсивной средой. Дискурсивное творчество не самоцель, а лишь вынужденный шаг, направленный на структурно-функциональную адаптацию концепта к изменяющимся условиям коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бронник Л.В. Когнитивно-синергетический подход к языку: философско-методологический анализ: моногр. – Ростов н/Д.: СКНЦ ВШ, 2013. – 204 с.
2. Душенко К.В. Словарь современных цитат: 5200 цитат и выражений XX и XXI вв., их источники, авторы, датировка. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: ЭКСМО, 2006. – 832 с.
3. Dirven R. Cognitive linguistics // The Linguistics Encyclopedia / K. Malmkjær (Ed.). – 2nd ed. – London: Routledge, 2004. – P. 76–82.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ НОВЕЛЛЫ В. СТЕФАНИКА «КАМІННИЙ ХРЕСТ»

С.И. Григорук

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

Цель настоящего разыскания – рассмотреть особенности воспроизведения обращений, функционирующих в речи персонажей новеллы В. Стефаника «Камінний хрест», в русском переводе В. Россельса.

Социально-психологическая новелла «Камінний хрест» изображает драматический эпизод из жизни прикарпатского крестьянства конца XIX – начала XX века: односельчане провожают в Канаду семью бедняка Ивана Дидуха, вынужденную искать лучшей доли на чужбине. Текст новеллы насыщен диалогами персонажей, неотъемлемыми составляющими которых являются обращения как характерные элементы речевого этикета.

Задача переводчика, по словам В. Россельса, состоит в том, чтобы писатель вошел «в новую литературу как *свой* и все на другом языке» могли «воспринять его во всей смысловой и художественной полноте» [Россельс 1972:15]. При ознакомлении с текстом оригинала переводчику предстоит «постичь главное – замысел, ведущую идею, весь тот комплекс мыслей и чувств, рожденных жизненным опытом, который в конечном счете и надлежит воссоздать на своем языке» [Россельс 1972:15]. Заявленными принципами переводчик руководствовался и при воспроизведении языковых единиц, выступающих в функции обращения.

В украинско-русском сопоставлении обращения можно рассматривать как структурно-коннотативные реалии языка-источника [см.: Зорівчак 1994:126]. В речи персонажей новеллы «Камінний хрест» обращения по традиции функционируют в форме звательного падежа со специфическими окончаниями. Звательная (укр. клична) форма придает дополнительную экспрессию высказыванию, служит для привлечения внимания собеседника. В. Россельс воспроизводит обращения с учетом узуальных норм принимающего языка – во всех переводных контекстах употребляет форму номинатива, например: *То вже, Іване, пропало, а ви собі туск до голови не припускайте* [Стефаник 1977:45] – *Это уж, Иван, пропало, а вы не кручиньтесь* [Стефаник 1983:35]; *Ба, де, кумо, тоті роки наші!* [Стефаник 1977:44] – *И где они, кума, те года наши?* [Стефаник 1983:34].

Для сохранения в переводе национальной специфики обращений В. Россельс задействует фонетический (графический) и словообразовательный уровни. Так, при передаче антропонимов преимущественно используется прием транскрипции, позволяющий воссоздать культурный и местный колорит, сохранить диалектные особенности произношения имен (*Міхайло* – *Михайло*, *Іванко* – *Иванко*), например: *Дай вам боже здоров'є, діду Михайле* [Стефаник 1977:44] – *Дай вам, боже, здоровья, дед Михайло* [Стефаник 1983:34].

Речь персонажей новеллы насыщена устно-разговорными, простонародными и диалектными элементами (покутский говор) [см.: Матвіяс 2010] на разных языковых уровнях. Переводчик сохраняет национально-специфические употребления народно-разговорного характера и на словообразовательном уровне, в частности, калькируя обозначения лиц женского пола с суффиксом –их(а), указывающие на семейное положение персонажа (*Тимофіха* (от *Тимофій*) – *Тимофшиха*): *Тимофіхо, кумо, я хочу до вас напитися* [Стефаник 1977:44] – *Тимофшиха, кума, с вами хочу выпить* [Стефаник 1983:34].

При воспроизведении обращений В. Россельс использует эмоционально-

оценочные средства, усиливающие экспрессию текста и отчасти компенсирующие утрату звательной формы. Например, затемненный в переводе уменьшительно-ласкательный суффикс –к имени *Иванко*, характерный для антропонимикона украинского села, переводчик компенсирует диминутивным суффиксом –ец в слове *братец*: «*Ой Іванку, брате!*» [Стефаник 1977:49] – «*Ой, Іванко, братец!*» [Стефаник 1983:38].

В ряде случаев В. Россельс распространяет в переводе обращение, вводя в его состав личные и притяжательные местоимения, тем самым усиливая выразительность высказывания: «*Ой Михайле, приятелю!*» [Стефаник 1977:49] – «*Ой, Михайло, друг ты мой!*» [Стефаник 1983:38].

Стремясь передать экспрессию текста оригинала и сохранить естественность изложения, переводчик употребляет обращения в сочетании с народно-разговорными междометиями, служащими для привлечения внимания собеседника, например: *Стара, ня, на-ко тобі платину та файно обітрися, аби я тут ніяких плачів не видів!* [Стефаник 1977:44] – *Эй, старая, на-ка вот платок, да утрись получше, чтоб я тут слез не видал!* [Стефаник 1983:34].

Одну и ту же лексему, функционирующую в роли обращения, В. Россельс передает различными языковыми средствами в зависимости от описываемой ситуации общения. Так, главный герой новеллы «Камінний хрест» Иван Дидух в обращениях к односельчанам часто использует диалектные формы *газда*, *газдиня*, в которые вкладывает чувство особого уважения [см.: Щербак 1997:318]. Общеупотребительные русские соответствия *хозяин*, *хозяйка* [УРС 2004:154] не вполне покрывают коннотативную семантику данных языковых единиц.

При воспроизведении обращений *газда*, *газдиня* В. Россельс использует прием эквиваленции – способ перевода, описывающий ту же ситуацию, но совершенно иными языковыми средствами, закрепленными за ней в языке перевода [Гарбовский 2004:382-383]. Данная трансформация принадлежит к прагматически обусловленным преобразованиям. Переводчик описывает речевую ситуацию теми средствами, которые традиционно закреплены за ней в русском языке и культуре.

С учетом адресатов сообщения В. Россельс предлагает следующие функциональные эквиваленты – типичные для соответствующей исторической эпохи обращения к гостям, односельчанам:

соседи, соседки: А проше, газди, а озміть же без царамонії та будьте вибачні, бо ми вже подорожні [Стефаник 1977:45] – *Да ну же, соседи, угощайтесь без церемонии, да простите, мы ведь уже по-дорожному* [Стефаник 1983:35]; *Декую вам файно, газди і газдині, що-сте ні мали за газду, а мою за газдиню* [Стефаник 1977:42] – *Спасибо вам большое, соседи и соседки, за то, что меня почитали хозяином, а ее хозяйкою* [Стефаник 1983:34];

мужики: А вас, газди, я ще маю на два гатунки просити [Стефаник 1977:46] – *А к вам, мужики, есть еще у меня две просьбы* [Стефаник 1983:36].

И только в обращении главного героя к жене переводчик употребляет форму *хозяйка*: *Аді, видите, як плаче, та на кого, на мене? На мене, газдине моя?* [Стефаник 1977:44] – *Я обидел тебя, хозяйка моя?* [Стефаник 1983:35].

Для выражения подчеркнутого уважения, почтительности при обращении к соседям, которые пришли с ним попрощаться, проводить в дальнюю дорогу, Иван Дидух использует сочетание *панове газди*, которое В. Россельс воспроизводит с учетом традиций славянского речевого этикета, подчеркивая сердечное отношение говорящего к адресатам – *дорогие гости: Вже-м вам, панове газди, все сказав, а тепер хто ні любить, та тот буде пити зо мнов* [Стефаник 1977:48] – *Ну, я вам, дорогие гости, все сказал, а теперь, кто меня любит, тот выпьет со мною* [Стефаник 1983:37].

Переводчик избирает для украинских обращений русские соответствия, позволяющие адекватно передать отношение говорящего к собеседнику, сохранив эмоционально-оценочные коннотации лексем оригинала. Так, обращаясь к жене, Иван Дидух употребляет слово *небога*, для которого переводной словарь предлагает такие русские соответствия в разных значениях слова: 1) *племянница*; 2) *голубушка, милая*; 3) *бедняга* [УРС 2004:432]. Ориентируясь на собственный языковой опыт, В. Россельс использует в переводе данной лексемы образные языковые средства, характерные для русской речи: *Катерино, що ти собі, небого, у свої голові гадаєш? Де ті покладу в могилу?* [Стефаник 1977:46] – *Катерина, и что ты, горе мое, надумала? Где я тебя в могилу положу?* [Стефаник 1983:36]; *А то ті, небого, в далеку могилу везу* [Стефаник 1977:46] – *Везу тебя, бедная моя, на дальнее кладбище* [Стефаник 1983:36]. Данные соответствия удачно передают теплое отношение главного героя к жене, жалость и сочувствие к ней. При этом вводимое переводчиком притяжательное местоимение *мой* вносит экспрессивный оттенок личной близости к говорящему.

В одном из контекстов новеллы «Камінний хрест» В. Стефаник употребляет обращение-олицетворение. Главный герой Иван Дидух обращается к бугру, на котором находился его земельный участок, где он «век свой избыл и покалечился» [Стефаник 1983:36], и по которому теперь тоскует, навеки покидая родное село. Для обращения *небоже* (от *небіж*) переводной словарь предлагает такие русские соответствия: 1) *племянник*; 2) (в обращении) разг. ласк. *голубчик*; 3) *бедняга* [УРС 2004:432]. В. Россельс избирает более приемлемое в данном контексте переводное соответствие – *брат*: *Іван тоді показував пальцем на свою тіль і говорив горбові: – Ото-с ні, небоже, зібгав у дугу!* [Стефаник 1977:42] – *А он показывал пальцем на свою тень и говорил бугру: – Согнул ты меня, брат, в дугу!* [Стефаник 1983:33].

Таким образом, при воспроизведении обращений, употребляемых в тексте новеллы В. Стефаника «Камінний хрест», В. Россельс находит переводные соответствия, функционально и стилистически равноценные языковым единицам оригинального текста, придающие речи персонажей непосредственность, непринужденность и выразительность, что способствует адекватному воспроизведению авторского художественного целого. Выбор способа перевода обращения зависит от выполняемых им функций в конкретном речевом контексте и от описываемой ситуации общения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода /Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
2. Зорівчак Р.П. «Структурно-конотативна реалія» у термінах контрастивної лінгвістики та перекладознавства /Р.П. Зорівчак // Научные чтения, посвященные 50-летию образования кафедры русского языка филологического факультета: Материалы. – Львов: ЛГУ, 1994. – С.125–130.
3. Матвіяс І. Роль покутського говору в мові творів Василя Стефаника /І. Матвіяс // Культура слова. – 2010. – №72. – С.72–81.
4. Россельс В.М. Эстафета слова (Искусство художественного перевода) /В.М. Россельс. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
5. Стефаник В. Камінний хрест //Стефаник В. Новели /В. Стефаник. – Ужгород: Карпати, 1977. – С.40–50.
6. Стефаник В. Каменный крест // Стефаник В. Новеллы /В. Стефаник [Пер. Вл. Россельса]. – М.: Наука, 1983. – С.32–39.

7. Щербак М. Життя реалії у художньому тексті і переклад (на матеріалі російських перекладів новел Василя Стефаника) /М. Щербак //Язык. Культура. Взаимопонимание. – Львов: ЛГУ, 1997. – С.315–321.

8. Українсько-російський словник [Уклад.: Г.П. Їжакевич та інші.] – К.: Наук. думка, 2004. – 1008 с.

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ЭРРАТОЛОГИИ ПЕРЕВОДА В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В.С. Григорьева

Тамбовский государственный технический университет

Теория перевода, как научная дисциплина, становление которой датируется началом 50-годов, базировалась, как правило, на типологических особенностях языков (иностранный и родной). Сопоставительный метод, основы которого были заложены и разработаны в работах Е.Д. Поливанова, Л.В. Щербы, Ш. Балли, применялся, в основном, для выявления различий в сопоставляемых языках и в силу этого явился основой контрастивной лингвистики. С помощью данного метода были успешно установлены идентичность и расхождения во многих языках на всех уровнях языковой иерархии. Однако по прошествии времени стало ясно, что проблемы эрратологии перевода, адекватной передачи смысла высказываемого нельзя решить без привлечения к анализу ментальных и языковых особенностей носителей языка, места и времени продуцирования речевых образований, хронотопа, понятие которого было введено М.М. Бахтиным, и прочих условий протекания речевого акта, т.е. всех характеристик фреймовой структуры монологического или диалогического дискурса.

Такой комплексный анализ стал возможным с привлечением к исследованию стоящего за коммуникацией и обуславливающего ее ментально-лингвального комплекса, изучение которого началось фактически с развитием идей когнитивной лингвистики, признанием когнитивной сущности языка (см. работы Н.Н. Болдырева, В.З. Демьянкова, В.И. Заботкиной, О.К. Ирисхановой, В.В. Красных, Е.С. Кубряковой, Дж. Лакоффа, Р. Лэнкера, Л. Талми, Ч. Филлмора и др.). В своих исследованиях лингвисты-когнитологи исходят, в первую очередь, из антропоцентрической природы языка, неоднократно привлекавшей внимание ученых, начиная с высказываний В. Гумбольдта, и нашедшей свое отражение в учениях о роли человеческого фактора в языке [Серебренников 1988], в теории номинации [ЯН 1977], теории о языковой личности [Караулов 1987 и др.], учениях о роли субъекта познания [Болдырев, Магировская 2009], лингвокреативности [Кубрякова 2004; Ирисханова 2009]. Суть принципа антропоцентризма, выдвинутого в рамках классической философии, заключается в том, что «человек есть центр Вселенной и цель всех совершающихся в мире событий» [ФЭС 2009: 26-27]

Особо актуален данный принцип для теории речевого взаимодействия, поскольку его эпицентром является человек как создатель языка: наблюдатель, «концептуализатор» и «категоризатор» объектов, явлений внешнего мира и абстрактных сущностей. Понятие антропоцентризма предполагает, что «человек не воспроизводит в готовом виде языковые значения и формы, <...> а формирует смыслы и выбирает средства их реализации заново в каждом конкретном акте речевого

общения» [Болдырев 2015: 5]. Приведенное высказывание очень важно для процесса понимания и верной передачи смысла высказывания в рамках межкультурной коммуникации. В силу национальных и культурологических особенностей окружающий нас мир структурируется и категоризируется в сознании представителей разных национальностей по-разному. Воспринимая чужую речь, адресат интерпретирует ее, используя как коллективные знания, накопленные человечеством, так и индивидуальные знания. Поэтому при переводе иноязычного текста очень важны познания переводчика, тот когнитивный багаж коллективных и индивидуальных знаний, которые он успел накопить.

Антропоцентричность, как одна из главных характеристик языка, проявляется в его функциях: когнитивной, коммуникативной и интерпретирующей, объединяющей в себе все дополнительные функции, помимо когнитивной и коммуникативной. Именно интерпретирующая функция языка позволяет объяснить динамику речевого взаимодействия, изменение индивидуальной картины мира каждого из коммуникантов, его знаний, представлений, мнений, эмотивного состояния на каждом этапе общения.

Интерпретирующая функция языка, представленная первичной и вторичной интерпретацией, проявляется в трех основных типах: селективной, классифицирующей и оценивающей. Реализация первичной интерпретирующей функции языка осуществляется в таких аспектах, как: интерпретация самих объектов и событий, а также их оценка в пределах той или иной области; интерпретация объектов и событий за счет установления (конструирования) разных связей между теми или иными областями; различные способы структурирования самой концептуально-тематической области (см.: [Болдырев 2015: 9]). Одну из главных ролей в организации речевого взаимодействия играет, на наш взгляд, вторичная, или субъективная, интерпретация, индивидуальная по своей сути, представляющая собой «интерпретацию коллективных знаний и коллективных когнитивных схем в индивидуальной концептуальной системе конкретного человека» [Там же: 10]. Этот вид интерпретации представлен, преимущественно в системе модальных категорий и функциональном варьировании языковых единиц и категорий разных уровней: отрицании, аппроксимации, экспрессивности, тональности, определенности-неопределенности, эвиденциальности, оценочных концептах и категориях.

Применяя определенные когнитивные механизмы, человек определяет концептуальную сущность, номинированную в тексте, и интерпретирует смысл высказываемого. И только после данной процедуры отыскивает соответствующие языковые средства, способные передать тот же смысл в родном языке на разных языковых уровнях. При этом должны быть соблюдены критерии стиля, тональности, уместности.

В грамматических формах и лексике языка находят отражение сознание людей и их поведение, которые в свою очередь определяются внешними условиями жизни, материальной действительностью. Системно-функциональные механизмы интериоризации знаний, представлений, мнений об объективной действительности, выработанные человечеством в рамках той или иной этнокультуры, являются творением человеческого разума, их вербализация – явление вторичное, производное. Представителями когнитивно-семиологической лингвокультурологии отмечается сложность, вариативность и динамичность этноязыковой картины мира [Алефиренко 2006: 37]. Анализ вербальных средств номинации отдельных концептуальных структур может стать ключом к решению проблем эрратологии перевода в межкультурном общении.

Так, например, название повести Чингиза Айтматова «Прощай, Гульсары!» переведено на немецкий язык как «Leb wohl, Gulsary!» При переводе данного названия

переводчик Лео Хорнунг руководствовался, вероятно, методом сопоставительной лингвистики, используя соответствующие словари. Так, в разделе «Прощание» словарь М.Д. Городниковой и Д.О. Добровольского приводит в качестве подчеркнуто вежливой формы выражение *Lebe! / Leben Sie wohl!* как эквивалент русского *Прощай! Прощайте! Всего доброго!* [Городникова, Добровольский 1999: 195]. Концептуальный анализ приведенных высказываний позволяет выявить, однако, неидентичность их употребления в отдельных фреймовых ситуациях. Наличие семы «жизнь» в немецком варианте не позволяет использовать данное клише в ситуациях прощания с умершим субъектом, что и доказывает неуместность его употребления в переводе заголовка повести Ч. Айтматова, где речь идет об умирающем иноходце и прощании с ним хозяина, героя повести.

Значительную трудность представляет перевод междометий, поскольку их семантика наиболее подвержена варьированию в зависимости от интенциональной установки и эмоционального состояния говорящего. Так, например, в ситуации заверения в повести Ч. Айтматова «Прощай, Гульсары!» используется междометие *Eй-богу*, которое передается на немецкий язык Лео Хорнунгом как *Glaub mir*. Русское междометие помимо призыва верить говорящему содержит также сему клятвы богом, отсутствующую в варианте перевода. Ср. также перевод эмоциональных высказываний недовольства, гнева. Когда иноходец остановился, замотался из стороны в сторону, Танабай подошел к коню и тихо выругался: *Эх, будь ты неладен*. В немецком варианте мы находим: *Bei dir stimmt's wohl nicht!*, что переводится, согласно словарю В.Д. Девкина, как *Ты что, не в своем уме?* [см.: Девкин 1984]. Немецкое высказывание выражает бóльшую силу гнева и требование изменить ситуацию, тогда как русское идиоматическое выражение репрезентирует скорее состояние смиренности с ситуацией.

Таким образом, когнитивно-дискурсивный анализ исходного текста, использование когнитивных механизмов интерпретирующей функции языка обуславливает наиболее точную передачу смысла высказываемого, способствует решению задач эрратологии перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айтматов Ч. Прощай, Гульсары: Повести. – М.: Сов. писатель, 1967. – 382 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Когнитивно-семиологические аспекты лингвокультурологии // Вопросы когнитивной лингвистики – 2006. №1. – С. 36-44.
3. Болдырев Н.Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах и категориях // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 1 – С. 5-12.
4. Болдырев Н.Н., Магировская О.В. Языковая репрезентация основных уровней познания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 2. – С. 7-16.
5. Городникова М.Д., Добровольский Д.О. Немецко-русский словарь речевого общения. 2-е изд. – М.: Рус. Яз., 1999. – 331 с.
6. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. – М.: Рус. яз., 1994. – 768 с.
7. Ирисханова О.К. О понятии креативности и его роли в метаязыке лингвистических исследований // Когнитивные исследования языка. Вып. V. Исследование познавательных процессов в языке: Сб. науч. тр. – М.: Ин-т языкознания РАН, ТГУ им. Г.Р. Державина: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 158-171.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.

9. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004б. – 560 с.
10. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: язык и мышление. – М.: Наука, 1988. – 244 с.
11. ФЭС – Философский энциклопедический словарь. – М: ИНФРА М, 2009. – 576 с.
12. ЯН 1977. – Языковая номинация: общие вопросы / под ред. Б.А. Серебренникова. – М.: Наука, 1977. – 360 с.

МОЖЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ВИВЧЕННІ ПРОБЛЕМ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

А. В. Гріччина

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Сьогодні інтеграційні процеси, що відбуваються у світі, досягли вже такого рівня, коли ми можемо з упевненістю стверджувати, що в ХХІ столітті успішною буде тільки та людина, яка володіє кількома іноземними мовами і сприйнятлива до культурних відмінностей. Міжкультурні проблеми для України стають вкрай важливими. Політикам і бізнесменам, представникам найрізноманітніших професій доводиться все частіше співпрацювати зі своїми колегами в інших країнах. Українські компанії співпрацюють із зарубіжними компаніями, об'єднуються з ними, організовують спільні підприємства по всьому світу. Інтернаціоналізація економіки, її глобалізація, перетворення в єдину взаємопов'язану систему – характерні риси кінця ХХ століття і початку ХХІ століття. Дуже часто продукт може бути вироблений в одній країні за технологією іншої країни за участю фахівців з третьою, а проданий в багатьох інших країнах світу. У цьому зв'язку актуальними стають проблеми міжкультурної комунікації. Вона розуміється як спілкування, здійснюване в умовах значних культурних відмінностей його учасників, що істотно впливає на успішність самого процесу комунікації.

Зрозуміло, для успішної комунікації недостатньо оволодіти тільки мовним кодом. Необхідно також оволодіти соціокультурним кодом спільноти, мовою якого здійснюється комунікація, тими знаннями і уявленнями, які зберігаються в його «когнітивній базі» – сукупності знань і уявлень, спільних для всіх членів цієї спільноти..

Слід зазначити, що поведінка людей, які належать до інших культур, зовсім не є чимось непередбачуваним, вона піддається вивченню і прогнозуванню. Вивчення інших культур, їх особливостей, закономірностей їх функціонування та розвитку збагачує людину, трансформує її ставлення до світу та інших людей, може кардинально змінити її ставлення до життєвих ситуацій.

Як будь-який інший вид спілкування, міжкультурна комунікація на всіх рівнях має свої цілі, реалізація яких обумовлює ефективність (або неефективність) комунікації. Тут важливу роль відіграє поняття «міжкультурна компетентність», яке, як правило, пов'язують з поняттям комунікативної компетенції, яка визначається як рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими.

Цей досвід потрібен індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві.

Яка ж роль гендеру в процесі міжкультурної комунікації? Вченими вже давно були сформульовані загальні принципи гендерних досліджень, найважливіший з яких – релятивізація статі, визнання її соціально та культурно конструйованим феноменом, який неоднаково проявляється в різних культурних і мовних спільнотах на різних етапах їх розвитку [Кириліна 2002:136]. Разом з тим гендер бере участь у створенні картини світу в цілому і впорядковує організацію соціальних відносин не тільки між статями, а й між цілими верствами (націями, класами, культурами).

Таким чином, визнання маскулінності і фемінінності не тільки когнітивно, а й культурно зумовленими сутностями призвело до перенесення їх вивчення в область лінгвокультурології та інших наук, пов'язаних з дослідженням культури і суспільства. Визнання гендеру феноменом культури, в свою чергу, спричинило приписування маскулінності і фемінінності статусу концептів і зробило правомірним вивчення їх маніфестації в мові та особливостей прояву в комунікації. Саме підвищена увага до гендерних аспектів мови і комунікації, що спостерігається в останні десятиліття, дозволяє зробити висновок, що від загальної теорії гендеру, від подолання деякої односторонності підходу гендерні дослідження поступово переходять до більш урівноваженого стану, яке, перш за все, характеризується зосередженістю на встановленні можливостей гендерного підходу в окремих наукових областях. І враховуючи, що в гуманітарних науках в останні десятиліття намітився так званий лінгвістичний поворот, а також високу значущість мови в процесі конструювання гендеру, провідна роль в гендерних дослідженнях відводиться науці про мову і її новій області – лінгвістичній гендерології, або гендерній лінгвістиці.

Лінгвістична гендерологія – відносно новий напрямок вітчизняного мовознавства; її формування датується звичайно початком 90-х років ХХ століття, що пов'язано з розвитком постмодерністської філософії і зміною наукової парадигми в гуманітарних науках. Однак розвиток цього наукового напрямку протікає бурхливо, і вже сьогодні можна констатувати перехід до нової його стадії.

У самому загальному плані гендерна лінгвістика вивчає дві групи питань: 1) Віддзеркалення гендеру в мові: номінативну систему, лексикон, синтаксис, категорію роду і ряд схожих об'єктів. Мета такого підходу полягає в описі і поясненні того, як маніфестується у мові наявність людей різної статі, які оцінки приписуються чоловікам і жінкам і в яких семантичних областях вони найбільш поширені, які лінгвістичні механізми лежать в основі цього процесу.

2) Мовну і в цілому комунікативну поведінку чоловіків і жінок: досліджується, за допомогою яких засобів і в яких контекстах конструюється гендер, як впливають на цей процес соціальні фактори і комунікативне середовище (наприклад, Інтернет). У цій області до теперішнього часу конкурують теорія соціокультурного детермінізму і теорія біодетермінізму.

Завдяки інтенсивній науковій та науково-організаційній діяльності були розроблені методологічні засади та накопичений досвід дослідження гендера за допомогою понятійного апарату лінгвістики. Гендер розглядається як соціокультурний конструкт, як конвенціональний феномен і як дискурсивний фактор змінної інтенсивності. Ці установки повністю відповідають сучасному погляду на гендерний концепт: сьогодні йдеться не про те, як стать впливає на комунікативну поведінку і використання мови, а про те, якими засобами володіє мова для конструювання гендерної ідентичності, в яких комунікативних ситуаціях і типах дискурсу і з якою інтенсивністю відбувається конструювання, які екстра- і інтралінгвістичні фактори впливають на цей процес. Усвідомлення цього повороту тягне за собою зміну фокусу

вивчення соціокультурної специфіки статі і звернення до особливостей мовної системи і всього різноманіття форм і умов комунікації.

Міждисциплінарний характер гендерних досліджень визначає два можливих напрямки досліджень. Так, гендер вивчається як нелінгвістичний об'єкт, і в цьому випадку мова є засобом отримання знань про конструюванні соціокультурної статі. Інший підхід полягає в тому, що гендерний параметр вноситься в лінгвістичний опис, і це розширює можливості антропоцентричного дослідження мови, дозволяючи виділити в описі метагендерний (загальнолюдський) і гендерний (маніфестуючий стать) рівні. В рамках цих напрямків розробляється широкий підхід до гендерних аспектів мови і комунікації: гендер розглядається не тільки як категорія соціолінгвістики і не стільки як така. Саме такий погляд дозволяє уникнути есенціалізму і подолати біодетерміністський підхід. У сферу досліджень входить гендер як культурний феномен, його відображення в мові та конструювання в комунікативній взаємодії індивідів. Все це дозволяє залучити до дослідження широке коло лінгвістичних питань – семантику, прагматику, лінгвокультурологію, когнітивну лінгвістику, аналіз дискурсу й т. і. Етнокультурні особливості гендеру, їх розбіжність, а також наслідки цих відмінностей в міжкультурній комунікації також становлять великий інтерес для вчених.

Сьогодні в області гендерних досліджень створена наукова основа для поглибленого вивчення проблеми «людина в мові». Прийнятий в лінгвістиці антропоцентричний підхід до мови передбачає посилену увагу до всіх параметрів людської особистості, що відбиваються в мові – основному засобі конструювання ідентичності. Гендер, зрозумілий як культурно обумовлений і соціально відтворений феномен, являє собою один з таких параметрів. На сучасному етапі розвитку гуманітарного знання недостатньо визнання тільки лише антропності мови, що робить необхідним створення такої моделі опису людини в мові, яка дозволила б описати як загальнолюдський (метагендерний) рівень, так і рівень маскулітності і фемінітності (власне гендерний), а також дослідити їх кореляцію. Останнє тим більш важливо, адже в різних мовах і культурах ці рівні співвідносяться неоднаково.

Гендерний підхід являє собою подальший розвиток антропоорієнтованого вивчення мови і дозволяє точніше і чіткіше враховувати людський фактор у мові, в результаті чого можуть бути отримані нові знання як власне лінгвістичні, так і міждисциплінарні.

Гендерний підхід дозволяє побудувати для антропоорієнтованого вивчення мови двоярусну модель, що складається з метагендерного (загальнолюдського) рівня та гендерного (тобто відноситься до тієї чи іншої статі). Взаємовідносини між названими ярусами досить складні і залежать від того, вживаються відповідні мовні одиниці в прямому або метафоричному значенні, від загального контексту, культури даного мовного співтовариства, від структури даної мови, його характерологічних особливостей і багатьох інших факторів.

На цій стадії почалося дослідження гендерних аспектів міжкультурної комунікації – тема абсолютно нова не тільки для вітчизняної, але й для світової лінгвістики. Однак вона допомагає вирішувати проблеми, що неминуче виникають в процесі спілкування між націями і державами, і доводить, що ефект нерозуміння між ними часто пояснюється «не відсутністю спільності мовних, а відсутністю спільності свідомостей когнітивних» [Халеева 2005:8].

Проте варто зауважити, що знання про гендер в сучасному світі служать не тільки міжкультурному розумінню. Феномени мужність і жіночність не є незмінною природною даністю. Будучи динамічними, мінливими продуктами розвитку людського суспільства, вони піддаються соціальному маніпулюванню та моделюванню.

Гендерний дискурс формує судження про ідеали мужності і жіночності, відносини між статями, положення жінки, особливості сексуальної поведінки, сімейні стосунки. Переплітаючись з іншими видами дискурсу (національним, військовим, політичним, міжкультурним та ін.), він відчуває їх вплив і, у свою чергу, визначає їх. А значить, – в умілих руках є потужним знаряддям впливу на громадську думку і соціально-політичну ситуацію в світі.

Наведемо один приклад. Деякі вчені зазначають, що відносини між Заходом і Сходом сексуалізовані і гендерізовані: західна людина, як правило, представлена в нашій, пострадянської, культурі як чоловік, у той час як для репрезентації сходу використовується метафора жіночності. Доведено, що таке протиставлення було частиною стратегії британського колоніалізму і навмисно використовувалося для «натуралізації» і легітимації колоніалізму. Репрезентації індійської культури, наприклад, як жіночої використовувалися для пояснення і виправдання того, що Індія знаходиться під британським управлінням. Метафора шлюбу між британською мужністю та індійською жіночністю служила також «облагороджуванню» образу колоніального панування, і справжні інтереси британського імперіалізму в промовах політиків отримували необхідну респектабельність [Рябов 2004:170].

Що ж необхідно для досягнення реального, а не констатованого, міжкультурного порозуміння? По-перше, повинна бути прийнята до уваги варіативність уявлень про маскулітності і фемінності в різних культурах. Культури – подібно до того, як вони різняться у виробництві матеріальних благ, природних умовах, релігійних і політичних традиціях, мові – різняться й в гендерних аспектах.

Розуміння цих відмінностей, толерантне ставлення до них, особливе позиціонування себе і своєї культури в процесі міжкультурного спілкування – це те, що в значній мірі визначає комунікативну успішність сучасного діалогу культур, а значить і успішність соціально-політичних, економічних, культурних та інших відносин між народами і державами. Таким чином, для встановлення в майбутньому гармонійних відносин з іншими країнами істотно значення має поширення серед всіх верств суспільства міжкультурної та гендерної грамотності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кийко Д. В. Гендерный аспект перевода в межкультурной коммуникации в деловой среде / Д. В. Кийко // Труды СПбГУКИ. – 2013. – № 5. – С.67–71.
2. Кирилина А. В. Возможности гендерного подхода в антропоориентированном изучении языка и коммуникации / А. В. Кирилина // Кавказоведение. – М., 2002. – № 2. – С.134–141.
3. Рябов О. В. Межкультурная интолерантность: гендерный аспект / О. В. Рябов // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации : Коллективная моногр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. – С. 165–179.
4. Халеева И. И. Вместо предисловия редактора. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия / И. И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : Сб. научн. трудов МГЛУ. – М, 2005. – Вып. 444. – С.5–14.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РФ

А.В. Долгополов

Санкт-Петербургский Политехнический институт имени Петра Великого,
Институт Международных Образовательных Программ

Толерантность связана с проблемой воспитания и обучения школьников и студентов ВУЗов. Она остро поднимается как проблема в современном обществе. Однако объем понятия толерантности состоит из нескольких важных аспектов философского рода. Первое, что подчеркивают многие исследователи и ученые, кроется в уровневой стратификации внутренней платформы или основы воспитания толерантности. Внутри модального внутреннего мира человека существует ядро, в котором соприкасаются различные сферы и эмоционально-иррациональные механизмы мышления и речи, а также оценки поступков, интенции, мотивации и ассоциативные объекты памяти [Век толерантности 2001:10]. К сфере модального психологического мира также относятся и привитые и созданные навыки и умения по овладению своим психическим и речевым поведением – то есть по контролю и управлению своими мыслительными, физическими и психическими процессами и формами поведения. Психологическая природа и структура отдельной личности так сложно переплетается с активной и весьма отчетливой структурой мышления и поведения целостной группы и социального слоя индивидуумов, что мы не можем разделить, порой, поведение, оценки и мышление одного человека от поведения, оценок и мышления целостной (его включающей в саму себя) группы. Накладывание либо интерференция мыслительных и денотативных стереотипов и интенций, мотиваций и оценок целостной социальной группы на мышление и поведение отдельного члена какой-либо сферы, ячейки или ниши общества – это серьезная социологическая, а также психологическая проблема. Однако речевое поведение индивидуума также напрямую зависит от тенденций и стратегий мышления, восприятия мира, поведение и взаимодействия группы, слоя, - к которым принадлежит по статусу или социальному признаку данный отдельный член сообщества. В связи с этим при анализе и обучении правильным формам проявления эмоций и чувств в группе следует обратить внимание на тот факт, что студент или обучаемый может быть или сильно зависеть от мнения и форм стереотипизации поведения и мышления всей целостной группы, или же стремится не зависеть от данных характерных свойств микро- и макрогруппы. Также представляется целесообразным вычлнить тип синтагматической недоминантной культуры и парадигматической доминантой культуры – то есть авторитарный или демократический тип воздействия членов общества на отдельного его члена (например, в восточных культурах мнение старших и взрослых – особенно учителей – превыше всего, и свои личные недостатки индивидуум вынужден скрывать от взора наставников). Наличие давления со стороны общества на личность, наличие авторитарного типа культуры, а также пропаганда интолерантности часто становится причиной того, что мигранты или приезжие, студенты из других стран мира боятся изучать новую ценностную и новую психологическую культуру и не желают «вливаться» - входить в принимающую их субдоминантную культуру, поскольку стремятся подчеркнуть принадлежность именно к родственной социальной и этно-этической группе, не хотят соприкасаться с другими национальными и религиозными культурами и быть участниками межкультурной коммуникации [Макеева: 186]. Такое встречается в Западной Европе, когда

приезжающие из других стран мира не хотят контактировать с коренным населением, подчиняться правилам европейского общежития, часто замыкаются в своих общинах и не сливаются с коренным населением, не разделяют новые ценности. Фактор доминантной культуры, а также фактор навязывания действий и эмоций со стороны нового – неродного - общества и культуры – это главные камни преткновения на пути создания и воспитания толерантного индивидуума и толерантной среды обучения и любого социального взаимодействия. Поэтому необходимо анализировать как отдельную личность студента или обучаемого, так и целостную группу, включающую его в свою структуру до момента его выхода или приезда в новую страну, с новым менталитетом и этнокультурным ценностным кодом. Мы называем новую (принимающую, абсорбирующую) культуру субдоминантной по причине ее вторичности (если брать за основу первичную – доминантную культуру - исходную по отношению к дате рождения индивидуума) [Новицкая 2006: 20]. Уровень понимания чужих ценностей и чужих форм восприятия картины мира сказывается на привитии и формировании навыков толерантности. Уровень и объем сочувствия, сожаления и понимания чужих поступков, мыслительных оценок, стереотипов сознания и концептов иных культур влияет на процесс приобретения навыков и умений толерантного общения и взаимодействия разных этнических или национальных представителей. Уровень и степень уважения, наличие уважения к иной ценностной, этнической, этической и поведенческой системам миропонимания и мировоззрения также оказывает воздействие на характер наличия проявления толерантности или его отсутствие. Данные уровни принадлежат к единой стратификации внутри сознания отдельно взятого члена микрогруппы, или же они присущи целостной группе обучаемых. Сфера наличия толерантного мышления и поведения включает в себя названные уровни на базе таких религиозных психологических и ментальных категорий, как прощение, миролюбие, вежливость, доброжелательность, смиренномудрие, гостеприимство, принятие любого человека с позитивных позиций и на основе положительного оценивания его как высшей ценности, щедрость, уважение к личности, понимание наличия божественного в каждом человеке, единство Бога для всех живущих(ведь имена Бога зависят от конкретной конфессии, а внутреннее содержание Его едино). Парадигма ценностей (аксиология) межэтнического и межкультурного общения, контактирования, взаимодействия складывается из вышеуказанных концептов – важных элементов толерантности. Конкретная аксиологическая система А в условиях контактирования с системой Б вырабатывает единый синкретичный код общения и некоторую среду С, внутри которой наблюдается принятие иных и чужеродных элементов на основе мирного неагрессивного и неконфликтного диалога культур А и В (и более двух). Данная система интерферируется с новой или включаемой, включаемая интерферируется с новой включающей ее внутрь себя, в итоге обе получает обогащение, обе влияют друг на друга [Рот 2006: 33]. И это происходит только при наличии взаимного уважения, принятия и понимания ценности контактирующей стороны в качестве равноправного участника диалога аксиологических систем. Необходимо отметить также несколько уровней сознания индивидуумов, которые существуют в процессе равнозначного и демократичного диалога двух и более аксиологических культур и систем этико-эстетических оценок. Это уровень управления доминантными эмотивными (эмоциональными) стереотипами, - то есть системами контроля и самоконтроля по отношению к внутренней агрессии. Часто мы отторгаем и не принимаем то, что нам непривычно, хотя не имеем права на эту оценку иных эмоций и мыслительно-поведенческих действий представителей иных культур. Актуальным считается привитие обучаемым навыков управления своими эмоциями и контролем над

агрессией. Следующим механизмом уравнивания в правах на существование становится способ принятия многополярных точек зрения и принятия равнозначности топиков (мнений) и эмпатийных объектов (объектов, требующих сочувствия). Навыки встать на иную точку зрения, простить и понять, учесть мнения оппонента – это характерная черта научного сообщества, поскольку дискуссионность предполагает критику и наличие противоположной точки зрения. Одним из главных признается навык погружения и вхождения в ценностный мир изучаемой или контактирующей культуры – то есть желание постигнуть иную ценностную и эмотивную среду мышления и поведения. Желание понять чужую семиотику мимики, жестов, интонаций и символов – это черта гуманитарного блока наук, преследующих цель – узнать все многообразие точек зрения и картин мира, мыслительных и поведенческих оценок и реакций. Имплицированный мир иного мышления и ассоциирования очень богат. Поэтому изучение лингвострановедения, видов искусства и способов организации коммуникативных актов чрезвычайно важный этап в преподавании иностранных языков и субдоминантной культуры в ВУЗе [Текеева 2006: 60]. Позитивный миролюбивый настрой на принятие образа иностранного мышления и поведения является предпосылкой для появления желания стать толерантным. Однако не у всех тех, кто приезжает в страну принимающей субдоминантной культуры, есть желание полюбить и понять своеобразие новой семиотической и смысловой аксиологии мышления, поведения и ассоциирования. Религиозные традиции, этнические древние обычаи и представления о жизненных объектах и сферах, фольклорные национальные стереотипы мышления и поведения ставят заслоны и преграды к выработке единого интернационального кода мышления, иногда препятствуют формированию позитивного настроения и мотивированности на вхождение в новую ценностную культуру и поведенческую иерархию. Стимулы, движущие мигрантами, бывают далеко не всегда идеалистичными и возвышенными. Стимулы, движущие беженцами или студентами (они более заинтересованы в получении культурноносных и аксиологических знаний), отличаются от стимулов трудовых мигрантов. Обучающиеся филологи обладают наиболее ценностными мотивациями в отношении языка и культуры. Последние активно погружаются в культурный мир и ценностный оценочный пласт языка и жизнедеятельности культуры, поскольку они изначально владеют целью – понять и принять новый семиотический и смысловой мир изучаемой этно- и лингвокультурной общности (сферы) жизнедеятельности субдоминантной природы. Мы специально выбрали термин доминантная культура в отношении родной языковой и аксиологической жизнедеятельности и культуры, поскольку в каждом индивидуе есть потребность возвращаться к своей родной культуре каждый раз. Однако необходимость быть активным членом (субъектом) новой системы жизнедеятельности навязывают индивиду некоторые правила и требования, которым он должен соответствовать и которые он вынужден соблюдать. Необходимо воспитывать в студентах механизмы подавления агрессии по отношению к неродному языковому, мыслительному и поведенческому материалу – к новой семиотике субдоминантной культуры. Безусловно, совпадение соматического кода коммуникантов важно для установления контакта между ними, иногда соматический код помогает правильно продолжать контактирование, иногда он мешает. Однако управление психофизиологическими процессами в организме адаптирующихся друг к другу коммуникантов должно осуществляться именно в условиях соразмерного уравнивания их потенциалов и интенций. Признание многополярного мира на дипломатической арене подобно нашему объекту исследования. Они схожи и роднятся по одному свойству – коммуникантам приходится идти на консенсус, искать компромиссы и подлаживаться друг под друга, поскольку типы и свойства их

контактирующих семиотических и смысловых кодов и систем бывают далеки друг от друга [Bennet 1998: 11]. Для успешной коммуникации требуется желание забыть о стереотипах и встать на позиции говорящего в тот момент, когда второй коммуникант является слушающим. Социолингвистическая природа толерантности сродни семантической природе любого развернутого коммуникативного акта. Стоит учитывать потребности самовыражения не только свои собственные, но и чужие. Адаптация и аккультурация будут реализовываться только в том случае, если со стороны коммуникантов будет существовать желание приспособиться друг к другу. Этому необходимо воспитывать в ВУЗе. Обучение на толерантной основе способствует наилучшему качеству кооперации и сотрудничества в интернациональном ВУЗе. Привыкание представителей гостевой доминантной культуры к представителям базовой субдоминантной культуры осуществляется благодаря совместным усилиям по соприкосновению и пониманию друг друга. Преподаватели и методисты обязательно должны организовывать круглые столы, конференции, праздники, концерты, презентации и экскурсии, которые облегчили бы ознакомление коммуникантов с этическим и эстетическим многообразием и своеобразием сближаемых семиотических и смысловых стереотипных сфер жизнедеятельности. В организации бесед и коллоквиумов, в формировании учебных речевых ситуаций, в ходе учебной практики преподаватели и методисты обязаны знакомить с особенностями мышления и поведения своих обучаемых полиэтнических студентов.

Усовершенствование адаптивных и аккультуристических способностей и навыков происходит, если в группе или микрогруппе взаимодействующих субъектов (студентов) представлены не одна, а много этнических национально разнородных индивидуумов. Приобретение дипломатического «хамелеонства» - маски диалога – необходимо и неизбежно, поскольку всегда целесообразно придумать новый код для общения и обмена информацией и эмоциями. Замыкаться и сосредоточиваться на своих способах мышления и деятельности нельзя. Этому надо учить студентов, чтобы избежать конфликтов и ошибок в организации коммуникационной цепи – «один интернациональный студент плюс другой интернациональный студент». Трансформация культур общения и поведения, систем мышления имеет четкий вектор на плоскости обучения иностранным языкам. Этот вектор – цель общения и взаимодействия. Совместная деятельность или сотрудничество. Поэтому частные отличия и дивергенции культур отступают перед необходимостью выполнения данных задач. Снятие противоречий между межэтническими группами проявляется при обучении толерантности в ходе работы по уничтожению презумпции родных ценностей, за счет переориентирования на иные неродные ценности. Однако перебить тенденцию преобладания «своего» над «чужим» всегда проблематично, особенно в культурах, где воин и мужское начало подается в доминирующем ключе (например, Кавказ, Арабские страны). Там традиционно беспокоятся о поддержании и сохранении своей исходной культурной идентичности. Выработка новой идентичности – созданной по модели принимающей субдоминантной обучающей культуры – чрезвычайно сложна) например, мигранты либо репатрианты или эмигранты, приезжающие с Востока в Европу, долго приобретают идентичность, из-за того что их типы семиотики и этики не всегда можно транспонировать и подогнать под стереотипы Европейской культуры. Однако политика мультикультурализма в Германии показывают успешность данной политики интернационального согласия и мира между разными этно-национальными группами членов немецкого общества. В России исторически сложилась добрая традиция совместного проживания и общения,

сотрудничества и диалога разных национальных и религиозных групп и слоев общества, поэтому в наших ВУЗах сложилась издавна благоприятная тенденция обучать интернационализму и толерантности студентов из разных стран мира. Гуманистические тенденции светского образования в России включают в себя проведение многих мероприятий, направленных на поддержание и развитие межэтнического и межкультурного диалога. В сознание российских граждан внедряется с ранних лет то, что наша страна многонациональна. И это признается одним из богатств культуры России. Что касается проблем по привитию и формированию толерантности, то одной из причин нетолерантного или антитолерантного поведения является страх и боязнь потерять свою идентичность, неумение воспринимать что-то новое, нелюбовь к иностранному, страх перед глобальным нашествием иностранцев на родину представителей субдоминантной культуры. Дело в том, что например, русским кажется, что приезжие обладают второстепенной культурой и им стоит подлаживаться под главенствующую русскую культуру. Однако в глазах иностранцев мы читаем, что как раз русская культура воспринимается ими как второстепенная, поскольку воспитаны они в родной главенствующей культуре (хотя даже и не замечают этого). После осознания того факта, что они **уже** живут и учатся или работают в условиях субдоминантной культуры гостеприимного государства *хуз*, они начинают приспособление к данной аксиологической системе и относятся к ней уже как к доминантной (однако, все равно, вторичной) [Pittinsky 2005: 9]. Смелость погружения в новое смысловое и этническое, культурное и этическое поле мышления, поведения и ассоциирования не всегда, к сожалению, встречается внутри модального психического мира приезжающих учиться или работать иностранцев. Одни озабочены выживанием, другие обучением, однако для полного раскрытия своих способностей требуется полностью слиться и адаптироваться в новой среде обитания и жизнедеятельности. С пониманием данной необходимости возникает осознанность приобретения навыков толерантности и формирования идентичности по отношению к новой субдоминантной культуре. Побороть стереотипы бывает сложно, поэтому толерантность спасает от агрессии и осуждения, требует сдержанности в понимании и принятии иной ситуации, иного социального контекста. Следует определить границы и наполнение термина «толерантность» в русле методики и педагогики высшей школы. Под толерантностью понимают миролюбивое плодотворное свойство и качество интеллектуального характера по пониманию, принятию того, что отличается и не вписывается в привычную картину мира. Это проявление терпимости к тому, что отличается от нормативного, родственного и обыденного. Чаще всего, толерантность является принципом общежития в многонациональном мире, где многие люди отличаются друг от друга по каким-то признакам. Однако в педагогическом процессе толерантность понимают как: 1. Метод образовательных технологий, направленный на раскрытие интернациональных и межкультурных способностей личности и коллектива. 2. Цель воспитательного процесса в ВУЗе. 3. Способ воспитания демократичной свободной и неконфликтной личности и такого же типа коллектива (группы). 4. Свойство педагогического процесса, характеризующееся проявлением дипломатии и вежливого уважения к иным ценностям, традициям и обычаям. 5. Принцип интерактивного обучения и межэтнического сотрудничества (кооперации) в ВУЗе, так как предполагается, что разные этнические системы будут вступать во взаимодействие в ходе межкультурного диалога. Толерантность является также формой поддержания принципов равноправия, многополярности и равнозначности конвергирующих культур и полиэтнических и полирелигиозных семиотических сфер. Она базируется на уважении и соблюдении принципов дипломатии и дружбы в производственных,

научных и культурных процессах мировой кооперации. Толерантность, в узком смысле этого понятия, становится способом оказания помощи по иностранным студентам в привыкании на «новой» Родине – по их адаптации к новой языковой и бытовой действительности. Межэтническое взаимодействие вбирает в себя всеединство полиструктурных международных и интернациональных культур, обогащает сферу интерактивного сотрудничества в мировом масштабе. Умение находить в семиотической этико-моральной системе А изоморфные элементы и конвергирующие признаки по отношению к системе Б – это и есть суть толерантности. Это считается умением находить общечеловеческие ценности внутри противоположных разнородных этнических или религиозных сообществ, которые вынуждены вступать в контакт. Например, в мусульманском мире существует концепт уважения к старшим, а в российской культуре он также присутствует, поэтому данные культуры не противоречат друг другу. Они могут воспитывать уважение к своим коллегам и партнерам на основе данного концепта. Теория информации объясняет суть толерантности. Интерференции между элементами этики или культуры на основе релятивистского сближения – конвергенции – приобретают глобальный характер. Изоморфность частичных совпадений мнений или оценок, традиций дает возможность и право утверждать о том, что самые непохожие культурные и религиозные аксиологии могут быть в контакте и быть в чем-то уподобленными. Без нахождения мостов между океанами культур – без этого желания сблизить непохожие материки аксиологии – невозможно воспитывать полиэтнические группы студентов или вести бизнес-коммуникацию среди разнонациональных и полирелигиозных индивидуумов (партнеров). Конечно, совпадения иногда и корреляции отсутствуют. Однако их необходимо объяснять и аргументировать. Теория деятельности подтверждает необходимость толерантности как условия, требуемого для осуществления сотрудничества и обмена опытом, поскольку формы и методы ведения бизнеса, сельского хозяйства, дискуссии всегда отличаются в зависимости от страны и региона мира. Однако схожие и родственные черты находятся иногда и в мышлении, и речи, и поступках. Отличия или дивергенции при толерантном подходе становятся не камнем преткновения на пути к сближению культур, а свидетельством того, что данная этическая или религиозная система представляет собой нечто уникальное, то есть отличие начинает играть роль преимущества или творчески потенциального инновационного качества. Дивергенция способствует тому, что вырабатывается некий универсальный общий временный код допущения данного новшества или отличия. С него снимают отрицательную семантику. Оно предстает как интересное доказательство существования многообразия смыслов и значений, форм мышления, оценок и поведения. Данном контексте можно сказать, что толерантность прагматична и требует спокойствия в анализе чужеродных элементов. Теория восприятия требует трехкратного и семикратного повторения мероприятий, направленных на обучение навыкам толерантности. Протолерантностью признается тенденция в обществе к сближению и дружбе между разными этносами и культурами, интеграция их в мировое пространство кооперации. Любые формы преподавания и анализа (с последующей аргументацией) дифференцированных оппозитивных (противоречащих) элементов культур и этико-эстетических систем должны приветствоваться и развиваться внутри интернационального ВУЗа, так как именно на данных учебных занятиях может быть объяснено, почему «иное» хотя и отличается от «родного», но не является отрицательным или криминальным фактом действительности. Научные принципы соблюдения и обучению толерантности заключаются в бинарной конвергенции знаков социальной и философско-моральной деятельности индивидов двух и более культурно-национальных и этно-культурных общностей. Также к ним относятся

интродуктивная интерактивность – то есть введение в мир принимающей культуры – и компаративная дипломатичность (соблюдение правил этикета с двух коммуницирующих сторон. В спектр данных принципов входит когнитивная интерференция аксиологических миров двух и более сближаемых культурно-философских и моральных систем и правил поведения в обществе. Таким образом, статусность и регистровость общения базируются на кооперации и сотрудничестве двух и более ценностных миров и систем миропонимания и мировоззрения, учитывающих изоморфность общечеловеческих ценностей в современном мире.

Использование новых форм организации учебного процесса – например, применение видеосюжетов, этнографические презентации и инсценировка этикетных ситуаций – способствует формированию навыков межкультурной коммуникации и привитию толерантности. Метод сопоставления и сравнения помогает студентам осознать разницу и общность данных систем и их элементов культурного и аксиологического рода. Проведение концертов и спортивных мероприятий, а также лекции и экскурсии с анализом разницы и общности аксиологии контактирующих культурно-моральных систем ценностей также обеспечивает образование навыков толерантности. Эстетическое воспитание в союзе с развитием спортивных навыков на кооперативной основе также формируют навыки кооперации и сотрудничества разных народов мира в сфере международного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Век толерантности. Научно-публицистический вестник. М., МГУ, 2001.
2. Макеева И.А. Семантическое поле «толерантность» в теории и практике межкультурной коммуникации: в сборнике научных статей «Язык и межкультурная коммуникация». Астрахань, АГУ, с. 186 -189.
3. Новицкая Л.Ф. Проблемы нравственного самоопределения в контексте интересубъектности. М., 2006.
4. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и практика. М., 2006.
5. Текеева М.Б. Роль межкультурной эмпатии в овладении иноязычной культурой: в сборнике научных трудов «Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке». (Материалы конференции). Санкт-Петербург, Лен.Гос. Ун-т имени А.С. Пушкина, 2006. С.60- 62.
6. Bennet M. Basic concepts of Intercultural Communication. Yarmouth: Selected Readings 1998.
7. Pittinsky T.L. Allophilia and intergroup leadership// Huber N. and Walker M. (Eds.) Building Leadership Bridges: Emergent Models of Global Leadership. College Park, Maryland. International Leadership Association, 2005.

СОЗДАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВЫХ ОПОР ПО ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ

Долгополов А.В.

Санкт-Петербургский Политехнический университет имени Петра Великого,
ИМОП, кафедра русского языка как иностранного

Теория и практика создания дополнительного материала по чтению и анализу читаемых текстов в рамках изучения грамматических фактов и явлений языковой системы базируется на поступательном восприятии и понимании печатной и графической продукции, которая создается с целью наилучшей презентации наличия и функционирования грамматических категорий внутри русского предложения и высказывания [Арутюнова Н.Д. 1976: 25]. Роль самостоятельного чтения и самостоятельной работы по анализу читаемого текста преследует одну цель – развить грамматические системные навыки студентов [Виноградов В.В. 1954: 55]. Увеличение нарративного материала и учебного материала способствует расширению объема знаний и навыков по декодированию и определению нужных грамматических явлений. Увеличение версий и способов представленности одного и того же грамматического явления в различных контекстуальных модификациях облегчает студентам процесс понимания русской культуры и русского мышления [Ломтев Т.П. 1972:24]. Отображение в сознании учащихся грамматических явлений становится не хаотичным, а систематичным. Различные контексты по-новому выражают рельефность тех или иных грамматических категорий и их многообразную вербализацию (формализацию). Дополнительные тексты для самостоятельного чтения и анализа помогают студентам развить речевые навыки репродукции – пересказа и диалога. Диалогические навыки начинают закрепляться и совершенствоваться благодаря тому, что на каждом уроке «послетекстовые и дотекстовые упражнения» стимулируют их речевые реакции и ответы. Это формирует основы для диалогизации внутренней речи, поскольку перед ответом необходимо проговорить про себя еще раз вопросную структуру [Лотман Ю.М. 1984:57]. Учебные тексты повышают мотивацию на общее обучение – в них существует творческая сила преподавателя. Вокруг основного методического комплекса (учебник и его поддержка – аудиальная и визуальная) концентрируются также тексты, располагающиеся на периферии Вселенной под именем Грамматика. Изучение данных текстов сопровождает учебный процесс по тренировке грамматических навыков в ходе анализа и чтения основного учебника (главной отправной точки по программе обучения русскому языку). Вот наши принципы: 1. Расширение восприятия студентов за счет когнитивного увеличения текстовой продукции 2. Упрочнение и углубление языковых навыков с помощью выполнения упражнений на анализ и прочтение дополнительных текстов и диалогов с изучаемой темой по Грамматике. 3. Развитие языковой догадки и механизма вероятностного прогнозирования. 4. Формирование синтаксических навыков построения реплик диалога. Акцент на изучение тех или иных грамматических способов выражения изучаемой семантики. 5. Сконцентрированность грамматических явлений внутри единого текстового пространства для облегчения его восприятия и анализа.

Новаторский подход виден в следующем: имплицитивный комплекс значений становится эксплицитным и формирует мультипликационал грамматических средств, выражающих семантику изучаемого грамматического явления. Возникает вариативность методической работы. Принцип деривативности и континуума текста: преподаватель может дать дописать и закончить текст с любой предикативной вежи

повествования (нарратива). Это действие схемы – «главный учебник и дополнительные тексты к нему». Иконические знаки – графические образы, схемы и таблицы – обслуживают процесс анализа и понимания функционирования грамматической системы русского языка. Это представлено, например, в очень полезном и непревзойденном пособии «Русские падежи» (авторы Баранова И.И., Мелех Н.Т.) [Мелех Н.Т. 2015:233-238]. Мы можем представить данное явление педагогического планирования урока в методическом варианте и схеме с лингвистическими знаками [Лотман Ю.М. 1984:44]. Например, некоторый текст {x y z} получает предикативный индекс и каузацию – то есть блок обусловленности либо причинности – Pred\Causat. Вдобавок, мотивация синекретизма и конвергенции грамматических семантик всех единиц текста равноправна и может быть описана как тождество или совокупность главных и второстепенных средств выражения смысла текста – Motiv+ Convergentio Elements//. При образовании предикативной единицы изучаемого текста совершается трансформация главных и второстепенных единиц грамматики и синтаксиса, которые должны быть проанализированы и усвоены в качестве маркеров актуального грамматического факта или явления (того, чем занимаются на занятии). Слушающий или читающий понимает параметры модуса и адекватно воспринимает как сам смысл текста, так и характер грамматических форм и средств выражения (маркирования) смысла текста [Степанов Ю.С. 1981:11]. 3. Парадигма значений и парадигма окончаний падежных форм существительных и прилагательных изучается одновременно и взаимосвязано с опорой на долговременное изучение грамматики [Успенский В.А. 1957:78]. Связь обучения грамматике и обучения чтению очевидна и неотъемлема от целей обучения РКИ. Преподаватель в течение одного дня так планирует занятия, чтобы аудиторное изучение грамматики сочеталось с обучением чтению, анализу и говорению. Лингвистическими особенностями русского языка является его флективный строй, аффиксальное правостороннее изменение грамматического значения словоформы [Вежбицка А. 1985:47]. Поэтому стоит обратить внимание на систематическую взаимосвязанность значений и форм флексий и их систематическую повторяемость и обязательность для всех склоняемых единиц языка. Рефлексия или анализ формализаторов проводится на каждом занятии [Зализняк А.А. 1967:23]. Комплементарные тексты активизируют формируют привитие языковых навыков студентов [Канцельсон С.Д. 1975:15]. Традиционная методика обучения РКИ рассматривает зависимость предложно-падежной системы от управления глагола и ставит во главу угла анализ данной зависимости [Кубрякова Е.С. 1985:20]. Предикативное расширение глагольной семантики за счет значений падежной словоформы влечет за собой появление ячейки для отображения тех или иных рефлексивных дейктических (указательных) функций [Щерба Л.В. 1974:41]. Вовлечение имени в предикативную трансформацию глагольной семантики очень важное грамматическое явление. Корреспонденция (соответствие) коррелятивных зависимостей между глаголом и именем приводит к тому, что склонение как трансформация имени опирается не только на грамматическое значение существительного или прилагательного, но и на модус глагольного управления [Якобсон Р.О. 1985:62]. Подчинение семантических единиц грамматическим законам представляет собой благодатную почву для порождения таких нарративов и текстовых структур, где ярко и объемно эксплицируются актуальные для данного этапа и периода обучения грамматические явления [Курилович Е. 1962:65]. Составление ткани учебных текстов, предназначенных для дополнительного чтения и анализа, аудирования и говорения требуют соблюдения вышеназванных принципов методики и понимания языковой системы русского языка [Мелех Н.Т. 2003:186-190; Мелех Н.Т. 2015: 4-5].

«Прочитайте текст и проанализируйте значения родительного падежа существительных. Определите, какие две точки зрения и какие два мнения присутствуют в тексте. Какое ваше мнение по поводу того, что такое счастье? Вы согласны с мнением первого героя?»

Счастье

« Однажды в долгий зимний вечер один мой друг и я начали говорить о нашей жизни и о том, что есть самого ценного и приятного в нашей жизни – это был очень интересный разговор. Друг спросил меня: «А что есть у тебя из самого дорогого дома и на работе? Что самое ценное для тебя? Что такое счастье?». Я ответил: «У меня есть подруга, у меня есть дом и домашние животные, у меня есть счастье. Это самое ценное для меня – любимый человек, дом, работа, друзья. А приятное – это сама жизнь». Тогда он поинтересовался: «А когда этого нет - нет дома, работы, подруги, - нет и счастья?» - Я сказал ему: «Да. Если у человека нет семьи или нет любимого человека, нет дома, нет работы, нет друзей, то, значит, нет счастья, нет любви, нет денег и нет удовлетворения». Мой друг не согласился. Он был недоволен ответом. Он решил возразить мне: «Ты говоришь о материальном благополучии – о счастье ты не говоришь...». И он был прав. От слова «счастье» я улыбаюсь. Оно обозначает больше, чем я думал».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и смысл. Москва, Наука, 1976.
2. Виноградов В.В. Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения: Вопросы языкознания, 1954, №1.
3. Вежицка А., Дело о поверхностном падеже. Перевод с англ., НЗЛ в 15тт. Том1. Москва, Просвещение, 1985.
4. Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М., Наука, 1967.
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Ленинград, Наука, 1975.
6. Кубрякова Е.С., Панкрац Ю.Г. Падежная грамматика, в кн.: Современные зарубежные грамматические теории. Москва, Наука, 1985.
7. Курилович Е.. Очерки по лингвистике. Москва, Наука, 1962.
8. Мелех Н.Т., Баранова И.И. Русские падежи: учебное пособие. Санкт-Петербург, Изд-во Политехнического ун-та. 2015.
9. Мелех Н.Т., Баранова И.И., Н.Н. Русакова. Русский глагол. Санкт-Петербург. Изд-во СПб Гос. Политехнического ун-та, 2003.
10. Ломтев Т.П. Предложение и его грамматические категории. М., Наука. 1972.
11. Лотман Ю.М. Текст как объект комплексного анализа в вузе. Ленинград, Наука, 1984.
12. Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения. М., Наука, 1981.
13. Успенский В.А. К определению падежа по А.Н. Колмогорову., «Бюллетень Объединения по проблемам машинного перевода», 1975. № 5.
14. Щерба Л.В. Языковая система и языковая деятельность. Ленинград, Наука, 1974.
15. Якобсон Р.О. К общему учению о падеже: Избранные работы. Перевод с англ. Москва, Наука, 1985.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ "МЕНЕДЖМЕНТ"

О.А. Зобнина

Астраханский филиал Российской академии народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ

Обучающей среде как совокупности множества факторов, определяющих, в конечном счете, результаты обучения и качество образовательного процесса, уделено достаточно внимания в самых разнообразных областях гуманитарного знания. Обучающие среды - это среды, в которых основным содержанием порождаемой действительности является направленное изменение поведения обучаемого с целью получения обучающего эффекта [Сергеев 2011:199]. Направление подготовки "Менеджмент" ориентирует студента на организационно-управленческую, информационно-аналитическую и предпринимательскую деятельность [4]. В обучающей среде как среде, формируемой целенаправленно для достижения поставленных профессионально ориентированных целей и задач, должно быть сформировано в рамках соответствующего институционального дискурса необходимое для осуществления профессиональной коммуникации концептуальное знание. Обучающая среда лишь тогда способна соответствовать требованиям высшего образования, когда коммуникативные процессы в ней также однонаправлены и напрямую или опосредованно создают ощущение принадлежности к определенной профессии или сфере деятельности.

Менеджмент применительно к сфере обучения и образования нами понимается как "Искусство управления интеллектуальными, финансовыми, материальными ресурсами" [2]. Все традиционно выделяемые функции менеджмента так или иначе затрагивают фактор времени. Выработка правильного восприятия времени, умение обращаться со временем, понимание необходимости рационального использования времени - все это грани единого процесса концептуализации обучающей среды студента-менеджера.

Менеджмент, с языковой точки зрения - это, прежде всего, область заимствованной терминологии и адаптированных языковыми средствами заимствованных понятий. В русском языке основной пласт концептуальной информации сферы менеджмента вербализируется при помощи заимствований из английского языка. Представляется очевидным ряд культурных различий в восприятии времени носителями русского и английского языков. Обратим внимание на необходимость более активного акцентирования кросс - культурных особенностей бизнеса в обучении менеджеров, так как оно способно оживить формальное знание о системах управления, перевести его в плоскость моделирования, проигрывания в ситуациях общения [Зобнина 2014: 142]. Каждый компонент и этап обучающей среды при деятельностном подходе к обучению позволяют концептуализировать культурно-специфичную информация, представленную изначально средствами одного языка, перенести ее в принимающий язык, найти эквиваленты или осуществить должную интерпретацию.

В электронном словаре "Oxford Dictionary matters" [8] лексема "time" представлена двумя частями речи - существительным и глаголом. Определение существительного "time" в целом сходно с аналогичным описанием в русском языке. Глагол "to time" можно перевести на русский глаголами планировать, организовывать, рассчитывать (в значении "планировать", "уложиться в определенное время, успеть что-то сделать за ограниченное время"). В русском языке также представляется

возможным найти однокоренные существительному "время" глаголы, но их значение будет значительно отличаться от значения глагола "to time": *временить, повременить* - означает медлить, откладывать действие. Грамотное планирование всегда являлось залогом успешности управленческой деятельности, в наши дни актуальность планирования деятельности на всех уровнях человеческой жизни и цена затрат времени стала общепризнанной. Понимание и принятие необходимости планирования, восприятие времени как ценности в обучающей среде студента-менеджера создают предпосылки дальнейшей более быстрой адаптации к профессиональной деятельности.

В образовании менеджера время представляется как экономический ресурс. При таком подходе к концептуализации, когда она "понимается как особый способ организации *мыслительной деятельности*, который позволяет двигаться от первичных теоретических *концептов* ко всё более абстрактным *конструктам*, развёртывая всю структуру научной теории, с одной стороны, и вписывать научную теорию в более широкие дисциплинарные контексты, — с другой" [9], обучающая среда студента-менеджера направлена на выработку у него экономического концепта "время", в понятийную составляющую которого войдут такие основные смыслы, как "время - ограниченный ресурс", "время-действие", "время - прибыль". Формирование же необходимой обучающей среды начинается с применения объяснительной стратегии, а далее происходит поэтапное все усложняющееся преобразование научной картины мира студента-менеджера, в которую закладываются такие концепты, связанные с временем, как капитал, действие, решение, ответственность, риск. В обучающей среде формируется особое, отличное от усредненного понимание, восприятие и оперирование сначала понятиями, а затем усложняющимися концептами. Время интерпретируется в обучающей среде как управляемый процесс - *time management*. Управление временем, принципы которого применяются в обучающей среде будущего менеджера, создает концепт времени, в понятийную составляющую которого должно входить следующие аспекты определения времени [10]:

1) деятельность, которой может заполнить временной отрезок: "What you really manage is your activity during time, and defining outcomes and physical actions required is the core process required to manage what to do" (То, чем вы действительно управляете, это своей деятельностью во времени, а определение требуемых результатов и физических действий - это главный процесс для управления тем, что вы делаете);

2) важный фактор проектной деятельности (*project planning, project scheduling*);

3) невозполнимый ресурс: *We spend time; we save time, we invest time... Time is gone without a return.* (Мы тратим время; мы бережем время, мы инвестируем время... Время не вернешь).

В профессиональном цикле учебного плана направления подготовки "Менеджмент" концепт и концепции времени так или иначе возникают при изучении всех предметов. В западных странах управление временем прочно вошло в разряд обучающих стратегий, формируя обучающую среду, направленную на мобилизацию потенциала обучающегося в условиях стресса, необходимости быстрого принятия решения, при чем не обязательно по экономическим специальностям. Так, в описании процедуры экзамена LSAT (*Law School Admission Test*) на сайте www.usnews.com [7], подчеркивается, что "The exam is designed to make students run out of time, so planning is key" (Экзамен проводится таким образом, чтобы студент ощущал нехватку времени, при которой планирование становится ключевым моментом). Планирование присуще культуре запада, не теряют своей актуальности рекомендации по планированию рабочих процессов и досуга, способствующих оптимизации жизнедеятельности человека, которые можно встретить в печатных изданиях самой разнообразной тематики.

Обучающая среда студента – менеджера наполнена заимствованной терминологией. Термины, в толковании которых присутствует понятие времени, можно условно поделить на несколько групп.

Первой группе терминов, которыми оперируют в обучающей среде студента-менеджера, зачастую не подбирают возможного эквивалента на русском языке, что можно объяснить и его отсутствием, и принципом экономии усилия, и необходимостью толкования термина. Сема времени уже выражена вербально в некоторых из них, например: тайм-чартер (time charter), таймшит (time sheet), таймшер (time share), овертайм (overtime) [5].

Вторая группа терминов, необходимых для формирования концепта времени в обучающей среде студента-менеджера, имеет перевод, в котором сема "время" выражена не напрямую, например: Tax Planning (налоговое планирование), Master Planning (основное планирование), Profit Planning and Control (планирование и управление прибылью), Material Requirement Planning (планирование потребностей в материальных ресурсах), Capacity Requirement Planning (планирование потребностей в производственных мощностях) [6].

Анализ языкового материала выявил третью группу терминов, где сема времени в английском языке выражена лексически напрямую, а в русском языке - опосредованно: Time Bargain (срочная сделка), Time Deposit (срочный вклад), Time Draft (срочная тратта), Time Value (срочная стоимость) [6].

Обобщая изложенное выше, можно прийти к выводу, что формирование обучающей среды направления подготовки "Менеджмент" в российском образовании требует особого внимания к концептуализации основных категорий, к которым относится и категория времени, так как в конечном итоге это определяет качество и глубину профессионального знания студента-менеджера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зобнина О.А. Лингвокультурологический аспект формирования общекультурных компетенций по предмету иностранный (английский) язык направления подготовки "Менеджмент" Научный вестник Астраханского филиала РАНХиГС: сборник научных трудов. Вып.5. Челябинск: Изд-во Метеор-сити, 2014. - 164 с. С.140-144 С.142
2. Менеджмент URL: <http://что-означает.рф/менеджмент> (дата обращения 26.11.2015)
3. Сергеев С.Ф. Постклассическая методология и теория обучающих сред. Изд-во: Автономная некоммерческая организация "Издательский дом "Народное образование" (Москва), 2011 г.с. 123-200 с.199.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования направления подготовки 080200 "Менеджмент" (квалификация (степень) "бакалавр") URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140436.pdf> (дата обращения 30.11.15).
5. Экономический словарь URL: <http://ekslovar.ru/slovar/t-/taymsheer.html> (дата обращения 26.11.15)
6. Экономический словарь URL: http://gufo.me/eco_a#ixzz3sj1f4xrW (дата обращения 26.11.15)
7. O'Connor Shawn P. Law Admissions Lowdown URL: www.usnews.com (дата обращения 26.11.15)
8. Oxford Dictionary matters URL: <http://oxforddictionaries.com/definition/english/time> (дата обращения 26.11.2015)

9. Концептуализация URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6891> (дата обращения 26.11.2015)
10. Time management URL: <http://en.academic.ru/dic>. (дата обращения 26.11.15)

ЭМОТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЖЕНСКОГО ПРОМИССИВА В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Н.М. Колоколова

Астраханский государственный университет

Гендерные исследования как научное направление, являясь результатом интенсивного развития феминистских практик, отражают основные философские вопросы: проблему сущности человека, смысл и предназначение, пространство и время человеческого бытия. Само понятие *гендер* (gender), было введено в научный обиход с 60-х годов XX века, чтобы провести границу между понятием биологический пол (sexus) и социальными и культурными импликациями, вкладываемыми в концепты «мужское - женское»: разделение ролей, культурные традиции, отношения власти в связи с полом людей [Матурана, 1995; Горошко, 1995; Грошев, 1998; Кирилина, 1999].

Вопросы изучения речевых актов (РА) находятся в центре внимания отечественных и зарубежных лингвистов, а стремление к изучению речи как особого рода человеческой деятельности является характерной чертой прагматического направления в современной лингвистике. Основы теоретических исследований в рамках теории речевых актов (ТРА) получили развитие благодаря изысканиям Дж. Л. Остина 1963, Ч. У. Морриса 1971, Дж. Р. Серля 1971, Г. П. Грайса 1975, А. Берандоне 1981, П. Ф. Стросона 1986 и создавались трудами ученых разных поколений и школ.

В данном исследовании под РА понимается тип целенаправленного речевого действия, т.е. высказывания, или совокупность речевых действий, совершаемых одним говорящим с учетом другого в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в определенном обществе [Серль Дж.Р. 1986:158]. В классификации РА выделяют комиссивы, представляющие собой акты принятия обязательства или заявление о намерении совершить что-либо в пользу адресата. Дискурс для этих иллокутивных актов играет главную роль. В.В. Богданов, А.А. Козлова, Г.Г. Почепцов, Н.П. Семенюк в своих классификациях РА среди комиссивов выделяют класс *промиссивов* - речевых актов обещания (РАО). Промиссив рассматривается как синоним понятия «речевой акт обещания» [Гашева О.В. 2007:205]. При выделении промиссивов необходимо принимать во внимание правило пропозиционального содержания, подготовительные правила, правило искренности, по которым производится РАО [Серль Дж.Р. 1986].

Особенностью данного исследования в гендерном направлении является сравнение не «мужского» с «женским» [Багринцева О.Б., 2001: 126], а «женского» с «женским». РАО женщин, всего около 600 примеров, отобранные методом сплошной выборки из выступлений и интервью женщин по телевидению, радио, в прессе, в Интернете, из литературных произведений отечественных и французских авторов XIX-XXI вв., были разделены по трем стилям общения, и т.о. выделено три уровня: «бытовая речь», «политическая речь» и «профессиональная речь» [Колоколова Н.М., 2008: 196].

Сравнительно-сопоставительный анализ эмотивных промиссивов в двух разноструктурных языках [Пителина М.В., 2011:24], русском и французском, имеет целью доказать или опровергнуть гендерный стереотип об эмоциональности женской речи, а также выяснить, какие женщины эмоциональнее: русские или француженки. Рабочая гипотеза заключалась в том, что эмоциональность женщин зависит как от стиля общения, так и от принадлежности к национальной культуре.

В лингвистике *эмотивность* рассматривается как отражение в языке и речи разных эмоциональных состояний субъекта, характеризующих отношение субъекта к окружающему его миру и обусловленных особой значимостью для него отдельных явлений и ситуаций. Среди эмотивных компонентов (ЭК) выделяется класс экскламаторов, который объединяет ЭК по общности выполняемой ими роли. К экскламаторам относятся: модально-отрицательно-неопределенные интенсификаторы, модальные наречия-интенсификаторы, временные наречия, эмоционально-модально-усилительные слова и наречия, демонстративы-интенсификаторы, ударные местоимения с прилагательными [Тарасова М.В., 1997: 18].

Анализ женского РАО показал, что все экскламаторы представлены как в русском, так и во французском языке.

Исследование выявило, что независимо от стиля общения француженки гораздо чаще русских женщин употребляют *модальные наречия-интенсификаторы* (настолько, если, даже, как еще не, si, encore, bien, pour que) и *демонстративы-интенсификаторы* (этот, тот, такой, en, ce qui, c'est, cela): « *Te voilà libre, mon ami, dit-elle. ... Va, je t'aimerai tant, mon cher poète, que tu ne regretteras jamais ta femme.*» [H. de Balzac, *La Cousine Bette*, 1972, с.280]

«*Je rêve de faire du cinéma depuis que je suis toute petite, et j'espère en faire une jour. Mais tout ça ce sera aussi très réfléchi.*» [Mylène Farmer, *электр. ресурс*]

Русские и французские женщины-политики и женщины, занимающиеся профессиональной деятельностью одинаково частотно употребляют в своих обещаниях *временные наречия* (когда-либо, как, когда, теперь же, всегда, toujours, quand, et puis): «*Et puis je préparerai la rentrée scolaire pour que, dès septembre, la priorité éducative soit une réalité.*» [Ségolène Royal, *электр. ресурс*]

«*...И если допустить, что я соберусь на второй срок, я должна написать заявление. Прежде чем это сделать, я обязательно спрошу мнение петербуржцев.*» [Валентина Матвиенко, *электр. ресурс*] В бытовой речи их в 2 раза чаще употребляют француженки.

Эмоционально-модально-усилительные слова и частицы (всё, весь, вместе, tout, tous, ensemble) чаще употребляются французскими женщинами в политической и профессиональной речи:

«*Mon objectif n'est pas de mettre mon nom sur une loi, mais de faire en sorte que tous les Français, hommes, femmes, enfants, trouvent un logement dans ce pays. C'est-ce qui me paraît le plus important.*» [Christine Boutin, *электр. ресурс*] В то время как в бытовой речи они их употребляют в 2 раза реже.

Активно употребляется в женском обещании такой экскламатор как *ударное местоимение*, которое используется для привлечения внимания к себе (et moi, et toi, et nous, я сама, а я, мы, а у нас), для заявления на коммуникативное лидерство, либо чтобы показать себя в качестве примера. Наше исследование выявило, что женщины употребляют в своем обещании личное ударное местоимение *nous* в двух случаях: «*nous*», синонимичное «*я и моя команда*», к которой причисляет себя женщина и от имени которой она дает обещание, и «*nous*», объединяющее женщину с адресатом, семантически равное «*я и адресат*». При этом женщина старается заверить адресата в искренности своих слов и в исполнении обещания. Проведенный анализ показал, что

русские женщины, занимающиеся профессиональной деятельностью, чаще употребляют местоимение *мы*, объединяя себя со своей командой, от имени которой они и обещают. Все остальные отдают предпочтение ударному местоимению *moi / я*. В зависимости от стиля речи меняется частотность употребления ударных местоимений. Так, в бытовой речи этот компонент представлен в соотношении 6,2% во французском языке и 1,8% в русском языке. Это связано, по нашему мнению, с тем, что французские женщины более нацелены на лидерство, для них важно, чтобы их действия были оценены по достоинству: «- **Mais, moi, je t'aurais tout donne, j'aurais tout vendu, j'aurais travaille de mes mains, j'aurais mendie sur les routes, pour un sourire, pour un regard, pour t'entendre dire: « Merci!»** [Flaubert, *Madame Bovary*, *электр. ресурс*] В политической речи русские женщины в 2,5 раза чаще (6,1%) употребляют ударные местоимения, чем француженки (2,9%): «**Наши табачники тогда пришли и сказали, сколько и кому они дали. Я вот буду писать книгу - напишу об этом.**» [Любовь Слиска, *электр.ресурс*]

В профессиональных промиссивах частотность употребления ударных местоимений примерно одинакова у русских (3,9%) и француженок (4,5%).

Такой экскламатор, как **модально-отрицательно-неопределенные интенсификаторы** (что-нибудь, никто, никогда, любой, *jamais, rien, n'importe quoi* и др.), занимает третью позицию по частотности употребления в русском языке и шестую позицию во французском языке: «**Никаких других федеральных структур мы привлечь в город пока больше не планируем.**» [В. Матвиенко, *электр. ресурс*]

«... **Je ne m'arrêterai jamais de lutter pour que les gens prennent conscience de l'environnement et qu'on arrête de le détruire.**» [М. Котияре, *actrice, электр. ресурс*] Частотность употребления этого экскламатора в женском обещании варьируется в зависимости от стиля общения: в быту русские женщины употребляют его в 3 раза чаще, в политической речи в 6 раз чаще, в профессиональном обещании в 1,5 раза чаще француженок, что позиционирует французских женщин как более точных, уверенных в себе и менее категоричных в своих высказываниях.

Таким образом, наше исследование выявило, что экскламаторы являются наиболее часто употребляемым ЭК, который используется как русскими, так и французскими женщинами почти в каждом втором обещании, что является гендерной особенностью исследуемых промиссивов. Частотность употребления экскламаторов в разных стилях речи выше у француженок, что является их национальной особенностью.

На II месте по употребляемости в женских промиссивах находится такой ЭК, как **контекстная семантика**, представленная различными частями речи, выражающая эмоциональное отношение к действительности, внутреннее состояние говорящего, его реакцию, чувства (с удовольствием, счастливый, провокационный характер, *baiseraï, promesse sacrée, faire des scenes*): «-**Non, non! Tu l'aimes mieux que moi, et tu as raison, c'est dans l'ordre. Au reste, tant pis! tu verras!... Bonne Santé!... car je ne suis pas près, comme tu dis, de venir lui faire des scènes.**» [Flaubert, *Madame Bovary*, *электр. ресурс*]

«**Но теперь я богом заклинаю вас, сделайте это для моего сына, и я буду считать вас благодетелем.**» [Толстой Л., *Война и мир, электр. ресурс*] В бытовой и профессиональной речи этот ЭК употребляется француженками чаще, чем русскими женщинами, а в политике наоборот.

На III месте по частотности употребления в женском промиссиве находится **ориентация на адресата**: «- **Vois-tu, ma petite fille, reprenait la recluse en entrecoupant tous ses mots de baisers, vois-tu, je t'aimerai bien. Nous nous en irons d'ici. Nous allons à bien heureuses.**» [V. Hugo, *Notre-Dame de Paris, электр. ресурс*]

«- **Ах, вы золотой человек!** – со вздохом промолвила Марья Николаевна. – **Обещаюсь не слишком томить вас.**» [Тургенев, 1981, С.176]

Проведенное исследование показало, что, вступая в общение и производя РАО, женщина осознает свою социальную роль, свои ролевые ожидания по отношению к партнеру, учитывает личностные особенности адресата, демонстрирует свое эмоциональное отношение к собеседнику, непосредственно обращаясь к адресату. Ориентация на адресата сигнализирует о ее личностном отношении к слушающему. Неслучайно многие из обращений сопровождаются в женском промиссиве притяжательными местоимениями *mon, ma, mes*. Однако, по мнению И. В. Микуты, называть человека *mon amour, mon ange* вовсе не означает оценить его как объективно хорошего [Микута И.В. , 1999:73]. Для женщины, которая дает обещание, адресат просто мил, приятен, дорог. Сравнительно-сопоставительный анализ женских промиссивов показал, что в бытовой речи частотность употребления этого ЭК одинакова в обоих исследуемых языках, в политической речи она в 2 раза выше у француженок, а в профессиональной речи – у русских женщин.

Следующим активно употребляемым ЭК является *оценочная лексика*, которая занимает 4 место и представлена различными частями речи: наречиями (*obligatoirement, конечно, действительно, certainement, effectivement, largement, reelement*), прилагательными (*neплохой, огромный, счастливый, impossible, dangereux, charment*), существительными (*в принципе, с уверенностью, sans doute, en revanch, en general, en tout cas*). Наше исследование выявило, что частотность употребления оценочной лексики зависит как от сферы общения, так и от принадлежности к национальной культуре. В трех исследуемых стилях общения частотность употребления оценочной лексики выше у русских женщин. Это связано, по нашему мнению, с тем, что русские женщины больше задумываются об образности своей речи, чтобы заинтересовать и привлечь адресата, больше стремятся воздействовать на адресата с целью убедить и заверить его в своем обещании. Оценочная лексика используется женщинами в РАО, чтобы продемонстрировать адресату свое эмоциональное отношение, дать положительную или отрицательную оценку предмету разговора, чтобы воздействовать на адресата с целью убедить и заверить [Гак В.Г., 1997] его в выполнении своего обещания.

Проведенный анализ показал, что женщины независимо от национальности и стиля общения практически не употребляют в РАО такой эмотивный компонент как *междометие*, который непосредственно выражает чувства, эмоции, ощущения, душевное состояние. Это опровергает стереотипные гендерные представления.

Таким образом, проведенное исследование показало, что на примере РАО гендерный стереотип об эмоциональности женской речи подтверждается. Исследование степени эмоциональности показало, что русские женщины эмоциональнее француженок на 0,1%, что не является существенным. Это означает, что обещание женщины эмоционально и не зависит от национальности, образа жизни и социо-культурной обстановки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багринцева О.Б., Гендерные оппозиции brother-sister и father-mother в субстандартных лексических единицах / О.Б. Багринцева // Вестник университета российской академии образования. – Москва: Изд. Университет РАО, 2011. – С.124-128.
2. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Ленинград «Просвещение», 1997.
3. Гашева О.В. Речевой акт обещания в современном французском и английском языках: семантико-прагматический и грамматический аспекты [Текст]: дис. канд. филол. наук /О.В. Гашева; Уральский гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2007.-205с.

4. Колоколова Н.М., Женский промиссив в русском и французском языках, Научный Вестник ВГАСУ: Серия «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». – Воронеж, 2008. – № 2 (10). – 196 с., С. 180-186.

5. Микута И. В. Тематизация высказывания во французской разговорной речи //Вопросы филологии и методики преподавания романо-германских языков. - Омск, 1999. - С. 72-76.

6. Пителина М.В. Национальная специфика реализации категории модальности в рекламном тексте (на примере англоязычной и русскоязычной рекламы образовательных услуг) : автореф. дис. канд. филол. наук / М.В. Пителина. - Воронеж, 2011. – 24с.

7. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? /Новое в зарубежной лингвистике. В17.М.1986, с.158.

8. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты /Новое в зарубежной лингвистике. В17.М.1986, с.195-222.

9. Тарасова, М. В. Речевые акты с эмотивным компонентом в современном французском языке [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. В. Тарасова. — М., 1997. — 18 с.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА, СВЯЗАННЫЕ С ЧАСТИЧНЫМ НЕСОВПАДЕНИЕМ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Л.Д.Кривых

Астраханский государственный университет

Развитие науки и техники в наше время немислимо без широкого обмена специальной информацией между людьми, говорящими на разных языках. В связи с этим обучение студентов неязыковых специальностей умению переводить научно-техническую литературу приобретает особое значение.

Многолетний опыт автора как преподавателя показывает, что для успешного обучения чтению, пониманию и адекватному переводу научно-технической литературы необходимо обратить особое внимание на изучение лексических и грамматических особенностей английского языка.

Морфологические различия между русским и английским языками порождают трудности перевода, которые можно разделить на три вида:

1. различный набор частей речи;
2. отсутствие какой-либо грамматической категории;
3. частичное несовпадение грамматических категорий.

Основные трудности, связанные с частичным несовпадением категории модальность в английском и русском языках можно свести к следующим:

модальность в английском языке выражена лексически большим количеством элементов, чем в русском языке, что приводит к большей степени детализации модальных оттенков.

Соответственно, необходимо передать модальные оттенки, отражённые в английском языке, русскими средствами (на уровне лексики и грамматики, учитывая также и роль контекста при переводе).

В школе мы твёрдо усвоили, что средства выражения модальности не совпадают в русском и английском языках. Довольно часто английские модальные глаголы переводятся на русский язык модальными словами, частицами (ведь, хоть, мол, дескать, якобы, будто бы и др.), с помощью наклонений, а то и вовсе опускаются.

Например, глагол *can*(*could*-прошедшее время, *be able to*-будущее), когда он выражает некие физические возможности человека.» *Can you see this letter?*»-«Видишь эту букву?»»

Итак, поговорим об основных английских модальных глаголах, особенностях их значения и перевода в аспекте научно-технической литературы.

Возьмём тот же самый глагол *can*(*could*-прошедшее время, *be able to*-будущее).Этот глагол чаще всего используется в научной литературе в таких значениях:

1. Объективная возможность, мочь, быть в состоянии;
2. умение, способность что-то делать;
3. моральное право, быть в праве, мочь, иметь право (в юридических документах, договорах и т.д.).

“*We can really rearrange the constituents of the system.*”-«Мы можем легко перегруппировать составные части системы»

“*We shall be able to correct the program.*”-«Мы сможем исправить эту программу.»

Глагол *may* (прошедшее время-*might*) близок по значению к таким выражениям как *to be permitted, to be allowed* и в научно-технических текстах выражает вероятность, возможность, а также долженствование или обязанности, вытекающие из действия определённых законов и т.д. и т.п.

“ *It may not be economic to make the correction while the computer waits.*”-«Может быть неэкономично делать исправления в то время, когда компьютер ожидает.»

“ *A few words concerning the preparation of specimens may well be in order.*”-«Несколько слов, касающихся приготовления образцов, вполне могут быть кстати.»

“*They were not allowed to carry out the experiment.*”-«Им не позволили осуществить эксперимент.»

Лексические значения глаголов *may* и *might* тесно переплетены и зачастую неразличимы. В большинстве случаев *might* используется только для того, чтобы просто соблюсти правило согласования времён.

“*You may ask many questions to the author of the book*”-«Возможно, вы зададите много вопросов автору этой книги».

This idea might be of interest for scientists many years ago.”-« Возможно, эта идея заинтересовала учёных много лет назад.»

Глагол *must*, как известно, имеет только одну форму и используется только в настоящем времени. Этот глагол выражает очень сильную степень долженствования как приказ, запрет, моральный долг.

“The system analyst must learn to distinguish between real problems and symptoms”- «Человек, занимающийся анализом систем, должен научиться отличать действительные проблемы от симптомов.»

“Simplification as a method of understanding can and must be the method of understanding any science”-«Упрощение как метод необходимый для понимания может и должен быть средством понимания в любой науке.»

Особые трудности вызывает перевод сочетаний модальных глаголов с Infinitive Passive и Perfect Infinitive. Сочетание модального глагола с Infinitive Passive указывает, что подлежащее является объектом, на который направлено действие, выраженное инфинитивом. Поэтому подлежащее английского предложения часто переводится на русский язык дополнением, прямым или предложным.

“The man was so excited he could not be understood.”-«Человек был так возбуждён, что его нельзя было понять.»

Модальные глаголы must, may, might в сочетании с Perfect Infinitive выражают возможность или вероятность действия, относящегося к прошлому, и обычно переводятся словами «должно быть», «возможно», а глаголы can и could в отрицательной форме в том же сочетании выражают сомнение в возможности совершения действия в прошлом и обычно переводятся при помощи «не может быть».

“The instrument may have been improved because it became more accurate.”- «Этот прибор, возможно, был усовершенствован, потому что он стал более точным.»

“We now see that this point must have been the centre of mass of the body.”-«Мы теперь видим, что эта точка, должно быть, являлась центром массы тела.»

“He cannot have made such a serious mistake.”- «Не может быть, чтобы он допустил такую серьёзную ошибку».

Статью хотелось бы закончить словами З. Я. Красневской «Переводчик, ты должен, ты можешь и ты обязан. Проще говоря переводчик должен знать назубок все английские модальные глаголы, уметь точно идентифицировать их смысловые оттенки в тексте и, само собой, уж просто обязан правильно переводить эти глаголы на русский язык.»

ЛИТЕРАТУРА:

1. Eric H. Glendinning, John McEwan. Information Technology- Oxford University Press, 2005. 224p.2 .Eric H. Glendinning, John McEwan. Basic English for Computing- Oxford University Press.2005. 198p.
2. Santiago Remacha Esteras, Elena Marco Fabre. Professional English in Use. Cambridge University Press, 2007. 118 p.
3. Я. Красневская Этот скучный перевод. Минск,; Дикта,2009.172 с.
4. Л.Д. Кривых, Г.В. Рябичкина, О.Б. Смирнова Технический перевод. Астрахань.: Издательский дом «Астраханский государственный университет.» 199 с.
5. М.Ю. Семёнова Основы перевода текста. Ростов -на -Дону.:Феникс,2009.344с
6. Насиханова А.З. К вопросу о сущности понятия «иноязычная компетенция» // Гуманитарные исследования – Астраханский университет – 2013 – с. 41-46.
7. Багринцева О.Б. Социолексикографический анализ терминов родства в социолексикографическом интернет – издании www.slovoborg.ru // II МНПК «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в

образовательных учреждениях – Астраханский университет – Астрахань – 2014 – с.15-16.

8. Зобнина О.А. Языковое выражение категории ценности и оценки в смысловой реконструкции концепта // Филологические вопросы теории и практики – Тамбов – 2013 – с. 102-104.

9. Руссу Е.А. Языковые средства реализации тактики «возмущение» в речевом жанре «оправдание» (на материале немецкого обиходного дискурса) // Историческая и социально-образовательная мысль – Тамбов – 2012 – с.176-179.

10. Колоколова Н.М. Коллективная деятельность студентов.// МНПК «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях – Астраханский университет – г.Знаменск – 2015 – с.42-44.

THE TEAM-WORK OF THE TUTORS AND STUDENTS ON THE PROJECT “ROBOTIC SYSTEM “FLORIST” AS A MEANS OF MECHANIZATION OF AGRICULTURE PRODUCTION”

E.V. Metelskaya., Z.M.Hodarova
Astrakhan State University, Russian Federation

The importance of the learning of English language rises in the globalization era, in academic professional mobility between higher education institutions both in Russia and on international level.

The lectors of our university help the students to use English language in the process of communication with the specialists from different countries in different spheres, such as informatics, biotechnology, mechatronics, robotechnics and many others. The lectors provide the students the maximum of knowledges in English language in order to give them the opportunity of becoming the prosperous and competitive specialist in future professional activity.

From the very beginning of the education the students take part in the scientific work, make their own projects and try to translate them into English under the supervision of English teachers.

In this article we present the team-work of English tutors and students.

The planning and creation of new agricultural machines, their implementation in the agricultural industry is the process which requires the accounting and the objective assessment of many factors which are determined with the requirements of industry and the specifics of agricultural industry. The research and technology process in automatization and mechanization of agricultural industry is directed to decrease of energy specific cost, to increase of productivity and thus, the increasing of the production amount.

At flower cultivation in industrial greenhouses is necessary to produce many routine actions for processing of the earth, landing, and weeding, cutting and collecting flowers. Many actions are quite primitive and repeated, that is are ideally suited for automation. To date the main work is performed by people, from landing to a cut of the blossomed flowers. There are no universal mechanisms which can manage with specific of grows many other sorts of flower for bouquet.

In world practice, exist some of robotics system, which are applied in floricultural and gardening. One of such robots is the robot gardener. The robot-gardener is engaged in

transportation of pots with plants, rearranges hundreds of pots carrying out sorting or changes of arrangement parameters. At first sight to transfer a pottery plant is not difficult problem but in a big hothouse, where on technological process (watering, processing, space for growth, undercutting, sorting, sale).

The robot gardener is used for working in the vineyards and cutting the vine. The robot moves from vine to vine, reveals certain features of plants, photographs and records data from six cameras, marking each vine, after this work the manipulators of robot begin the work. The humanoid robot gardener is represented on the market of agricultural robots also.

The lower part of the robot is transformed into tracks, which allows it to move over rough ground in the garden. The robot equipment fully consists of sensors which assess the conditions of cultivation, as well as light, temperature and humidity. Cameras, which are located on the robot, make it possible to find the ripe fruits and pick up them. Also, the robot programming can diagnose the plant diseases.

We offer the robotic system “Florist”, which will be able to analyze the situation and take the decisions in accordance with the control programs. A large set of sensors connected to the robot, and the possibility of the robot behavior programming makes the set of its features very huge. “Florist” will be equipped with tracks that will allow it to overcome almost any obstacles.

At this stage of project development of robotic system “Florist”, the robot construction is projected, designed for the picking up of flowers in the large greenhouses, managed by the operator, who will have the tracked platform for moving on the rough ground.

Also the system has the manipulator and the manipulator gripper is designed for wrapping of the flower stem and placing it in a tray for future transportation. In order to avoid damage of the stem, there will be installed the gripping foam pad. For cutting flowers it will be used the automatic, height-adjustable and collapsible secateurs. The robot will be equipped with a video camera, with which the operator will direct the robot to the goal (open flowers). For flowers transportation from the place of cutting to the treatment site, the trailer is attached to the tray to the rear of the platform.

The implementation of the robotic system “Florist” will significantly increase the productivity and profitability of greenhouse production – to reduce the production costs. Furthermore, the use of robots allows to avoid the human from the number of monotonous operations, reduces the loss of working hours connected with the human factor.

LITERATURE:

1. Elektronnoe nauchno-tehnicheskoe izdanie “Nauka i obrazovanie”: [EHlektronnyj resurs]. – 2003-2015. Rezhim dostupa: <http://cactus.stack.net/doc/129506.html>
2. Komp'terra. Posmotrite na robota, uhazhivayushchego za vinogradnikami kak nastoyashchij sadovnik [EHlektronnyj resurs]. – 1997-2015. Rezhim dostupa: <http://www.2045.ru/news/30608.html>
3. Hidroponika. Roboty stali nezamenimymi pomoshchnikami v sadovodstve [EHlektronnyj resurs]. – 2006-2015. Rezhim dostupa: www.gidroponika.com

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.М. Момотова

Петрозаводский государственный университет

Межкультурное обучение в последнее время стало предметом исследования многих отечественных ученых. В 90-х годах появляется ряд работ, в которых делаются попытки обнаружить обусловленность языка в самом значении лексических единиц, выделить так называемый "культурный" компонент значения, открыть лингвистическую природу "фоновых знаний", показать особенность и своеобразие их функционирования, а также перевода в каждой из рассматриваемых языковых общностей.

В последнее время значительно выросло число работ, свидетельствующих об интересе и стремлении лингвистов к исследованию языковых явлений в широком экстралингвистическом контексте. Справедливо подчеркивается важность соизучения языков и культур в процессе овладения нормами межкультурного общения в изучаемых сферах (социально-бытовой, общественно-политической, научной, педагогической), включающее коммуникативно-познавательное соизучение национальных языковых культур в контексте жизнедеятельности стран изучаемого и родного языков.

Язык отражает не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, систему ценностей народа. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, исследуя взаимодействие языка и культуры, писали, что "личность – это продукт языка и культуры". Таким образом, язык не только отражает, но и хранит культуру, и передает ее от поколения к поколению. [Верещагин 1983:87]

В основе мировосприятия и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений и социальных стереотипов, поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено, восприятие мира одним народом не всегда совпадает с восприятием мира другим. И даже когда происходит процесс заимствования, часто заимствуемый элемент культуры переосмысливается и приобретает в иной культуре иное значение, нежели имел в той, откуда был заимствован. Специфика культуры определяется ее историей, устоями, бытом. В языковой системе это находит свое отражение, прежде всего, в лексике. За словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире, в связи с чем языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

В настоящее время понятие "лингвострановедение" не является новым в отечественной методике преподавания иностранных языков. Более того, положение о необходимости изучения иностранного языка в неразрывной связи с культурой народа-носителя данного языка воспринимается в методике как аксиома. Лингвострановедение – частное ответвление многоаспектной науки о языке и обществе – социолингвистики. Однако в отличие от социолингвистических исследований, где непосредственным объектом анализа является социально-обусловленная вариативность языковой структуры какого-то социального коллектива внутри нации, лингвострановедение ставит своей задачей изучение элементов общенациональной культуры, находящих свое выражение в литературном языковом стандарте, обслуживающем всю нацию. Лингвострановедение как наука культуроведческая, ориентированная прежде всего на задачи и потребности изучения иностранного языка, имеет дело с факторами общенациональными и относительно постоянными.

Лингвострановедение ставит своей целью снабдить иностранца фоновыми знаниями в объеме, по форме и содержанию приближающемся к фоновым знаниям носителя данного языка и культуры. Лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности, обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

Основным объектом лингвострановедения являются лексические единицы, отражающие особенности общественно-политической жизни страны изучаемого языка, ее экономики, культурно-исторических традиций, быта, нравов и обычаев носителей языка и культуры. Именно эти лексические единицы, обозначающие предметы и явления, специфичные для материальной и духовной культуры страны, а также их восприятие и осмысление в языковом сознании носителей языка включает в себя лингвострановедческий словарь.

Лингвострановедческий словарь, по словам Г.Д. Томашина, это не просто симбиоз обычного двуязычного словаря и энциклопедического справочника. Он ставит своей целью дать дополнительную смысловую нагрузку языковым обозначениям реалий страны, являющейся объектом изучения культуры в широком смысле, в том числе и среды существования народа-носителя, его нравов, обычаев, культурно-исторических традиций, особенностей мировосприятия. [Томашин 2001:37]

Как отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, лингвострановедческий словарь – это «такой учебный словарь, в котором в качестве средств семантизации применяются как толкование номинативной сферы языковой единицы, так и изъяснение её фоновой семантики» [Верещагин 1980:206]. В связи с этим, авторы лингвострановедческих словарей, как правило, прибегают к описательному способу перевода лексики с национально-культурным компонентом семантики, так как в данных видах справочников реалии требуют специальных пояснений. Описательный или разъяснительный перевод (лингвострановедческое «изъяснение» по терминологии Е.М. Верещагина В.Г. Костомарова) имеет то преимущество, что исключает неполное понимание, присущее транслитерации и калькированию, но недостаток его в том, что реалия переводится не аналогичной по структуре единицей другого языка, а пространном описанием.

Так, например, работа по составлению двуязычного лингвострановедческого словника в рамках темы «Школьные праздники Финляндии» основывается на приеме семантико-сопоставительного анализа лексики данной группы в финском и русском языках. Выделенные лексические единицы, относящиеся к одному лексико-семантическому полю (школьные праздники Финляндии), были классифицированы тематически и подверглись лингвострановедческому анализу. Для выявления и описания культурологической информации в семантике анализируемых лексических единиц использовались толковые словари и аутентичные тексты на финском языке. Полученные семантические объемы слов были подвергнуты сравнительному анализу с целью выявления и лексикографической фиксации национальной специфики семантики.

Тематическая группа	Безэквивалентная лексика	Фоновая лексика
1. Juhlan nimitys	lakkiaiset (ylioppilasjuhlat), vanhojenpäivä (iltapukujuhla), potkiaiset, mopojuhlat (mopopäivä, seiskapäivä), nahkiaiset,	

	penkinpainajaiset (penkkarit)	
2. Juhlaan osallistujat	vanhat, kolmasluokkalainen, potkijat, toisluokkalaiset (kakkosluokkalaiset, tokaluokkalaiset), mopo, lakitettava;	Ylioppilas, rehtori, nahkiainen, abiturientti, keltanokka
3. Juhlavaate	Ylioppilaslakki, penkkariasu	
4. Viettotavat	Penkkariajelu, abiristeilyt, vanhojentanssit (tanssiaiset), mopotus (monnitus) ylioppilaslaulu, lakitustilaisuus, pekinpainajaislaulu,	
5. Juhlarekvisiitta	Ylioppilastodistus, ylioppilasruusu ylioppilaslakin lyyra, ylioppilaslaha,	päästötodistus
6. Perinteiset ylioppilas- juhlaherkut	Vaaleanpunainen booli, Ylioppilasleivokset, Juhlava juustoinen kakku, kaneliässä, lusikkaleivät, pusut, tuulihatut, ylioppilaat mehukastikeessa.	

В результате проведенного лингвострановедческого анализа безэквивалентной и фоновой лексики (относящейся к школьным праздникам Финляндии) на фоне русского языка был составлен лингвострановедческий словарь по теме «Школьные праздники Финляндии».

Лингвострановедческий словарь по теме
«Школьные праздники Финляндии»

А

Abiristeilyt – традиционное путешествие на пароме в Таллин или Стокгольм в день празднования пенкинпайнайсет.

Abiturientti (abi) – учащийся последнего курса лицея в Финляндии.

Ж

Juhlava juustoinen kakku - праздничный сырный пирог, приготавливаемый в честь лицейского выпускного (праздника лаккиайсет) из пшеничной муки, яиц, кусочков ананаса, сыра, масла, лимонного сока и плавленого сыра.

К

Kaneliässä - печенье к кофе, выпекаемое в честь лицейского выпускного из масла, сахара, яиц, пшеничной муки и корицы.

Keltanokka – новичок.

Kolmasluokkalainen - учащийся третьего курса лицея.

L

Lakkiaiset (eli ylioppilasjuhlat) - праздник выпускников лицея в Финляндии, на котором им вручается аттестат об окончании лицея, свидетельство о сданных письменных экзаменах, а также студенческая фуражка; лаккиайсет.

Lakitettava - участник праздника лаккиайсет, выпускник лицея.

Lakitustilaisuus – церемония вручения студенческих фуражек выпускникам лицея во время праздника лаккиайсет.

Lusikkaleivät - слоеные хлебцы, приготовляемые в честь выпускного в лицее.

M

Mopo - учащийся седьмого класса основной школы, которому необходимо пройти ряд испытаний во время праздника mopojuhlat.

Mopojuhlat (eli mopopäivä, seiskapäivä)- Праздник посвящения учащихся младшей ступени бучения основной школы в старшекласники. Праздник, отмечаемый в ряде школ с момента времени, когда в модели традиционной школы Финляндии существовало разделение на младшую (ala-aste) и старшую ступень обучения (ylä-aste). Главные участники праздника – учащиеся седьмых и девярых классов школы. В этот день ученикам седьмых классов необходимо выдержать ряд шуточных испытаний, подготовленных учениками девярых классов.

Mopotus (eli monnitus) – Шуточные испытания, организуемые в ряде школ Финляндии учащимися девярых классов в день посвящения учащихся младшей ступени бучения основной школы в старшекласники.

N

Nahkiainen - новичок в каком-либо деле.

Nahkiaiset – праздник посвящения новичков.

P

Penkinpainajaiset (eli penkkarit) – Праздник лицеистов, организуемый в школах Финляндии в честь последнего учебного дня учащихся третьего курса лицея, пенкинпайнаяйсет.

Penkkariajelu – традиция учащихся третьего курса лицея во время праздника пенкинпайнаяйсет развезжать по городу на грузовиках, украшенных плакатами и лозунгами.

Penkkariasu - костюм выпускника на празднике пенкинпайнаяйсет. В Финляндии праздник не предполагает наличия традиционного костюма, чаще всего учащиеся заранее договариваются о теме, в соответствии с которой будет выполнен костюм

Penkinpainajaislaulu – шуточная песня, исполняемая лицеистами для учителей на празднике пенкинпайнаяйсет.

Potkijat – участники праздника поткиайсет, учащиеся второго курса лицея.

Potkiaiset - праздник прощания учащихся третьего курса лицея со школой; поткиайсет. Учащиеся второго курса лицея выгоняют (буквально «выпинавают», от глагола potkia - пинать) третьекурсников из школы, организуя для них ряд шуточных испытаний.

Pusut - традиционные булочки к кофе, приготавливаемые из муки, молока, дрожжей, яиц, сахара, соли, кардамона, масла и яблочного варенья в честь лицейского выпускного.

Päästötodistus – аттестат об окончании лицея, вручаемый выпускникам во время праздника лаккиайсет.

R

Rehtori – руководитель учебного заведения в Финляндии (школы, лицея, высшего учебного заведения).

T

Toisluokkalainen (kakkosluokkalaiset, tokaluokkalaiset) - учащийся второго курса лицея.

Tuulihatut - пресное печенье к кофе, выпекаемое к лицейскому выпускному.

Y

Ylioppilas – учащийся последнего курса лицея.

Ylioppilaslahja – подарок выпускнику лицея, вручаемый на празднике лаккиайсет.

Ylioppilaslakki - белая с черной окантовкой фуражка, которую вручают во время праздника лаккиайсет учащимся последнего курса лицея, сдавшим письменные выпускные экзамены.

Ylioppilaslaulu – студенческий гимн *Gaudeamus igitur*, исполняемый выпускниками лицея на празднике лаккиайсет.

Ylioppilaslakin lyyra - кокарда в форме лиры на студенческой фуражке.

Ylioppilasruusu - розы, которые дарят выпускникам лицея на празднике лаккиайсет. Роза также является символом праздника лаккиайсет.

Ylioppilastodistus (eli ylioppilastutkintotodistus) – свидетельство о сданных письменных экзаменах, вручаемое выпускникам лицея во время праздника лаккиайсет.

Ylioppilaat mehukastikeessa – манный пудинг под соусом, приготавливаемый из лимона, манной крупы, молока, изюма, сахара, брусничного сока, воды и крахмала на праздник лаккиайсет.

V

Vaaleanpunainen booli - розовый пунш, традиционный напиток на празднике лаккиайсет.

«**Vanhat**» - участники праздника «старших», учащиеся второго курса лицея.

Vanhojenpäivä (myös vanhojen päivä, vanhojen päivä, iltapukujuhla) – праздник «старших» или праздник учащихся второго курса лицея, ставших самыми старшими в школе.

Vanhojentanssit (tanssiaiset) - бальные танцы, исполняемые учащимися второго курса лицея на празднике «старших». Во время праздника молодые люди нарядно одеты: девушки в длинных вечерних платьях, юноши в черных костюмах или фраках.

Лингвострановедческий словарь, составленный в результате проведенного анализа лексики с национально-культурным компонентом семантики в рамках темы «Школьные праздники Финляндии», может быть использован в курсах лингвострановедения, лексикологии, а также теории и практики перевода.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Язык и культура, Москва: Русский язык, 1983.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Лингвострановедческая теория слова, Москва: Русский язык, 1980.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология; М.: Academia, 2001.
4. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии; М./СПб.: Глосса-Пресс/КАРО, 2004.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация; М.: Слово, 2000.

6. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе.-1996.-№6.
7. Томахин, Г.Д. США Лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 2001.
8. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка);М.: 1984 (автореф.)
9. Nykysuomen sanakirja, Porvoo – Htelsinki – Juva, 1988 (kymmenes painos).
10. Satu Aalto: Suuri Perinnekirja; Hämeenlinna, 2008
11. Juhlakirja. Suomalaiset merkkipäivät. Raili Malberg Koulujuhlat Sirpa Karjalainen: Juhlan aika. Suomalaisia vuotuisperinteitä; WSOY, 2004

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОВ В ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

А.А.Муханалиева, Д.Н. Худаева
Астраханский государственный университет

В работе переводчика много подводных камней, которые не видны непрофессионалу. Так, по мнению многих исследователей, нет ничего проще перевода имен собственных – достаточно записать, например, имя и фамилию «иностранными буквами», и перевод готов [Верещагин Е.М. 1976:248]. Но на самом деле перевод имен собственных, а также перевод географических терминов и названий – задача весьма сложная.

При переводе географических названий (топонимов) в первую очередь следует с помощью одного или нескольких способов (процессов), а именно транслитерации, транскрипции, перевода, а затем обратиться к географическим справочникам. Если тот или иной топоним не встречается в справочной литературе, его следует транскрибировать в соответствии с принятыми правилами практической транскрипции для данного языка. В некоторых случаях возможен дословный перевод географического названия или его части. Иногда допустимо соединение двух этих методов.

Также следует быть внимательным при переводе названий, содержащих указание сторон света. В некоторых случаях слово, обозначающее сторону света, переводится (например, Северная Дакота, Южная Каролина, North Ossetia), в некоторых – транскрибируется (Саут-Платт, Ист-Энд, Yuzhnoye Tushino). Некоторые географические названия калькируются, т. е. переводятся по частям с последующим их сложением в одно целое. Например, St. Laurence River — река св. Лаврентия, Cape of Good Hope — мыс Доброй Надежды, New South Wales — Новый Южный Уэльс. Большинство таких названий — кальки древнего происхождения [Муханалиева А.А. 2012: 87; Насиханова А.З. 2007: 280]. Зачастую, при переводе текста возникает проблема корректной передачи названий, имен, географических объектов, организационно - правовых форм. В настоящее время не существует единой стандартной транслитерации тех или иных лингвистических конструкций, что приводит к немалым количествам разногласий в переводческой среде. Но, несмотря на это, есть целый ряд общих принципов, к которым стараются придерживаться при переводе с английского языка на русский. При переводе с английского языка названий

и имен, следует возвращаться к правилам их написания в русском языке [Фёдоров А.В. 1983: 303]; иностранные географические названия не переводят, а заменяют русскими эквивалентами в соответствии со специальными справочниками и словарями; географические названия, если они отсутствуют в справочниках, следует транскрибировать русскими буквами, а при первом упоминании приводить в скобках оригинальное название (например, Dresden — «Дрезден», Berlin — «Берлин», Bonn — «Бонн») [Влахов С.И. 2006: 448]. Названия городов США приводятся с указанием штата (St., Paul, MN, etc.); при переводе адресов рекомендуется использовать частичный перевод, в котором переводятся названия стран, регионов и городов и т.д. [Заботкина В.И. 1986: 126]. А так же приводится иностранный вариант текста с указанием полного адреса. Исходя из этого, при переводе с английского на русский или с русского на английский нужно учитывать правила написания их на письме, тогда шанс донести правильную информацию будет обеспечен. Но нужно также учитывать важность знания слов, лексических значений, а также материала в той или иной области, в которой нужен перевод.

Важные процессы передачи географических названий — транслитерация, транскрипция и перевод — требуют от переводчика разносторонней квалификации. Транслитерация и транскрипция связаны, с одной стороны, с системами письма, а с другой — с произношением, тогда как перевод требует знания языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1976. 248 с.
2. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент, 2006. 448 с
3. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. М.: Высш.шк., 1989. 126 с.
4. Муханалиева А.А. Лексические особенности перевода терминов/Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее, сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции 29 марта 2012.- 86-88с.
5. Насиханова А.З. Иноязычная компетенция как компонент профессиональной подготовки специалиста в процессе обучения в ВУЗе/ Язык и межкультурная коммуникация, сборник научных трудов I международной конференции 23 января 2007. -279-281с.
6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М.: Высшая школа, 1983. 303 с.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕРЕЧНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

А.З. Насиханова, Астраханский Государственный Университет
А.М. Насиханова, Московский Государственный Университет Путей Сообщения

В современной научной литературе имеются различные подходы к определению понятия компетенция, а также перечень ключевых компетенций, которыми должен владеть специалист. Зимняя И.А. разграничивает три основные группы

компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, затрагивающие взаимодействие человека с другими людьми; компетентности, имеющие отношение к деятельности человека, во всех ее типах и формах.

Хуторской А.В приводит следующий перечень ключевых образовательных компетенций, существенных для реформ образования: ценностно-смысловая компетенция о сфере мировоззрения; учебно-познавательная, включающая в себя совокупность компетенций в сфере познавательной деятельности, знания и умения организации целеполагания, самооценки учебно-познавательной деятельности; информационная; коммуникативная как знание необходимых языков, социально-трудовая; личностная компетенция.

Е.И. Сахарчук предлагает следующий перечень инвариантных признаков профессионально-личностной компетентности специалиста сферы образования: мотивированное стремление к непрерывному профессионально-личностному самообразованию и самосовершенствованию; владение системой профессионально-нравственных ценностей (готовность к сопереживанию, позволяющему понять внутренний мир другого человека; толерантность; ответственность); способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации; умение находить нестандартные решения профессионально-педагогических задач (креативность); способность к профессионально-личностной рефлексии.

П.И. Третьяков раскрывает понятие ключевой компетенции как определяющей, так как она соответствует условиям реализации, которые неограниченны, не слишком специфичны, но универсальны, и предлагает следующий перечень ключевых компетенций: самообразовательные и исследовательские (умение находить необходимую образовательную информацию, решать проблемы своего самообразования, исследовать достоинства и недостатки в деятельности, находить и извлекать пользу из опыта); организационно-коммуникативные (организовывать собственную деятельность; эффективно распределять свое время, обучать самоорганизации деятельности участников образовательного процесса, строить взаимоотношения на основе реализации программ формирования, стимулировать к развитию, обучать общению, применять новые компьютерные технологии); конструктивно-проектировочные (составлять личностную самообразовательную программу, устанавливать внутри- и междисциплинарные связи изучаемых дисциплин, выбирать наиболее рациональную структуру целостного процесса, развивать личностную и коллективную рефлексии); социально-личностные (критически рассматривать явления и события в мире, определять связи прошлого, настоящего и будущего, оценивать социальные и личностные тенденции, входить в дискуссию, преодолевать сложности, самовыражать себя и свои лучшие качества); адаптивные (использовать новую информацию для обновления деятельности, применять новые технологии для повышения эффективности труда, проявлять готовность к преобразующей себя и других людей деятельности, адекватно реагировать в плане личностного роста на изменения в социуме).

Рассмотрение сущности компетентностного подхода предоставляет возможность для обсуждения перечня компетенций, которыми должен владеть современный выпускник ВУЗа. Мы обратили внимание на существование различных точек зрения в определении состава компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Выделенные блоки не являются окончательными и могут быть дополнены в процессе экспериментальной проверки на практике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кривых Л.Д. Интерактивные методы обучения как средство развития интереса к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей. //Л.Д Кривых// Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях — 2013 — С. 47-51.
2. Муханалиева А.А. О роли нормативного коммуникативного поведения /А.А. Муханалиева//Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях — 2013 — С. 61-64.
3. Насиханова А.З. К вопросу о сущности понятия «иноязычная компетенция» / Насиханова А.З., Давыдова Л.Н. //Гуманитарные исследования. – Астрахань, 2013.-№2(46). – С.41-45 (входит в «перечень...», рекомендуемых журналов ВАК РФ)

ОЦЕНОЧНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ-НЕОЛОГИЗМЫ

Е. Б. Новикова

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Сущность категории оценки, средства ее выражения, а также смежные с ней явления эмотивности, экспрессивности, образности неоднократно изучали как украинские, так и зарубежные языковеды (Н. Арутюнова, В. Безрукова, О. Бессонова, В. Богуславский, Н. Бойко, Н. Болдырев, Л. Васильев, Т. Вендина, О. Вольф, А. Иванча, Т. Космеда, Н. Лукьянова, Т. Маркелова, В. Телия, В. Чабаненко и др.).

Из всех частей речи имена прилагательные является выразительным средством выражения оценки. Формирование оценочной структуры имени прилагательного определяется как контекстуальными условиями, так и его собственными лексико-семантическими особенностями. И. Кононенко указывает, что «чистая» оценка встречается лишь в ограниченном количестве слов, так как структура сем большинства имен прилагательных содержит в себе кроме оценочных и ряд других сем [Кононенко 1980: 54].

Оценочные функции прилагательного в разных языках были предметом исследования многих языковедов, в частности на материале русского языка их рассматривали Н. Лисицина, Л. Сергеева, Ж. Соколовская, А. Минуллина; английского – А. Васильева, Т. Заграевская, О. Солоненко; немецкого – Н. Вышывана.

Актуальность нашей статьи обусловлена тем, что в украинской лингвистике оценочные прилагательные-неологизмы еще не были предметом специального изучения.

Итак, цель предлагаемой статьи – исследовать словообразовательную семантику оценочных инновационных прилагательных в украинском языке.

Оценка как семантическая категория реализуется в языке на разных уровнях (фонетическом, лексическом, фразеологическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом) посредством соответствующих им языковых средств. Приобретая оценочное значение, языковые средства этих уровней становятся определенной системой (категорией, полем) с богатым семантическим и прагматическим содержанием.

В языковой системе в целом, оценка представлена в трех основных ракурсах, а именно как триада взаимосвязанных оценочных репрезентаций: функциональная,

коннотативная и прагматическая. В статье исходим из того, что эмоциональные, экспрессивные и оценочные компоненты значения тесно взаимосвязаны, о чем неоднократно отмечали исследователи. Различные экспериментальные исследования доказали, что эмоция и оценка неразрывны между собой. Эмоция всегда оценочная, а любая оценка сопровождается эмоциональным отношением.

Огромное количество новообразованных прилагательных имеют оценочное значение. Особое внимание было уделено сложным адъективам, которые имеют более широкое оценочное значение и разные коннотации.

Проанализировав значительный пласт простых прилагательных-неологизмов украинского языка, мы выявили, что неоднократно используются в качестве мотиваторов жаргонизмы: *Зростання «антиментівського руху» у 50-х багато дослідників приписували підступам кримінальних елементів* (ДТ, липень 2013). Конфискальный неологизм *антиментівський* является стилистически окрашенным и имеет пейоративную коннотацию.

Нередки случаи создания инновационных производных прилагательных с помощью суффикса *-ач-*: *попсячий* ← *попса*. Этот неологизм, кроме значения «наличие признака того, на что указывает образующее существительное», имеет негативную семантику, поскольку автор целенаправленно создает признаковую единицу по аналогии с *псячий* «плохой, негодный, который вызывает возмущение, всеобщее осуждение», порождая негативные эмоции на основе ассоциативной связи (*Виходячи зі школи, діти не знають ніяких пісень (ні українських народних – бо їх не вчать; ні мас-попсячих...)*) (Здоровий А. Мова – це явище космічне)). Вновь образованная единица, приобретающая в контексте признака качества, свидетельствует о сознательном наложении смыслов. Чтобы усилить негативное эмоционально-экспрессивную окраску, также используют формант *-уч-*, который сочетается, в отличие от узусных адъективных мотивирующих баз, с именной образующей основой для обозначения существа мужского пола: *непманючий* ← *непман* (*Моя абетка – для пташини в небі Й для тих, хто світ цей вірою змогу чує, Для зодчих й риторів новітніх непів, Котрим не бути більше непманючими*) (Мойсієнко А. Рондель).

Проведя наше исследование мы обнаружили также производные адъективы с суффиксом *-ут-* (*-нут-*, *-онут-*) для обозначения причастного признака (*СЕПнутий, VIPнутий, дахонутий, шансонутий*), которые являются окказиональными и образованными путем чересступенчатой деривации (пропущено глагольная звено), и поэтому квалифицируем их как отсубстантивные (*дах, шансон*) и отаббревиатурные (*СЕП, VIP*) прилагательные со словообразовательным значением чрезмерного проявления признака. Эти новообразования имеют отрицательную стилистическую окрашенность, которая усиливается ассоциативной связью с ненормативными лексемами, образованными по этой же модели (<...> *він, прошу панства, тримається гонорово, тільки з VIPнутої какофонії вичавлює камерну мелодію* <...> (Перкулайнен Л. Коли). *«Шансонуте» покоління недорозвинуте* (Березіль, травень–червень 2007)).

Приставка *псевдо-* имеет семантику «неистинности, фиктивности» с оттенком негативной экспрессии. Словообразовательная модель с препозитивным иноязычным элементом *псевдо-* со значением «ненастоящий» достаточно продуктивна, чаще всего такие инновации появляются в средствах массовой (*Псевдопатріотичні танці на кістках від рішення ФІФА* (К, жовтень 2013)); *Ми такі псевдозаспокійливі політичні пігулки вже приймали в часи комуністичної містерії* (<http://www.yavorivskyi.org.ua>); *Таким чином, обсяг псевдоальтернативного палива в 2013 р. склав не менше 100 тис. т.* (ДТ, серпень 2013); *Псевдоправославний характер учення Ольги Асауляк «Школа єдиного принципу»* (www.vpba.org); *Псевдомолочну продукцію виведуть на чисту воду?* (ДТ, червень 2013)).

В конфиксальных неологизмах, образованных от фамилий политических деятелей, практически всегда на значение противоположности накладывается оттенок негативной оценки: *антитимошенківський, антилуценківський, антикличківський, антияворівський, антиазарівський* (Партія УДАР назвала президента Януковича співучасником порушення регламенту та фальсифікацій у парламенті через підписання «антикличківського закону» (новини на телеканалі TVi (далі – TVi), листопад 2013); Як відомо, цю організацію очолює Олег Калашиников, який все літо влаштовував *антитимошенківські* мітинги (УП, лютий 2012); Представники цього блоку пробують усілякі варіанти: <...>; то підкреслено дистанціюються від процесу, пропонуючи «узаконити» *антияценюківський* альянс; то знову повертаються до ідеї переговорів зі всіма силами, представленими в парламенті (Закон і бізнес, грудень 2008)).

С помощью конфиксальных формантов *при-...-н-, при-...-(ів)ськ-* образуются инновационные адективы со значением «который происходит в присутствии определенного коллектива», по аналогии с общеязыковыми *прилюдний, принародний* (*при-...-н-: прилітературний ← література, привладний ← влада: Привладні кандидати Донеччини «нарізали» собі округи раніше, ніж ЦВК* (ГУ, травень 2012)), *при-...-(ів)ськ-: прижурналістський ← журналіст*. Неологизм *прижурналістський* в контексте приобретает пейоративную коннотацию и является экспрессивно окрашенным: «*Масмедійні словоблуди*» (згряя «*курвчинських, ляпайкурв, попіховшеків та іншої прижурналістської твані*»), тобто свідомі й проплачені задебільшовачі мас, які зливають на обивателя бруд зі шпальт і «телеканалізації», щоб обиватель «переносив заразу з язика до язика» (ЛітАкцент, травень 2010)).

Большое количество проанализированных нами сложных прилагательных имели разную окрашенность и коннотацию. Так, было установлено, что подчиненные адективные субстантивные словосочетания являются продуктивными образующими базами для сложных интерфиксальных прилагательных, в которых главное слово-существительное занимает преимущественно препозиционную позицию: *снігодивний ← дивний сніг, монстроелектронний ← електронний монстр, штрафоможливий ← можливий штраф, доларощадний ← ощадний долар, долароприбутковий ← прибутковий долар, зернохлібний ← хлібне зерно*. Семантика таких слов прозрачная и не требует контекстуального уточнения. Но изредка имена прилагательные, образованные таким способом, являются стилистически маркированными: <...> *Цур йому пек воріженьки сапрапогані* [Нелюба 2014: 480]. В выделенном деривате зависимый компонент *поганий* («которому присущи отрицательные моральные качества») усиливает значение другой составляющей *сапрап* («деспотический правитель, начальник, который не учитывает законы, ведет себя самовластно; тиран»), добавляя пейоративной коннотации неологизму.

Кроме того, базой для интерфиксально-суффиксальных прилагательных служат и экспрессивно окрашенные устойчивые словосочетания, повторяющие свое значение в новообразованиях: *оголенонервовий ← оголений нерв: «который находится в чрезвычайно нервном состоянии»: Критики згодом назвали його чехівську версію «художньо-безкомпромісною» та «оголенонервовою»* (ДТ, червень 2013)); *криводзеркальний ← криве дзеркало* «зеркало, которое дает неправильное изображение; искажение чего-то» (*Ждав спиною він кулю із вікна. Що передбачити чи бачити він міг. Навколо – скла криводзеркальний сміх, Що жахом переповнював думки* (Євтушенко Є. У Белфасті)). Фиксируем также сложное новообразование, мотивированное словосочетанием с мелиоративной коннотацией, в отличие от предыдущих окказиональных единиц с нейтральной семантикой: *Я тебе осонцюю, Джерелю ім'я твоє святохлібне; Кохання подібне до стронцію – В душі накопичується і... квітне,*

бідне (Мордатенко К. Освідчення). В фактичеському матеріалі нашої роботи мелиоративну коннотацію має також складне прилагательное-неологізм *доброплідний*, образований від существительного-глагольної образуючої бази *плодити добро* (<...> на слово *доброплідне* *злітаються ангели Господні, наче бджоли до квіток, а на слово гниле – нечисті мухи* (ЛҮ, травень 2008)).

Постпозиційний елемент **-лик-** чаще всего сочетаются с онимами: *янусоликий* ← *лик Януса*, *януколикий* ← *лик Януковича*, *ющенколикий* ← *лик Ющенко*. Інноваційні одиниці мають значення «с лицем того, хто назван образуючим или подобный в своих действиях действиям тому, кого называет образующее», хотя контекст свидетельствует о том, что в сочетании с существительным *влада* такие дериваты мотивируются фразеологической единицей *Дволикий Янус* («коварный человек, двурушник»): *Після минулого літа виконавча влада була «янусоликою», а тепер стала «януколикою»* (УМ, березень 2007) и имеют отрицательную коннотацію. В таких адъективах, по мнению Е. Олексенко и О. Мизиной, содержание слова передается имплицитно, то есть говорящий сам домысливает дополнительные смыслы [Олексенко 2014].

Только зрительное восприятие позволяет правильно квалифицировать такие инновационные дериваты, как *аРАБСЬКІ країни* ← *арабський* + *рабський*, *КРИМінальний* ← *Крим* (півострів) + *кримінальний*, *ЗМііний* ← *ЗМІ* (засоби масової інформації) + *змііний*. Несмотря на то, что мотивационные отношения с образующей базой прозрачные, словообразовательная семантика таких единиц содержит наращенные значения, в основном осложненные пейоративной коннотацией. С помощью графического выделения элементов актуализируется затемненная внутренняя форма выходного слова.

Целесообразность и логичность написания какой-то части сложного большими буквами может вызвать сомнения говорящего, особенно если ему не совсем понятно значение выделенного фрагмента: *МУДацький* ← *МУД* (масоване успадкування дурості) + *мудацький*. Такая инновационная единица является стилистически маркированной и имеет отрицательную оценку, поскольку ассоциативно соотносится с жаргоновым ругательным словом негативно оценочной коннотации.

По аналогии со стилистически нейтральным неологізмом *верховнорадівський* образован графодериват путем скрещивания образующих *ВерховнозРадівський* ← *ВР* (Верховна Рада) + *зрада*, отмечающийся выразительной эмоционально-экспрессивной окрашенностью и имеющий негативную коннотацію. Оксюморонная конструкция, возникающая в результате такого сочетания элементов, используется не только для выражения негативной оценки, но и указывает на изменение ситуативных характеристик – возникновения.

Среди сложных интерфиксально-суффиксальных прилагательных неологізмів, образованных от прилагательных и существительных, обнаруживаем значительное количество имеющих препозиційний цветовой компонент, в частности *біл-, багрян-, жовт-, золот-, бронзов-, мідн-, зелен-, син-, голуб-, червон-, чорн-, срібн-, світл-*. Среди таких новых слов преобладают прилагательные-компози́ты, в которых первый цветовой компонент содержит положительную оценку, в частности это касается прилагательных с компонентами *світл-, біл-, срібн-, золот-, бронзов-*, образованных на основе словосочетаний, в которых адъективный элемент является эпитетом: *З-поза обрїю упав Вечір срібновітрянний* [Нелюба 2012: 508], а иногда и постоянным эпитетом (*золотопорний* ← *золота пора*: <...> *однак нині зла на обох своїх цільних золотопорних попутників у доланні завалів до незаплямованої Української правди не держу* (ЛҮ, травень 2007)). Здесь абсолютным синонимом мог быть и конфикс с

нулевым суффиксальным элементом: *золотопорий*. Можем говорить о взаимозаменяемости без каких-либо семантических потерь.

Негативная оценочная экспрессия характерна для сложных прилагательных образований с компонентом **чорн-** (*чорномагічний, чорноархеологічний, чорнопіарівський*: «Як стало відомо «Волинській правді» з поінформованих джерел, одіозний у останні роки правління Леоніда Кучми волинський **чорнопіарівський** бренд «Галина Поліщук», схоже, повертається» (ВП, березень 2010)), хотя некоторые из них являются нейтральными (*чорноріллевій*: *Звучать вони всі як одна велика і глибока чорноморська чорноріллева симфонія українського села ХХ століття* (ЛУ, серпень 2008)).

Препозиционный элемент **гид-** (имя прилагательное *гидкий* имеет значение «вызывающий неприятное, брезгливое чувство (видом, вкусом и т. д.); гадкий, отвратительный») в сочетании со стилистически нейтральной субстантивной основой *світ* образует неологизм *гидосвітний*, который приобретает негативную оценку: *Ах ти ж! Гидосвітний! Та я вже охитніш Сама буду спати, бо в тебе <...> ти віриш?* [Нелюба 2012: 98].

В инновационном адективе *коаліційноперебіжницький* отрицательная эмоционально-экспрессивная окраска реализуется постпозиционной образующей базой *перебіжник* («тот, кто отказывается от предыдущих убеждений, взглядов и т. д., переходит из одного идейного, политического и т. д. лагеря в другой»).

Тенденция к экономии языковых усилий вызвала образование окказиональной единицы *доппогепнінський* от прозвищ одиозных политических деятелей *Допи* (М. Добкин) и *Гепи* (Г. Кернес). Сочетание таких образующих в одной единице усилило негативную оценку, которую имели составляющие (*Луценка облили зеленкою у Харкові. Обмеженість доппогепнінського мислення видно відразу. Зеленка – їхнє все* (intv.ua, грудень 2013)). Необычным является орфографическое оформление этого адектива (удвоение букв для обозначения согласного п), связано, по нашему мнению, с осложнением написания и произношения прилагательного для усиления этого экспрессивного значения.

Иногда новое прилагательное может быть более экспрессивно окрашенным, чем собственно образующая база, сохраняя при этом негативную оценку последней. Например: *хабаробральний* ← *брати хабар* (*Про Boeing, який не зміг продертися крізь хабаробральний заслін до вітчизняного літакобудування?* (ДТ, червень 2013)).

Для достижения иронически комического эффекта, который углубляется негативно оценочным лексическим окружением, образован инновационный адектив *голомийський* ← *голий* + *Коломойський*: *Ізя Голомойський демонстративно вимкне свій слуховий апарат, чхне, трясучи своїми обвислими, як у бульдога, щоками* (Антипович Т. Карма-консалтинг). По нашему мнению, чередование *о/и* можно объяснить сознательной установкой автора: избежать ассоциаций с фамилией известного украинского бизнесмена и не быть обвиненным в политической предвзятости. В результате усечения начала одного слова и склеивания конца второго возникло новообразование *толстоєвський* ← *Толстой* + *Достоевський*: *Це робилося професійно, і відтак уся французька інтелігенція була вихована на «Толстоєвському»* (Країна, березень 2011).

Итак, подводя итоги, можем сказать следующее: оценка имеется в различных языковых средствах. Она может быть ограничена элементами меньше, чем слово, а может характеризовать группу слов или целое высказывание. Категорию оценки ученые определяют, как такую, которая основывается на противопоставлении частичных значений негативной, позитивной или нейтральной оценки, передает отношение говорящего к названному предмету, явлению или понятию. Все инновационные

адъективы, образованные путем скрещивания, является экспрессивно окрашенными и имеют разную коннотацию, в основном пейоративную. В результате сложного процесса наложения или «склеивания» сегментов образующих возникают слова особого типа, включающих в свое значение семантику обоих объединенных между собой слов, благодаря чему возникают контекстуально обусловленные семантические сдвиги.

Таким образом, оценочные прилагательные, впервые появившиеся в языке, и новые оценочные значения слов, уже закрепленных в толковых словарях украинского языка, являются своеобразным публицистическим откликом на происходящие в стране общественно-политические, экономические и культурные процессы.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения / Н. Д. Арутюнова // Аспекты семантических исследований. – М. : Наука, 1980. – С. 156–249.
2. Бессонова О. Л. Оцінка як семантичний компонент лексичного значення слова : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.19 / О. Л. Бессонова. – Донецьк, 1995. – 18 с.
3. Иванча А. В. Адъективная интенсификация в неблизкородственных языках (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 / А. В. Иванча. – Саратов, 2012. – 23 с.
4. Кононенко І. В. Компоненти оцінної структури прикметників / І. В. Кононенко // Мовознавство. – 1980. – № 3. – С. 54–60.
5. Космеда Т. А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики : формування і розвиток категорії оцінки / Т. Космеда. – Л. : ЛНУ ім. І. Франка, 2000. – 350 с.
6. Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке : учеб. пособ. по спецкурсу / Т. В. Маркелова. – М. : МГУ, 1993.
7. Олексенко О. Структурно-семантичні та функціонально-стильові властивості нульсуфіксальних атрибутів : моногр. / О. Олексенко, О. Мізіна. – Полтава – Х. : Харк. істор.-філол. т-во, 2014. – 232 с.
8. Онищенко І. В. Категорія оцінки та засоби її вираження в публіцистичних та інформаційних текстах : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / І. В. Онищенко. – Д., 2004. – 20 с.
9. Словотворчість незалежної України. 1991-2011 : слов. / Укл. А. Нелюба. – Х. : Харк. істор.-філол. т-во, 2012. – 608 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПРЕССИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

М.В. Пителина

Астраханский государственный университет

Положительный образ рекламируемого товара или услуги создается совокупностью всех выражаемых в текстах рекламы модальных значений. Специфические черты рекламы (экспрессивность, оценочность, информативность, адресованность и лаконичность) определяют как содержание, так и средства выражения модальных значений в рекламных высказываниях. Модальные значения в рекламных

текстах реализуются языковыми средствами компрессии, так как они в большей степени способствуют экономии печатного пространства и позволяют имплицитно выразить истинные интенции рекламиста.

Если адресаты не заинтересованы в приобретении товара или услуги, они не готовы тратить много времени на чтение рекламного сообщения. Большинство людей на это тратит менее 1 минуты. Если адресаты заинтересованы в рекламируемом товаре, ищут пути его приобретения, они готовы потратить чуть больше времени на изучение рекламного сообщения.

Не существует единого мнения о природе лингвистической компрессии, что делает исследования по данной проблеме по-прежнему актуальными. В настоящем исследовании под термином «компрессия» понимается *обусловленный принципом языковой экономии, протекающий на всех уровнях языковой структуры закономерный процесс, имеющий результатом значительное сокращение (сжатие) плана выражения высказывания при полном сохранении его плана содержания и обеспечивающий наиболее оптимальные условия обмена информацией между участниками коммуникации* [Колоколова Н.М. 2014:50].

Компрессия чрезвычайно актуальна для языка рекламы. Тенденция к компрессии языковых средств объясняется стремлением ко все большей информативной насыщенности рекламных текстов при уменьшении их объема, что объясняется необходимостью быстрой и рациональной переработки информации. Сжатие объема рекламного сообщения можно также объяснить тем фактом, что сжатый текст обычно воспринимается быстрее, точнее и запоминается в большем объеме, чем развернутый.

Сегодня ученые рассматривают лингвистическую компрессию в ее связи с другими смежными понятиями и процессами. Следует отметить, что компрессия тесно связана с таким понятием, как *имплицитность*, под которой понимается сокрытие или невыраженность части логических связей, имеющихся между предметами и явлениями действительности в лексическом наполнении предложения и/или его грамматической структуре [Зобнина О.А. 2014:27].

Модальные значения в высказывании могут выражаться открыто (эксплицитно) и скрыто (имплицитно). Значения, которые понимаются недвусмысленно и находят свое выражение вербальными средствами, относятся к эксплицитной модальности. Однако, в рекламных высказываниях могут присутствовать мотивы, цели, намерения и установки коммуникантов, их личностные характеристики, которые специально не выражаются средствами языка, а накладываются как дополнительные модальные значения на основные значения вербальных средств выражения информации в высказывании. Рекламист может имплицитно выразить свое положительное отношение к рекламируемому объекту, привлечь внимание адресата, завуалировать призыв и приказ, подчеркнуть силу убеждения, выразить восхищение и одобрение и т.д.

Во избежание громоздкости и однообразия изложения, для устранения избыточной информации, а также в целях сокращения печатной площади в рекламных текстах используются различные виды компрессированных единиц. Это позволяет при сохранении плана содержания значительно сократить план выражения, и при этом не только экономить печатное пространство, но и минимизировать время потребителя рекламы, которое он тратит на прочтение рекламного сообщения. Компрессия в рекламе также становится средством перевода части содержания высказывания в импликацию. Поэтому компрессию вполне можно считать текстообразующей категорией рекламных жанров.

Существуют три основных способа компрессии, которые присущи всем языкам. К ним относятся: замещение, опущение и совмещение. При замещении один вариант высказывания заменяется более кратким и компактным вариантом. Иными словами,

замещение – это такой способ компрессии, при котором один смысловой компонент (повторяющийся или неповторяющийся) выражается другим речевым отрезком. Для замещения повторяющихся элементов текста используются специальные «заместители». Заместители можно разделить на два основных вида: номинативные и дейктические.

Номинативные заместители представлены однозначными словами, собственно синонимами и синонимами контекстуальными. Синонимы позволяют выразить одну и ту же мысль разными формальными средствами, а также добавляют новые оттенки смысла. Номинативный заместитель часто оказывается короче отрезка речи, вместо которого он употребляется. Дейктические заместители представлены неоднозначными словами - местоимениями (личными, указательными, относительными), а также местоименными наречиями и числительными.

Опущение как один из способов компрессии информации в тексте рекламы образовательных услуг состоит в исключении отдельных отрезков высказывания. В высказывании могут быть опущены как отдельные члены словосочетания или предложения, так и повторяющиеся отрезки речи. Опущение становится возможным только при условии, что исключенный объект может быть восстановлен в предложении благодаря опоре на сохраняющиеся в нем элементы [Руссу Е.А. 2012:68].

Опускаться могут не только целые предложения, словосочетания и отдельные слова, но и части слов. Так, в пределах слова мы можем наблюдать опущение: а) компонентов сложного слова; б) элементов слова, не совпадающих с морфемными границами; в) выпадение звуков в сложном слове, иногда не передаваемое на письме; г) усечение начала слова; д) усечение середины слова; е) усечение конца слова и т.д.

Суть совмещения как еще одного способа компрессии состоит в том, что несколько повторяющихся словосочетаний соединяются в одну более сложную конструкцию. Совмещение – это такой способ компрессии, при котором два или несколько предложений, содержащих тождественные элементы, накладываются друг на друга и образуют сокращенную конструкцию. При этом одинаковый компонент употребляется только один раз, но сохраняет самостоятельные смысловые связи с нетождественными частями совмещенных предложений. Совмещение всегда анафорично – слияние предложений, не имеющих тождественных членов, невозможно [Колоколова Н.М. 2014:45-47].

Примерами совмещенных предложений могут послужить предложения с однородными членами; предложения с присоединительными конструкциями; предложения с причастными оборотами; предложения со вторичной предикацией; предложения с обособленными членами; предложения с неявно выраженной депредикацией; предложения, где существительное с предлогом или без него связано с глаголом слабым управлением. Можно заметить, что совмещение некоторых конструкций почти всегда сопровождается опущением одних структурных элементов и изменением формы других.

С помощью основных способов сжатия исходных лексических единиц и синтаксических структур образуются новые компрессированные средства языка. До сих пор нет единой классификации видов языковой компрессии, поэтому этот вопрос остается открытым и обсуждаемым. В зависимости от того, какие средства используются для сжатия текста, можно выделить несколько видов компрессии: фонетическую, лексическую, морфологическую, словообразовательную, синтаксическую, стилистическую, экстралингвистическую [Багринцева О.Б.:126].

В текстах рекламы образовательных услуг разные средства компрессии используются в комплексе, что обеспечивает компактное изложение информации и экономичное использование печатного пространства.

Компрессия – быстрый и современный способ реализации различных компонентов содержания высказывания. Модальные значения являются обязательными характеристиками любого высказывания и поэтому также часто реализуются в рекламных текстах имплицитно с помощью компрессированных единиц различных уровней языка. Присутствие в рекламных текстах компрессированных языковых единиц также обуславливается фактором адресата, который не желает тратить много времени на прочтение рекламных сообщений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багринцева, О.Б. Гендерные оппозиции brother-sister и father-mother в субстандартных лексических единицах / О.Б. Багринцева // Вестник университета российской академии образования. – Москва: Изд. Университет РАО, 2011. – С. 124 – 128.
2. Зобнина, О.А. Система жанров современных печатных СМИ: принципы развития и пути трансформации / О.А. Зобнина // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в ОУ: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Астрахань: Изд. АГУ, 2014. – С. 21-31.
3. Колоколова, Н.М. Гендерный аспект рекламного слогана во французском, английском и русском языках / Н.М. Колоколова // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания, перевода и межкультурной коммуникации: материалы Международной научно-практической конференции. – Астрахань: Изд. АГУ, 2014. – С. 45-50.
4. Пителина, М.В. Национальная специфика реализации категории модальности в рекламном тексте (на материале англоязычной и русскоязычной рекламы образовательных услуг) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Пителина. – Воронеж, 2011. – 24 с.
5. Руссу, Е.А. Экспликация речевого жанра «оправдание» посредством тактики «контробвинение» в рамках конфронтационной стратегии (на материале немецкого обиходного дискурса) / Е.А. Руссу // Гуманитарные исследования. – Астрахань: Изд. АГУ, 2012. – С. 64-70.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПОЛЬШЕ

С. В. Поникаровская

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Динамичное развитие международных отношений и глобализация определили приоритетность знаний иностранного языка специалистом наряду с профессиональными знаниями и социальными навыками. Украина находится на новом этапе развития отношений со странами ЕС и мира. Перед страной стоит очень важная и сложная задача – научиться жить, работать, давать образование согласно мировым стандартам. Среди стран ЕС есть страны, которые еще не так давно были в похожем положении, но они уже являются полноправными членами Европейского и мирового сообщества. Нам есть чему поучиться у таких стран. Мы должны использовать их опыт и учесть ошибки. Среди стран, которые недавно влились в Европейское сообщество, Польша – страна, которая близка нам географически, имеет похожую историю, тесные связи с Украиной, в том числе в учебных программах и обмене студентами.

Украинские ученые уже некоторое время интересуются профессиональным образованием в Польше. Особенность профессионально-педагогической подготовки учителей в Польше освещал А. Василюк, тенденциями децентрализации занималась Л. Гриневич, вопросы системы профессиональной подготовки социального педагога в современной Польше рассматривал С. Когут, проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов изучал Е. Нероба. И. Шемпрух интересовался тенденциями развития педагогического образования. Стандарты образования и подготовки учителей исследовали такие польские ученые, как А. Вилкомирська, Т. Дмоховски, А. Зелинская. Что касается подготовки учителей иностранного языка, то ею занимаются такие польские ученые, как Г. Коморовска, Г. Матез, И. Страхановська. На этом вопросе также сосредотачиваются украинские ученые Н. Авшенюк, А. Герасимова, И. Закирьянова, Н. Молодиченко и другие.

Цель статьи – исследовать особенности преподавания иностранного языка в учебных заведениях Польши, начиная с этапа изменения направления развития страны, а также выявить факторы, которые отличают польскую систему обучения иностранному языку от украинской, проанализировать, как подготовка преподавателей влияет на уровень преподавания иностранных языков.

В конце двадцатого века направление развития стран социалистического лагеря изменился в сторону мирового сообщества, и сразу Польша начала испытывать нехватку учителей иностранных языков. Причиной был тот факт, что до 1990 года не более 20 процентов учащихся средних школ имели в программе обучения какой-то другой иностранный язык, кроме русского. 4 000 учителей западных иностранных языков казались достаточным количеством для обслуживания средних общеобразовательных школ, предлагавших четырехлетний курс обучения иностранному языку общим количеством 400 часов.

Что касается обучения английскому языку, то 1 600 учителей, которые работали полный рабочий день, обеспечивали 8 процентов населения от 15 до 19 лет обучением от 2 до 3 часов в неделю. Этого было достаточно, потому что английский язык не был частью учебной программы для начальных и средних школ. Однако обществу ситуация не казалась удовлетворительной, потому что родители все равно хотели обучать детей иностранному языку, только были вынуждены делать это на курсах, организованных по их просьбе в школах, или на частных занятиях, несмотря невысокий уровень жизни.

Когда пришло время равных прав для всех иностранных языков, и даже поощрялся свободный выбор языка для изучения, необходимость в преподавателях иностранных языков выросла мгновенно и во много раз, и количество специалистов, необходимых для преподавания иностранных языков, приблизилась к цифре преподавателей русского. Преподавателей английского требовалось не менее 20000. Как оказалось, ученики хотели изучать именно английский язык как первый иностранный [Komorowska 2002].

В 1990-х годах, когда стало поощряться изучение иностранного языка с раннего возраста и в разных типах учебных заведений, количество преподавателей, необходимых для преподавания западных языков, составляла 100 000, а для английского – 70000.

И здесь Польша столкнулась с проблемой, которая актуальна и у нас. Это проблема неквалифицированных преподавателей. Чтобы удовлетворить запросы в количестве преподавателей иностранного языка, школы были вынуждены использовать внештатных сотрудников, или даже педагогов, квалифицированных в обучении неязыковых предметов. Для того, чтобы получить разрешение на преподавание языка, эти люди должны были сдать экзамен, организованный местными образовательными органами управления. Позже Министерство образования начало искать долгосрочное

решение проблемы. Неквалифицированные преподаватели должны были сдавать уже специальный экзамен (Cambridge First Certificate and Advanced Certificate examination), это было условием для подачи заявления на преподавание курса языка в школе в объеме 280 учебных часов. После успешного окончания курса, организованного педагогическими колледжами или местными образовательными органами, они получали квалификацию преподавателя начальных, средних школ. Уровень квалификации, который предоставлялся преподавателям, зависел от качества владения языком и академическими достижениями. Начало работы такого курса был представлен Министерством образования в 1992 году. Общее количество в 280 часов было разделено на 140 часов практических занятий и 140 часов самостоятельной работы, учебы и работы над проектами. Разработка конкретной и детальной программы была поручена университетам.

Курс включал четыре компонента:

- изучение практической и теоретической грамматики, 20 учебных часов самостоятельной работы;
- изучение истории и культуры англоязычных стран, 20 часов практических занятий, 20 часов самостоятельной работы;
- изучение элементов психологии и образовательных наук, 20 часов практических занятий и 20 часов самостоятельной работы;
- изучение методики преподавания английского языка, 80 часов практических занятий и 80 часов самостоятельной работы.

Конечно, были опасения, что курсы для неквалифицированных преподавателей, занятых в учебном процессе, могут быть использованы теми, кто решил вступить в школьную систему в поисках быстрого способа получения квалификации, а затем перейти в частный сектор. Но выхода не было.

Были определены следующие цели курсов:

- учить слушателей пониманию принципов человеческой коммуникации и вербального / невербального взаимодействия;
- знакомить слушателей с основными концепциями и теориями преподавания и обучения языку, а также с альтернативными подходами к преподаванию;
- обеспечить овладение слушателями диапазоном навыков и технологий, которые могут быть успешно воплощены в аудиториях начальных и средних школ;
- помочь слушателям создать свой собственный стиль преподавания и общения, учитывая личностные сильные и слабые психологические и педагогические стороны;
- дать возможность слушателям принимать решение о том, какие именно навыки необходимы и какие действия уместны в различных ситуациях, возникающих в аудитории;
- помочь слушателям наилучшим образом оценивать, отбирать, разрабатывать, адаптировать и использовать учебный материал и ресурсы;
- помочь слушателям развить способность анализировать, оценивать и улучшать свои методы обучения через обратную связь, а также через выбор инструментария и технологий;
- поощрять слушателей к чтению дополнительной профессиональной литературы в области обучения иностранным языкам и к применению полученных знаний на практике;
- помочь слушателям разработать собственные планы для обеспечения непрерывного профессионального развития «в течение жизни».

Содержание программы было сориентировано на достижение этих целей. Слушатели курсов должны были:

- знать основные понятия и методы преподавания английского языка как иностранного, то есть понятие коммуникации, взаимодействия, процессов преподавания и обучения, причины успеха и неудачи в преподавании и в обучении;
- знать и понимать потребности учащихся, средства планирования курса, типы планов и расписаний, принципы выбора материала и планирования занятий;
- понимать многообразие обычных и альтернативных методов обучения, произношения, правописания, словарного запаса, структуры языка;
- владеть средствами развития у студента всех четырех языковых навыков;
- знать и понимать особенности преподавания в многообразии контекстов и условий (очень большие аудитории, группы со смешанными способностями, очень юные ученики, первые занятия, внеплановые занятия и т.п.);
- иметь необходимые навыки обратной связи, наблюдения, самооценки и оценки.

Акцентируя внимание на том, что эти цели и содержание программы относились к курсу годичной подготовки непрофессиональных преподавателей, которые только после этих курсов делали попытку остаться в системе образования на период в один год, хочется сказать, что в далекие девяностые годы польская система преподавания иностранных как сделала огромный шаг вперед к европейским стандартам [Rokita 2005].

В 1990-х годах было установлено также параллельную систему подготовки учителей в колледжах с целью удовлетворить потребность в новых преподавателях. Колледжи предлагали трехлетний курс с 24 часами в неделю преподавания иностранного языка в иноязычной окружении, при этом 60% времени выделялось формированию практических языковых навыков, 20% уделялось сжато курсу лингвистики и литературы.

На сегодняшний день в соответствии с государственным стандартом преподаватель английского языка в Польше должен обладать навыками и знаниями в таких сферах педагогической деятельности:

- в своей специальности – чтобы быть компетентным, непрерывно углублять свои знания;
- в психологии и педагогике – для выполнения воспитательной работы, развития учащихся, возможности индивидуального подхода к ученикам, грамотной организации учебного процесса, организации благоприятной среды для обучения, сотрудничества с учениками и родителями;
- в общих учебных предметах – для проведения интересных занятий, поддержки заинтересованности учащихся, предоставления им новой информации, правильного подбора материала;
- в информационных технологиях – для использования технических средств на занятиях, возможности общаться с молодежью на современном уровне, возможности использования новых источников информации и связи;
- в еще одном иностранном языке на уровне B2 – в соответствии с европейскими рекомендациями по языковому образованию.

Из всего, что было сказано, можно сделать следующие выводы. В условиях интеграции страны в мировое сообщество требования к знаниям иностранного языка очень выросли. В значительной степени успех в обучении принадлежит преподавателям. Польская система преподавания иностранных языков, особенно начиная с 1990 года, является примером перестройки на систему, способствующую коммуникации, взаимодействию, использованию различных методик и накоплению значительного объема знаний из разных сфер жизни. Такой подход к обучению возник в трудное для страны время, когда система потребовала решения проблемы с целью

коренного изменения направления развития страны и ее вступления в мировое сообщество. Украина находится в похожей ситуации и может использовать опыт Польши в своей системе образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych* / H. Komorowska – Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002. – 134 s.
2. Regulation of the Minister for National Education of December 1st 2004 on the achievement of levels of professional advancement by teachers // *Dziennik Ustaw Official Journal of Laws*. – 2004. – № 260. – item 2593.
3. Rokita J. *Portfolios in Language Teacher Education. Studies in Teacher Education* / J. Rokita. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005. – S. 26–33.
4. *Schooling for Tomorrow. In : What schools for the future.* – Paris : OECD, 2001. – P. 77–98.

АНАЛИЗ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Руденко

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Интернационализация высшего образования создает новые возможности и способствует повышению доступности высшего образования и его качества, внедрению инновационных методов работы в системах высшего образования, укреплению международного сотрудничества.

В результате проведения анализа европейской интернационализации высшего образования можно выделить четыре уровня протекания этого процесса: межгосударственные соглашения, объединения высших учебных заведений, университеты, администраторы, преподаватели и студенты.

На уровне межгосударственного регулирования европейской интернационализации высшего образования можно выделить ряд наиболее актуальных документов: «Европейское высшее образование в глобальных условиях. Стратегия для внешней стороны Болонского процесса»; Постановление форума Болонской политики (Вена, 12 марта 2010 г.); Будапештско-Венская декларация о Европейском пространстве высшего образования (12 марта 2010 г.); Коммюнике конференции Европейских министров образования, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 апреля 2009 г.

В обобщенном виде можно выделить следующие цели интернационализации:

Экономические цели интернационализации образования. Среди них: диверсификация и рост финансовых поступлений путем привлечения иностранных студентов на платное обучение; реализация программ дистанционного обучения; расширение региональной сети вуза для эффективного использования своих ресурсов и др.

К академическим целям относят: расширение учебных планов и обучение своих студентов в зарубежных вузах-партнерах, приобретение и студентами, и преподавателями вузов-партнеров межкультурных компетенций, повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в

международном процессе обмена знаниями; мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава и др. [Lisbon declaration 2007: 45].

Самая известная форма интернационализации высшего образования – это мобильность студентов – выезд определенного числа студентов для обучения за границу. За последние 40 лет темпы увеличения этих потоков студентов, пересекающих национальные границы для получения высшего образования, превысили темпы распространения самого высшего образования [Vagon 1993:51]. По данным ЮНЕСКО уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет на 300%. По мнению экспертов, к 2010 году число студентов, обучающихся за рубежом, составит 2,8 миллиона, а к 2025 году – 4,9 миллиона. Международный рынок образовательных услуг превращается в стремительно развивающийся сектор экономики, центральными элементами которого являются международный маркетинг образовательных учреждений и целенаправленный набор иностранных студентов.

Мобильность преподавательского состава не так хорошо исследована, как область мобильности студентов, ее можно считать второй по важности формой интернационализации высшего образования. Традиционно международная мобильность профессорско-преподавательского состава обусловлена исследованиями и научной работой, но в ряде регионов и в определенных областях образования, таких как менеджмент и деловое администрирование, существуют специальные схемы регионального и международного тренинга для молодых исследователей и преподавателей.

Программы студенческой и преподавательской мобильности развивались с целью стимулирования интернационализации учебных планов, т. е. внедрения изменений в учебные планы сотрудничающих вузов и факультетов. Поскольку даже в объединенной Европе существует огромное разнообразие национальных систем высшего образования, стремление интернационализировать учебные планы и привнести в них общие европейские элементы могло быть реализовано только через проекты мобильности.

Программы с международной тематикой или сильной международной компонентой приобрели за последние годы большую популярность во многих европейских странах. Причем, это происходит не только в традиционно открытой идеям международного сотрудничества Голландии, но и во Франции и Германии, странах, которые известны очень осторожным отношением к международным новшествам в своем образовании. Тем не менее, и во Франции, и в Германии растет число программ, в которых преподавание ведется на английском языке.

В свою очередь инструменты осуществления интернационализации можно разделить на три группы. Первая группа – достижение академических и культурных целей интернационализации вуза, вторая группа – привлечение иностранных студентов, третья группа инструментов – продвижение и реклама вуза на международном уровне.

Следует отметить, что основной целью интернационализации является не отправка за рубеж 100% студентов, а доступность результатов интернационализации дома. Одна из специальных групп Европейской ассоциации международного образования (ЕАИЕ) так и называется «Интернационализация дома» (Internationalisation at Home – IAH). Именно эта форма интернационализации делает результаты международного межвузовского сотрудничества доступными всем студентам [Nagy 2005:84].

Вузы пытаются совместить набор иностранных студентов с расширением предложения своих образовательных услуг на перспективных рынках, организуя зарубежные отделения и филиалы, полностью подчиняющиеся основному учебному

заведению. Эта тенденция показывает сдвиг в процессе интернационализации от спроса к предложению. Если страна, в которой расположен филиал, юридически признает иностранный диплом, то студенты могут обучаться по программе иностранного вуза от начала и до самого выпуска. Многие учебные заведения заключают соглашения о сотрудничестве, которые касаются различных аспектов преподавания и обучения.

Очень часто эти соглашения связаны с обменом студентами и/или преподавателями. В некоторых случаях эти связи перерастают в консорциумы и вузовские сети. Как правило, подобные объединения учебных заведений обладают весьма ограниченными правами. Их рассматривают скорее как добровольные объединения вузов для проведения конкретных образовательных проектов. Но проводимая участниками консорциумов и вузовских сетей работа по согласованию требований и образовательных стандартов способствует продвижению идеи интернационализации высшего образования. В таких программах вопрос контроля качества решается вузом, предлагающим свою программу за рубежом. Поскольку осуществить этот контроль на практике не так уж легко, существуют специальные системы аккредитации таких программ как национальными, так и международными организациями [Sursock 2010:120].

Таким образом, можно сделать следующие выводы, что высшее образование в разных странах Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) существенно отличается от того, каким оно было 10-15 лет тому назад, за исключением социальных аспектов. Во многих вузах были реформированы рабочие программы и структура степеней. Также широко применяются другие инструменты Болонского процесса (LRC, ECTS, DS, контроль качества, квалификационная структура и т. д.), что делает европейское высшее образование более привлекательным в мире.

Изменилось само понимание высшего образования и в странах ЕПВО (кроме нескольких стран): высшее образование – не явление исключительно национального масштаба, с незначительным международным влиянием, а такое, где национальная политика систематически рассматривается в общеевропейских рамках.

Благодаря Болонскому процессу, высшее образование заняло более значимые позиции в международной и европейской политической программах. Большинство стран-членов Болонского процесса приняли новые законы о высшем образовании для внедрения и регулирования элементов Болонского процесса. Многие страны выделили дополнительные средства для осуществления новой политики Болонского процесса.

Между отдельными странами существует большая разница в темпе осуществления Болонского процесса. В то время как одни страны продемонстрировали значительный прогресс в реализации практически всех направлений деятельности, другие страны еще и не начали некоторые из этих видов деятельности. Это создает европейское пространство высшего образования с различными темпами внедрения Болонского процесса. Все еще остается открытым вопрос о том, как и в какой мере будут достигнуты основные цели Болонского процесса: совместимость, сопоставимость и привлекательность высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Baron B. The Politics of Academic Mobility in Western Europe / B. Baron // Higher Education Policy. – 1993. – V. 6. – № 3. – P. 50–54.

2. Lisbon declaration: «Europe's Universities beyond 2010 : Diversity with a common purpose». – Brussels : European University Association, 2007. – 36 p.

3. Nagy A. The Impact of E-Learning / A. Nagy // E-Content: Technologies and Perspectives for the European Market / Bruck P. A., Buchholz A., Karssen Z., Zeffass A. (Eds). – Berlin : Springer-Verlag, 2005. – P. 79–96.

4. Sursock A. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education / A. Sursock, H. Smidt. – Brussels : EUA Publications 2010. – 126 p.

ПЕРЕВОД ТЕРМИНОЛОГИИ В СФЕРЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.В. Рунова, А.А. Слободских

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

Методики преподавания иностранных языков в России и за рубежом долгое время развивались независимо друг от друга. В связи с этим их терминологические системы характеризуются существенными различиями, хотя и имеют немало соответствий.

Однако в последние десятилетия взаимодействие терминологических систем значительно усилилось и повлекло за собой заимствования терминов и обозначаемых ими понятий из одного языка в другой. Зачастую такие заимствования осуществляются без учета особенностей и норм заимствующего языка. Сближение же отечественной и зарубежной методик преподавания иностранного языка невозможно без систематизации применяемой терминологии. Данный факт обуславливает необходимость соотнесения английских терминов с русскими и уточнения их значения в русском языке. Основная трудность при передаче значения того или иного термина с одного языка на другой зачастую связана с несовпадением объема понятий в двух языках.

Необходимость данного исследования обусловлена отсутствием двуязычных терминологических словарей, которое отрицательно сказывается на практике обучения иностранным языкам. На данный момент существует единственный англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной [Колесникова, Долгина 2001]. Данный справочник, вышедший в 2001 году, утратил свою актуальность в связи с отсутствием большого количества терминов, активно используемых сегодня специалистами разных стран. Переводы терминов, предложенные составителями, зачастую не отражают в полной мере обозначаемые терминами понятия и не обеспечивают их абсолютной идентичности в двух языках. В связи с этим перевод с английского языка на русский ранее не переводившихся терминов в области методики преподавания английского языка, а также корректировка некоторых терминов, представленных в справочнике И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной, представляются чрезвычайно актуальными.

Материалом исследования послужили наиболее употребительные термины в сфере методики преподавания английского языка, а также не переводившиеся ранее термины, обозначающие популярные среди зарубежных специалистов современные подходы и приемы обучения иностранному языку. Отбор терминов, которые используются в англоязычной литературе по методике преподавания иностранных языков, осуществлялся с учетом частотности их употребления, актуальности и практической значимости.

Основными понятиями методики преподавания иностранного языка являются подход к обучению, метод преподавания, принцип обучения и связанные с ними

понятия. Так, в зарубежной методике термин *skill* (an acquired ability to perform an activity well) обозначает как автоматизированные, так и неавтоматизированные действия. В свою очередь в отечественной методике различают умение и навык. Под *умением* понимается неавтоматизированный способ выполнения какого-либо действия. Умение является результатом полученных знаний и приобретенных навыков. *Навык* определяется как автоматизированное действие, функционирующее в речевой деятельности. Два данных понятия в отечественной методике неразрывны, однако строго различаются между собой. В связи с тем, что в зарубежной методике различие между умениями и навыками отсутствует, при переводе термина *skill* на русский язык необходимо в каждом конкретном случае исходить из контекста и ориентироваться на подразумеваемое значение термина в английском языке. Например:

The skills of reading and listening require an understanding of the text but also some other productive tasks before or after the text.

Умение читать и воспринимать текст на слух требует понимания текста, а также других эффективных упражнений до и после него.

Let's consider one way of improving students' pronunciation skills not just regarding sounds, but all aspects of pronunciation.

Рассмотрим один из способов улучшения произносительных навыков учащихся не только в отношении звуков, но и всех аспектов произношения.

В первом случае речь идет об умении, так как выполнение упомянутых действий (чтения и аудирования) должно быть осознанным и невозможно без применения полученных ранее знаний. Во втором предложении подразумеваются именно навыки, так как речь идет о правильном произношении иностранных слов – действии, которое должно быть автоматизированным.

Для успешного перевода исследуемой терминологии необходим тщательный предпереводческий анализ, так как значительное число терминов обозначает приемы или подходы, непопулярные или несуществующие в отечественной практике преподавания иностранного языка. Например, термин *deep end* применяется для обозначения подхода к обучению:

Originally referred to the deep end approach, the idea is that you throw the students into the deep end of the pool to see if they sink or swim, then give them the skills to swim, and then throw them in again and watch them paddle away on their own!

Изначально, когда речь идет о подходе «выявление трудностей – обучение - применение знаний», суть заключается в том, что применяя этот подход, вы как бы бросаете учащихся на глубину в бассейн и смотрите, утонут ли они или поплывут, а затем учите их плавать, бросаете снова и видите, как они самостоятельно держатся на плаву.

Традиционная модель обучения, согласно справочнику И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной, обозначается термином *PPP* (presentation, practice, production). В русском языке существует эквивалент *модель «три П»* (презентация, практика, применение).

В отличие от традиционной модели, подход *deep end* подразумевает сначала ознакомление учащихся с доступными источниками информации, а затем проведение презентаций и организацию практики по мере необходимости. Основным преимуществом данного подхода является то, что потребности учащихся становятся ясными в самом начале учебного процесса.

Очевидно, при подборе эквивалента для термина *deep end* составители справочника исходили из упомянутого выше термина *PPP* и его русского эквивалента. Вариант перевода, представленный в справочнике – *модель «три П наоборот»*. Также встречается незафиксированный в словарях термин *модель урока «Дипэнд»*. Ни один из

вариантов перевода не дает ясного представления о семантике английского термина. Первый вариант *модель «три П наоборот»* будет иметь смысл только в том случае, если употребляется непосредственно после упоминания термина *модель «три П»*, который, в свою очередь, также требует расшифровки. Второй вариант, выполненный при помощи транскрипции, не только не передает значение оригинального термина, но и неблагозвучен для носителей русского языка.

В связи с тем, что ключевым аспектом *deep end* является выявление слабых сторон учащихся, мы предлагаем вариант перевода *подход к обучению «выявление трудностей – обучение - применение знаний»*. Используемый в данном случае описательный перевод позволяет дать максимально полное представление о семантике английского термина, хотя и делает его достаточно громоздкими. Этот способ перевода оказался наиболее применимым.

Среди других способов перевода, которые были применены в работе, калькирование оказалось более частотным. Например:

Thus, stabilized errors are the ones that eventually disappear as the learner makes progress, whereas fossilized errors are those which do not disappear entirely regardless of the input given to the learner.

Таким образом, устойчивые ошибки – это ошибки, которые исчезают по мере улучшения результатов учащегося, тогда как застывшие ошибки – это те, которые не исчезают полностью независимо от работы, проделанной с учащимся.

Термин *fossilized error* употребляется в работах зарубежных авторов довольно часто и обозначает вид ошибки, которая может встретиться среди учащихся. Также в ТКТ Glossary встречается термин *fossilization*, обозначающий процесс, в ходе которого языковые ошибки входят в привычку и становятся трудно устранимыми.

Данный термин не нашел отражения в справочнике И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной и не имеет на сегодняшний день русского эквивалента, кроме любительского варианта *устоявшаяся ошибка*. Однако коннотация слова «устоявшийся» в русском языке скорее положительная: «устояться – стать спокойным, определенным, постоянным» [Ожегов 2012:603].

Слово *fossilized* буквально означает «окаменелый». Значение термина в английском можно найти в словаре Дж. Ричардса и Р. Шмидта: “a process which sometimes occurs in which incorrect linguistic features become a permanent part of the way a person speaks or writes a language” [Richards, Schmidt 2010:104]. К таким ошибкам могут относиться как грамматические, так и лексические и фонетические ошибки.

В данном случае уместным способом перевода будет калькирование, однако прямому значению «окаменелый» необходим синоним в русском языке. Следует учитывать, что значение «окаменелый» подразумевает не только длительный срок существования ошибки, но и невозможность устранить ее. В связи с вышесказанным предлагаемый вариант перевода – *застывшая/укоренившаяся ошибка*.

Наиболее эффективным способом перевода оказался трансформационный перевод, который заключается в изменении внутренней формы слова – поиска аналога в языке перевода или замене английского термина словом или словосочетанием русского языка, значение которого выведено логически из значения исходного термина. Например:

Experts caution against introducing technology to the learning environment too quickly, and recommend sufficient scaffolding and monitoring of student activity as technology is integrated into classroom activities.

Эксперты предупреждают от слишком быстрого внедрения технологий в среду обучающихся и рекомендуют обеспечивать тщательную поэтапную поддержку

в обучении и контроль над деятельностью учащихся на этапе интеграции технологий в учебную деятельность.

Термин *scaffolding* (англ. – строительные леса, подмости) обозначает учебную стратегию. В словаре Дж. Ричардса и Р. Шмидта термин определяется как «a teaching strategy where the teacher provides demonstrations, support and guidance and gradually withdrawing these as the learner becomes increasingly independent» [Richards, Schmidt:507]. Термин подразумевает оказание поддержки учащимся в тех задачах, выполнение которых лежит за пределами их способностей.

Выделяют три вида *scaffolding*:

1. vertical scaffolding (использование наводящих вопросов);
2. sequential scaffolding (использование различных игр, проводимых вне урока);
3. instructional scaffolding (постепенная интернализация практик и мероприятий, доступных учащемуся в той социальной и культурной среде, в которой проходит обучение) [Richards, Schmidt:507].

Данный термин отсутствует в справочнике И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной. Первый вариант перевода, существующий сегодня, но еще не закрепленный в словарях – методика «скаффолдинг». Данный вариант достаточно часто встречается на форумах преподавателей и в статьях в сети Интернет. Однако в русском языке термин *скаффолдинг*, созданный при помощи транслитерации, относится к сфере программирования. Более того, транслитерированный термин не дает возможности понять суть обозначаемой им стратегии.

Другой вариант перевода, доступный на сегодняшний день: *метод строительных лесов/подмостков* также не отражает семантику английского термина. Упоминание строительных лесов не объясняет непосредственно последовательность обучения, предполагаемую стратегией. Применяя трансформационный способ перевода, мы предлагаем вариант *поэтапная поддержка в обучении*, который, по нашему мнению, является достаточно компактным по внешней форме, емким по значению и благозвучным для носителей русского языка.

В связи с тем, что эквиваленты большинства исследуемых терминов в отечественной методике преподавания отсутствуют, в результате исследования в языке перевода были созданы новые термины путем изменения внешней формы английского слова. При этом учитывалось максимальное семантическое соответствие перевода оригиналу, по возможности краткая и емкая форма, благозвучие термина для носителей русского языка.

Практические результаты исследования, представленные в Таблице 1, могут использоваться при составлении двуязычных словарей терминов методики преподавания иностранного языка, что в свою очередь, будет способствовать преодолению языковых барьеров в данной профессиональной сфере деятельности.

Таблица 1. Глоссарий терминов методики преподавания английского языка как иностранного

Английский термин	Определение	Русский перевод
Aims	The underlying reasons for or purposes of a course of instruction.	Цели курса
Anticipate (language) problems	When teachers are planning a lesson, they think about what their learners might find difficult about	Потенциальные языковые сложности

	the language or skills in the lesson so that they can help them learn more effectively at certain points in the lesson.	
Approach	The theory, philosophy and principles underlying a particular set of teaching practices.	Подход к обучению
Backsliding	The regular reappearance of features of a learner's interlanguage which were thought to have disappeared.	Периодический языковой регресс
Cognitive pruning	The mental processes involved in thinking, understanding and learning.	Когнитивное слияние
Curriculum	1.an overall plan for a course or programme; 2. the total programme of formal studies offered by a school or institution.	1.программа обучения 2.образовательная программа
Curriculum alignment	The extent to which the different elements of the curriculum (goals, syllabus, teaching, assessment) match.	Согласованность программы обучения
Deep end	A shift from the traditional 'presentation – practice – production' sequence to one where the learner first communicates with available resources.	Подход к обучению «выявление трудностей- обучение-применение знаний»
Английский термин	Определение	Русский перевод
Drill	A technique commonly used in older methods of language teaching and used for practicing sounds or sentence patterns in a language, based on guided repetition or practice.	Приём многократного повторения
Elicitation	Any technique or procedure that is designed to	Стимулирование речемыслительной

	get a person to actively produce speech or writing.	деятельности
Empathy	The quality of being able to imagine and share the thoughts, feelings, and point of view of other people.	Эмпатия
Filler	1. A short activity between the main stages of a lesson used for reasons such as time management or to provide a change of pace etc. 2. A word or sound used between words or sentences in spoken English when someone is thinking of what to say.	1.упражнение-переключатель 2.речевой заполнитель
Flipped classroom	A form of <u>blended learning</u> in which students learn content online by watching video lectures, usually at home, and <u>homework</u> is done in class with teachers and students discussing and solving questions.	Реверсивное обучение
Fossilized error	A process which sometimes occurs in which incorrect linguistic features become a permanent part of the way a person speaks or writes a language.	1.застывшая ошибка 2.укоренившаяся ошибка
Ice-breaker	An introductory activity that a teacher uses at the start of a new course so that learners can get to know each other.	Упражнение на знакомство
Английский термин	Определение	Русский перевод
Interlanguage	The type of language produced by second- and foreign-language learners who are in the process of learning a language.	Интерязык
Method	A way of teaching a language which is based on	Метод обучения

	systematic principles and procedures, i.e. which is an application of views on how a language is best taught and learned and a particular theory of language and of language learning.	
National curriculum	A curriculum for the teaching of English in England and Wales, which specifies the knowledge, skills and understanding that pupils should have acquired by the end of four key stages in the period of compulsory education.	Государственный образовательный стандарт
Objectives	Descriptions of what is to be achieved in a course. They are detailed descriptions of exactly what a learner is expected to be able to do at the end of a period of instruction.	Задачи
Peer assessment	When learners give feedback on each other's language, work, learning strategies, performance.	Взаимная оценка
Principles	Beliefs and theories that teachers hold concerning effective approaches to teaching and learning and which serve as the basis for some of their decision-making.	Принципы обучения
Английский термин	Определение	Русский перевод
Risk-taking	A personality factor which concerns the degree to which a person is willing to undertake actions that involve a significant degree of risk.	Принятие речевых рисков
Scaffolding	The support provided	Поэтапная

	to learners to enable them to perform tasks which are beyond their capacity. A teaching strategy where the teacher and learners engage in a collaborative problem-solving activity with the teacher providing support, guidance and input and gradually withdrawing these as the learner becomes increasingly independent.	поддержка в обучении
Settler	An activity used to quieten and calm children perhaps done after a more lively activity. For example, a piece of copying or quiet drawing or colouring in.	Упражнение «успокой»
Silent way method	A method of foreign-language teaching which makes use of gesture, mime, visual aids, wall charts, and in particular Cuisenaire rods that the teacher uses to help the students to talk.	Метод тишины и жестов
Simulation	Classroom activities which reproduce or simulate real situations and which often involve dramatization and group discussion.	Моделирование ситуации
Skill	An acquired ability to perform an activity well, usually one that is made up of a number of co-ordinated processes and actions.	1. умение 2. навык
Английский термин	Определение	Русский перевод
Teacher belief systems	Ideas and theories that teachers hold about themselves, teaching, language, learning and their students. Teachers' beliefs are thought to be stable constructs derived from their	Система убеждений преподавателя

	experience, observations, training and other sources and serve as a source of reference when teachers encounter new ideas, sometimes impeding the acceptance of new ideas or practices.	
Technique	A specific procedure for carrying out a teaching activity.	Приём
Test-teach-test	The teacher asks learners to do a task to see how well they know a certain piece of language (the first test). The teacher then presents the new language to the learners (teach), then asks the learners to do another task using the new language correctly (the second test).	Подход «протестируй-научи-проверь»
Total Physical Response	A language teaching method in which items are presented in the foreign language as orders, commands, and instructions requiring a physical response from the learner.	Метод ответной физической реакции

ЛИТЕРАТУРА:

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. - СПб.: Изд-во Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2001. - 224 с.

2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. - М.: Оникс-ЛИТ, Мир и образование, 2012. - 846 с.

3. Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Fourth Edition. - Pearson, 2010. - 644 с.

4. TKT Glossary of English Language Teaching (ELT) Terminology. - UCLES, 2011.

ИНОСКАЗАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н. В. Саенко

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

В школе и в ВУЗе изучается большое количество разнообразных наук и предметов, относящихся к материальному миру, но нет ни одной дисциплины о законах построения правильных, добрых взаимоотношений людей друг с другом, человека с обществом и обретения мира в душе. Образование одной памяти и одного рассудка оставляет человека полуобразованным и беспринципным.

Именно поэтому, как никогда в прошлом, обостряется вопрос нравственного воспитания на основе единых правил для всех людей, которые включают в себя абсолютные общечеловеческие нравственные нормы, обостряют совесть и стыд [Десятова 2009].

Разрешение проблем нравственного воспитания требует поиска наиболее эффективных путей или переосмысления уже известных. Действенным средством в воспитании моральных качеств личности является иносказание.

Роли иносказаний в воспитании подрастающего поколения посвящены работы В. Бубновой, Н. Дорошенко, Л. Коротковой, В. Омеляненко, В. Сухомлинского, К. Ушинского и др. Однако место и дидактико-воспитательные возможности иносказаний в высшей школе в процессе изучения иностранных языков исследованы недостаточно.

Цель статьи – раскрыть суть иносказаний, выделить те их виды, которые могут быть использованы в практике вуза в процессе изучения иностранных языков, определить задачи, которые они решают, и показать способы решения этих задач.

Иносказание, согласно Большому энциклопедическому словарю [БЭС 1998], – это литературный прием, выражение со скрытым смыслом. В строгом значении иносказание является синонимом аллегии. В более расширенном толковании – это высказывание, в котором «буква» и «дух» не совпадают, даже могут быть противоположны. Именно поэтому в произведениях, содержащих иносказания, смысл не всегда «лежит на ладони» – его нужно увидеть, нужно правильно понять мысль, которую хотел донести до читателя автор. С другой стороны, чувства или иные понятия, не имеющие видимой формы, благодаря применению иносказаний, становятся доступными, узнаваемыми. Воплощенные в образы, они помогают максимально точно выразить отвлеченное понятие.

Выделяют такие виды иносказаний, как олицетворение (или персонификация), косвенная сатира, аллегория, ирония, эзопов язык, символ. Иносказание употребляется с различными целями: ирония создаёт комический эффект; эзопов язык необходим в связи с политическими условиями, невозможностью прямо сказать то, что нужно; аллегория отсылает к общекультурному контексту; символ показывает многогранную связь между предметами и так далее [Литература и язык 2006].

Пожалуй, наиболее распространенным видом иносказаний являются сказки. К. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему, считая, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психики. В. Сухомлинский теоретически обосновал и подтвердил практикой, что сказка неотделима от красоты, способствует развитию эстетических чувств, без которых немислимо благородство души, сердечная чуткость к человеческому несчастью, горю, страданию. Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем.

Мышление воспитанника, особенно на ранних стадиях возраста, отличается образностью и конкретностью; он оперирует не отвлеченными понятиями, а наглядными образами и конкретными представлениями и на их основе делает обобщения, выводы. Сказочное повествование вневременно: ты никогда не поймешь, где и когда происходит его действие, значит – сказка вечна. Она поднимает вопросы самые важные: о добре и зле, о предназначении человека и жизненном пути. Герои, являющиеся выразителями какой-либо благородной идеи, представляют собой живые фигуры, взятые из реальной действительности. Они обрисованы четко, определенно. Эта определенность достигается тем, что герой сказки, как правило, отличается ярко выраженной чертой характера – добротой, трусостью, смелостью – и выявляет эту черту в полной мере. Это содействует пониманию идеи сказки, того, чему она учит своих слушателей.

Положительные образы для подрастающего поколения являются далекой перспективой, именно к ним оно будет стремиться, сверяя с ними свои поступки и дела. Идеал, приобретенный в детстве, во многом определит молодого человека как личность.

Сказка не дает прямых наставлений, но в её содержании всегда заложен урок, который воспитанники постоянно воспринимают. Было замечено, что прямые способы воздействия на ребенка не всегда являются эффективными. Так, например, запрет на негативное поведение часто вызывает желание его нарушить, а наказание – обиду и страх повторного наказания.

Народная сказка позволяет осуществлять процесс воспитания более целостно, т.е. способствует расширению границ нравственного, духовного, патриотического, экологического, эстетического и умственного развития личности [Зими́на 2005].

Дидактизм является одной из важнейших особенностей сказок. Намеки в сказках применяются именно с целью усиления их дидактизма. Воспитанники получают урок не благодаря общим рассуждениям и поучениям, а благодаря ярким образам и убедительным действиям. Тот или иной поучительный опыт как бы исподволь складывается в сознании слушателей. Сказка учит, что надо добиваться намеченной цели, несмотря на препятствия и временные неудачи, верить в конечное торжество справедливости. В этом отношении она помогает воспитанию людей сильных, бодрых, способных преодолеть трудности [Бунятова 2010].

В наш век духовного обнищания сказка, как и другие виды иносказаний, утрачивает свое предназначение. Этому способствуют современные книги и мультфильмы с упрощенным диснеевским стилем пересказа известных сказок, часто искажающие первоначальный смысл сказки, превращающие сказочное действие из нравственно-поучительного в чисто развлекательное. Такая трактовка навязывает детям определенные образы, которые лишают их глубокого и творческого восприятия сказки [Гладких 2010].

Стали забывать, что сказка обладает богатым социальным, нравственно-педагогическим потенциалом. Она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит, что можно рассматривать как важнейшие функции сказки [Десятова 2009].

В целом, сказка и другие виды иносказаний помогают формировать нравственные представления (эталоны) о нормах социальных отношений и моделях поведения; способствуют усвоению духовно-нравственных категорий, воспитывают трудолюбие, привычку заниматься делом, работать старательно и аккуратно, доводить начатое до конца, с уважением относиться к результатам чужого и своего труда [Гладких 2010].

На занятиях по иностранному языку, кроме развития способности делать нравственный выбор, иносказания способствуют гармонизации психоречевого развития, обогащению словаря, развитию образного строя и навыков связной речи.

Иносказания интересны людям любых возрастов, и так как в вузе воспитательный процесс продолжается, то необходимо находить способы их использования и в учебно-воспитательной работе высших учебных заведений.

В вузах особое внимание уделяется ситуации коррекции, так как в университеты приходит молодежь с уже устоявшимися этическими убеждениями и мировоззрением, однако, в случае необходимости, их можно скорректировать. Использование так называемого метода учебно-воспитательных метаморфоз показало, что в сознании и у же взрослого человека могут происходить коренные изменения.

Метаморфоза как преобразование, трансформация присуща миру в том смысле, что все в нем движется, меняется, а потому проявляет метаморфозы. Предназначение учебно-воспитательных метаморфоз – научить человека развиваться, идти вперед, что реализуется не только на уровне решения участниками образовательного процесса ряда учебно-воспитательных задач, участия в различных учебно-психологических тренингах, играх, мероприятиях и т. д. Для обеспечения развития личности исследователи даже предлагают сформировать специальный раздел педагогики – метаморфозную педагогику, которая направлена именно на формирование знаний, умений и навыков в процессе реализации различных метаморфоз, в том числе и творческих [Вознюк 2009:522].

Исследователи подчеркивают, что метаморфозы, особенно если они представлены жизненными или научными фактами, способны в корне изменить ценностно-мировоззренческую сферу человека. В определенной степени они определяют новое направление педагогики – педагогику жизненных фактов, которая призвана осуществлять многостороннее развитие человека посредством диалектической системы жизненных фактов-метаморфоз.

Педагогика жизненных фактов основывается на фундаментальных социально-психологических закономерностях, выявленных социальной психологией, согласно которым часто даже парадоксальная информация может восприниматься людьми как достаточно убедительная. Исследования показывают главный принцип социального мышления: люди не спешат делать выводы на основе общеизвестного (общетеоретических фактов действительности), но с удивительной легкостью и быстротой создают впечатление об общеизвестном на основе ярких примеров.

К особому типу педагогических метаморфоз относятся педагогические дилеммы, которые направлены на воспитание и развитие определенных качеств воспитанников и требуют их активной рефлексивной деятельности. Так, интересны дилеммы Л. Колберга, решение которых способствует развитию нравственных качеств личности, ее моральных принципов, убеждений, ценностных ориентаций.

Значительный потенциал духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи имеют такие виды педагогических метаморфоз, как сказка, притча, быль, миф, басня и другие приемы иносказательного, метафорического отображения действительности. Они выступали и выступают одним из самых важных средств освоения людьми определенного типа культуры, своеобразным путем «вхождения» в нее, остаются главным вербальным средством обучения и воспитания на начальных этапах развития человеческого общества.

Надо отметить и то, что миф, сказка, притча включают в себя образцы нормативного поведения, мудрость народов мира, они могут пониматься как специфическая форма подсознательных («врожденных») идей, архетипов, «матриц мышления» человечества [Вознюк 2009:532], они включают в себя ситуацию

нравственного выбора без лишних моральных наставлений, как будто бы формируя эмоциональную программу обязательств молодого человека.

Оригинальную систему психологической помощи, получившей название «позитивная психотерапия», разработал немецкий психотерапевт Носсрат Пезешкян [Пезешкян 1992]. Главным средством этой терапии, по мнению Н. Пезешкяна, является использование поучительных историй, сказок, рассказов, саг, мифов, притч, басен стран Востока. Автор отмечает, что изначально люди использовали поучительные истории как средство воспитательного воздействия. С их помощью в сознании людей закреплялись моральные ценности, правила поведения, которые помогали решать межличностные конфликты, преодолевать жизненные трудности. Они нередко заменяли хороший совет или строгое осуждение.

В вузах целесообразно использовать этот вид метаморфоз во время преподавания иностранных языков; мы, например, используем подборку притч народов мира с проблемными заданиями, которые решают не только нравственные вопросы, но и вопросы межкультурного сосуществования, помогают найти гуманные способы решения межличностных конфликтов.

Выводы. Восприятие иносказаний оказывает сильное воздействие на процесс формирования нравственных представлений, создает реальные психологические условия для формирования условий социальной адаптации молодежи. Во все времена иносказания способствовали развитию позитивных межличностных отношений, социальных умений и навыков поведения, а также нравственных качеств личности, которые определяют ее внутренний мир.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бунятова А. Р. Роль сказки в формировании духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста / А.Р. Бунятова // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 6 – С. 85–88.
2. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
3. Вознюк О. В. Цільові орієнтири особистості у системі освіти : інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
4. Гладких Л. П. Нравственное воспитание сказкой / Л. П. Гладких // Программа занятий с детьми дошкольного возраста. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibnout.ru/2010/08/19/nachalnaya-shkola/nravstvennoe-vospitanie-skazkoj/>.
5. Десятова Т. Е. Использование православных сказок-притч в формировании духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения / Десятова Т. Е. – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : festival.1september.ru/articles/550003/.
6. Зими́на И. К. Народная сказка в системе воспитания дошкольников / И. К. Зими́на // Дошкольное воспитание. – № 5. – 2005. – С. 28–35.
7. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. — М.: Росмэн-Пресс, 2006. – 584 с.
8. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия / Носсрат Пезешкян; пер. с нем Л. П. Галанза; общ. ред. А. В. Брушлинского и А. З. Шапиро. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.

РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

А. Е. Фандеева

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

На сегодняшний день идея активной позиции человека в вопросе собственного развития является крайне актуальной и определяет необходимость стимулирования активности в процессе его обучения.

Студент будет тянуться к образованию, информации и новым знаниям лишь тогда, когда им движут внутренние побуждения к учебной деятельности, то есть мотивы. В роли мотивов могут выступать убеждения, идеалы, ценности, интересы, поскольку за ними всегда стоят потребности личности: базовые, жизненные, биологические, социальные [Маркова А.К. 1983].

Вовлечение человека в добровольную деятельность возможно при существовании мотива к участию в ней. Обычно в ходе занятия каждый студент участвует в нескольких видах деятельности. Все они мотивированы: либо навязанные (успешно и мастерски или из-под палки) преподавателем, либо же мотивы образовались у самого студента. Задача преподавателя состоит в направлении процесса мотивации познавательной деятельности по заданной теме таким образом, чтобы студент на время занятия забыл о других мотивах. Этот процесс требует смены видов деятельности. При этом, каждый раз при появлении новой учебной задачи, студенту следует осознавать, с какой для него целью такая деятельность проводится. Лишь в этом случае навязанная преподавателем мотивация будет воспринята в качестве личной для студента.

Студент сосредоточится в случае, если желание разобраться в вопросах, рассмотренных на занятии, станет для него главным и оттеснит все остальные. Таким образом, процесс познания увенчается успехом.

Идеальный вариант – студенты работают самостоятельно, но при этом общаются между собой. Различные вариации групповой работы отлично подходят для этого.

Также, важны такие активные мотивационные стимулы к эффективному обучению как: яркость, интерес, живость подачи преподавателем материала. Необходимо почаще практиковать то, что изучили. Несмотря на то, что тема может быть сугубо теоретической, её возможно практиковать посредством ролевой игры в группе.

К распространенным методам активного обучения относятся соревновательные. В этом случае студенты апробируют свои знания посредством игры, соревнуясь группа с группой или друг с другом отдельно. Следует обратить внимание на существование двух существенных типов мотивации – мотивации успеха и мотивации боязни неудачи [Наволокова Н.П. 2009].

Мотивация успеха является положительной, действия человека активизируются на достижение позитивных и конструктивных результатов. Личностная активность определяется потребностью в достижении успеха.

Личности с развитой положительной мотивацией, как правило, инициативны и активны. В случае возникновения преград – они ищут пути их устранения. Их отличает настойчивость в достижении цели, поскольку у них присутствует склонность планировать своё будущее на достаточно продолжительные периоды времени.

Мотивацию боязни неудачи относят к отрицательной сфере. Этот тип мотивации предполагает, что человек, в первую очередь, избегает наказания и неудачи.

С целью развития положительной мотивации у студентов следует разнообразить обучение и применять активные методы обучения как можно больше.

Наблюдение за отношением студента к обучению поможет в получении начального представления о приоритетности тех или иных методов обучения в их определенном ранжировании.

Активность подразумевает степень вовлечённости студента в предмет: сознательное выполнение задач, готовность выполнять учебное задание, попытки повысить свой образовательный уровень и систематичность обучения [Наволокова Н.П. 2008].

Под познавательной активностью понимают желание самостоятельно получить знания, независимость собственных суждений, стремление самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению задачи, формировать критический подход к суждению других. При отсутствии необходимых для этого условий активность студентов снижается.

Активные методы обучения предполагают использование таких подходов, которые направлены скорее не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. Целью применения активных методов обучения является творческое усвоение учебного материала, умений, навыков.

Ведь овладение учебным материалом, развитие и воспитание личности в процессе обучения происходит только при условии проявления ее высокой активности в учебно-познавательной деятельности. Организованная деятельность, в которой человек участвует без желания, практически не развивает его.

Таким образом, активные методы обучения предполагают обучение деятельностью. Именно в активной работе, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми для их профессионального и социального роста знаниями, умениями, навыками, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и основное – развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, активизацию личностного интереса к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных способов вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность. В то же время, называть эти методы активными не совсем корректно и достаточно условно, поскольку пассивных методов обучения, в принципе, не существует. Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, и без неё обучение вообще невозможно. Но степень этой активности действительно неодинакова (т.е., гораздо выше при использовании активных методов).

Задачей преподавателя при этом является умение проанализировать имеющиеся знания студентов, сравнить их с новыми, сознательно определить полезность новых и условия их применения. Использование активных методов обучения предусматривает индивидуализацию как активный поиск преподавателем разных вариантов и путей достижения студентом с разнообразными индивидуальными особенностями учебной цели.

Содержание методов активного обучения, направленных на формирование умений и навыков, заключается в том, чтобы обеспечить выполнение студентами таких заданий, в процессе работы над которыми они осваивали бы способы деятельности. Для того чтобы развивать у студентов мышление и организаторские способности, необходимо систематически ставить их в такие условия, которые позволили бы им упражняться в том или ином виде профессиональной деятельности.

В зависимости от формирования системы знаний, умений и навыков методы активного обучения подразделяют на две группы: неимитационные и имитационные [Наволокова Н.П. 2008].

К неимитационным методам активного обучения относятся: исследовательский метод, самостоятельная работа с учебной программой, книгой, дидактическим материалом; дискуссии; проблемная лекция; эвристическая беседа; поисковая лабораторная работа, частичнопоисковый демонстрационный метод; проблемное изложение; самостоятельное решение расчетных и логических задач [Садкіна В. І. 2009].

Имитационные методы активного обучения могут быть неигровые и игровые: решения ситуационных задач; анализ конкретных производственных ситуаций; упражнения-действия по инструкциям (лабораторная работа, практическая работа, экскурсия); выполнение индивидуальных заданий [Садкіна В. І. 2009].

Итак, без использования активных методов обучения мотивация учебной деятельности студентов невозможна, поскольку знания, действительно, нужно уметь добывать. Знание – сокровище, а умение учиться – ключ к нему. При условии того, что преподаватели смогут научить своих студентов самостоятельно приобретать знания, анализировать полученный опыт, результативно его использовать, общество, в итоге, будет обеспечено высококвалифицированными специалистами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 231 с.
2. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н. П. Наволокова. – Х. : Основа, 2009. – 176 с.
3. Наволокова Н. П. Практична педагогіка для вчителя / Н. П. Наволокова, В. М. Андрєєва. – Х. : Основа, 2008. – 118 с.
4. Садкіна В. І. 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок / В. І. Садкіна. – Х.: Основа, 2009. – 88 с.

ПЕРЕДАЧА ИГРЫ СЛОВ В КИНОПЕРЕВОДЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ФРАНЦУЗСКОЙ КОМЕДИИ «BIENVENUE CHEZ LES CH'TIS»)

Ю. Б. Фролова

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

Умелое использование игры слов в художественном фильме несомненно способно украсить его сюжетную канву. Однако создание переводной версии такого фильма нередко становится серьезным испытанием для переводчика. С одной стороны, по мнению Н. Любимова «непереводимой игры слов не существует и не должно существовать, за чрезвычайно редкими исключениями. Весь вопрос в мастерстве

переводчика» [Любимов 1982: 118]. С другой стороны, сложность заключается в том, что при переводе каламбура перевыражению подлежит не только содержание, но и сама форма подлинника. Не случайно Влахов и Флорин считают, что в данном случае уместнее говорить, не о «переводе» как таковом, а скорее об «интерпретации» [Влахов, Флорин 1986].

Именно с такой задачей столкнулись переводчики французской комедии «*Bienvenue chez les Ch'tis*» [My french méli-mélo blog: [http](http://)]. В России комедию переводили неоднократно. Первый перевод, с которым мы столкнулись, можно назвать любительским, но, тем не менее, он представлял собой первую попытку познакомить отечественного зрителя с нашумевшей во Франции комедией. Официальный перевод фильма был сделан Андреем Бочаровым и озвучен актёрами из проекта «6 кадров» [Бобро поржаловать!: [http](http://)]. Этот перевод является самобытной интерпретацией кинотекста французской комедии, непрерывающимся каламбуром со своей концепцией и со своим «языком» («цуржиком»), аналогом французского «*chetemi*».

В фильме большинство комических ситуаций построено именно на языковой игре. Наряду с фонетическими каламбурами [Фролова 2015] в комедии представлены многочисленные лексические каламбуры, которые строятся на многозначности слова. Основой для подобной игры нередко бывают единицы, содержащие один и тот же корень. Приведем несколько наиболее ярких примеров.

Завязка сюжета происходит в тот момент, когда главному герою Филиппу Абрамсу не удаётся добиться перевода по службе на Лазурный берег, и в результате дисциплинарного нарушения его отправляют на север Франции в Нор-Па-де-Кале, в городок Берг, что недалеко от Лилля. В этот момент рождается комическая ситуация, связанная с созвучием во французском языке слов *l'île* – остров и *Lille* – название города. Главный герой думает, что его переводят на какой-то остров на севере:

JEAN: Mais non, avant la Belgique, il y a ... Nord Pas de Calé. T'es muté à côté de Lille.

PHILIPPE: L'île de quoi?

JEAN: Pas sur une île, la ville de Lille.

Рассмотрим, какую смысловую нагрузку несёт этот же эпизод в русском варианте. Основанием каламбура является географическое название, а именно город Лилль (*Lille*), т.е. опорный компонент уже задан и его нельзя изменить. В качестве результаты мы можем выделить слово *l'île* (остров). Это слова-омонимы, которые за счёт созвучия создают двойственность смысла. В любительском варианте перевода опорный компонент и результата полностью совпадают, то есть по большому счёту, в данном варианте об игре слов речи не идёт. Весь комический эффект сводится к повторению нелепых звуковых сочетаний, не несущих никакой смысловой нагрузки для отечественного зрителя:

ЖАН: Нет! Не доезжая до Бельгии...есть Северный Па де Кале. Ты туда переведён, недалеко от Ли'ля.

ФИЛИПП: От Ли'ля? Что за от Ли'ля?

ЖАН: Никакая не от Ли'ля, Лилль, город Лилль.

Что касается официального перевода, то переводчик подбирает два слова близких по звучанию: опорный компонент остаётся тем же, что и в оригинале, так как мы говорим о формально-обусловленном переводе каламбуров-созвучий, а результата имеет совершенно иной смысл, нежели в исходном тексте, она подбирается по смыслу и фонетической схожести с основанием каламбура. Опорный компонент ПЯ: с Лиллем. Результирующий компонент ПЯ: слили. Созвучность в данном случае не является абсолютной, как в оригинале, но этого достаточно для возникновения комической ситуации, к тому же, важно отметить стилистическое «созвучие» версии ИЯ и ПЯ:

ЖАН: Нет! Левее Бельгии есть Нор-Па-де Кале. Рядом с Лиллем.

ФИЛИПП: Слили? Куда слили?

ЖАН: Да нет. С Лиллем, город Лилль.

ФИЛИПП: Слили в Лилль. Кошмар.

Нелегко приходится переводчикам, когда речь идёт не об отдельном слове, а о целом выражении, которое лежит в основе игры слов. В одной из сцен Абрамс даёт работнику почты Банёлю указания отвезти документы в дирекцию, позвонить оттуда и сказать, что всё в порядке. Банэль отвечает ему «*je vous dis quoi*», употребляя устойчивое выражение, характерное для местного наречия и употребляемое, чтобы сказать, что всё хорошо, всё «ок». Абрамс же думает, что подчинённый не понимает его указаний, и каждый раз переспрашивает:

PHILIPPE: Une fois arrivé là-bas appelez-moi pour me dire qu'il l'a bien sur main propre.

ANTOINE: C'est entendu. Je vous appelle et je vous dis quoi.

PHILIPPE: Et bah qu'il a le dossier sur main.

ANTOINE: Oui c'est ça je vous appelle de là-bas et je vous dis quoi.

PHILIPPE: Quoi? Mais je viens de le dire quoi.

ANTOINE: Oui, j'ai bien compris.

PHILIPPE: Donc vous m'appelez.

ANTOINE: Et je vous dis quoi.

PHILIPPE: Par exemple: Allo, c'est Antoine ça y est.

В любительском переводе используется приём калькирования, то есть выражение переведено практически буквально, но в данном случае это вполне допустимо, так как речь не идёт о специфических названиях или реалиях:

ФИЛИПП: Вы приезжаете туда, отдаёте документы лично в руки директору, звоните мне и говорите, что всё в порядке.

АНТУАН: Хорошо, я звоню и говорю вам что.

ФИЛИПП: Что вы передали документы.

АНТУАН: Ну да, я говорю вам что.

ФИЛИПП: Я же только что вам сказал.

АНТУАН: Да я понял.

ФИЛИПП: Тогда вы позвоните.

АНТУАН: И скажу вам что.

ФИЛИПП: Ну я не знаю, например: Алло, это Антуан, всё в порядке.

В официальном переводе выражение обретает новый смысл, не свойственный оригиналу и звучит совсем иначе – «скажу вам почём»:

ФИЛИПП: Когда доедете, дайте мне знать, что с этим всё в порядке.

АНТУАН: Понял. Жвоню и скажу почём.

ФИЛИПП: Я ничего покупать не собираюсь.

АНТУАН: Я и говорю же, жвоню и скажу вам почём.

ФИЛИПП: Я вас только прошу дать мне знать.

АНТУАН: Да я всё запонячил.

ФИЛИПП: Что вы поняли?

АНТУАН: Ождаю ему конвёр прямо в руки, жвоняю вам и говорёжу почём.

ФИЛИПП: Вы что, издеваетесь? Надо сказать: «Алло, это Антуан, я доехал и отдал конверт».

Несмотря на более креативный подход специалистов, работавших над официальным переводом, более адекватным и приближенным к оригиналу в данном

случае, нам представляется первый перевод. Хотя, надо отметить, что в рамках выбранной концепции, второй вариант звучит достаточно логично и естественно.

В заключение хочется отметить, что переводчики постарались прочувствовать и уловить сам характер комедии, её обаяние и юмор. Они делали перевод, отталкиваясь не от конкретных слов и их значений, а от широкого контекста. Придуманный переводчиками язык «цуржик» – находка, с помощью которой они в большинстве случаев достаточно ловко справляются с наисложнейшими переводческими задачами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобро поржаловать! [Электронный ресурс]. URL: megogo.net/ru/view/1606781-bobro-porzhalovat.html
2. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. - М.: Высшая школа, 1986. - 416 с.
3. Любимов Н. Перевод - искусство. - Издательство: Советская Россия, 1982. - 127 с.
4. Фролова Ю. Б. Передача фонетических каламбуров в русскоязычной версии французской комедии «*Bienvenue chez les ch'tis*» // Перевод. Язык. Культура: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. 15 апр. 2015 г. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. С. 82-85.
5. *My french méli-mélo* blog. Кинотекст фильма «*Bienvenue chez les ch'tis*» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.french-meli-melo.com/>

ДЕЛОВОЕ ПИСЬМО В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

Е. А. Чевычелова

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Современный этап развития общества связан с коренными преобразованиями в экономике, расширением торговых и рыночных связей как в пределах страны, так и за рубежом. В условиях постоянных международных деловых контактов особую значимость приобретает изучение текстов деловой документации и корреспонденции. Деловому общению свойственны официальный характер, краткость, стремление к максимальной эффективности и целесообразности. Все эти факторы заставляют составителей деловых документов придерживаться определенных традиций в их оформлении. Однако мы живем в эпоху нового информационного общества, и этот факт заставляет нас по-новому смотреть на деятельность человека, который общается.

Стратегия деловой коммуникации четко ориентирована на повышение эффективности контакта. Вступая в контакт, субъект преследует определенную цель: воздействовать на сознание своего партнера по коммуникации. Эффективность письменного делового общения определяется рядом лингвистических и экстралингвистических факторов, среди которых правильный выбор и употребление языковых средств, верная структурированность письма, соответствие письма стилистическим требованиям жанра деловой переписки. Несмотря на определенную степень изученности вопроса, актуальной остается необходимость лингвистического осмысления текстов коммерческой корреспонденции, прежде всего из-за их разнообразия, а также специфического характера. Кроме того, устойчивые нормы в оформлении деловых документов обусловлены рядом экстралингвистических

факторов, таких как наличие обратной связи партнеров по коммуникации и другими прагматическими условиями коммуникации.

Изучению деловой корреспонденции посвятили свои работы большое количество исследователей, среди них А. Альбов, Е. Бондаренко, В. Гуринович, Т. Лагутина, Ш. Тэйлор и другие. Этот вопрос требует пристального внимания, несмотря на то, что необходимость фиксации и анализа этого слоя языка была в определенной степени удовлетворена за счет большого количества учебников и справочников по коммерческой переписке, деловому этикету, культуре делового общения и др. Ведь практические пособия по деловой коммуникации, в которых письма рассматриваются только в общем плане, без учета специфических особенностей не могут компенсировать недостаточную теоретическую разработанность этой проблемы. Не говоря уже о том, что деловая переписка в аспекте перевода мало изучена [Алексеева И.С. 2001; Самаський В.И. 2006; Тюленев С.В. 2004].

Цель статьи – выяснить структурные и лингвостилистические особенности деловых писем в аспекте перевода.

Деловое письмо является разновидностью официальной корреспонденции и относится к информативно-справочным документам, его особенности определяют официально-деловая сфера общения и функциональное назначение. Деловому письму присущи такие признаки официально-делового стиля, как документальность, наличие реквизитов, стилистически маркированных клише, точность изложения фактов, четкость, однозначность и лаконичность.

Основными специфическими характеристиками деловых писем являются точность, стандартизованность и официальность. Кроме того, в современной деловой переписке существует тенденция к краткости, поскольку такое стремление связано с общей тенденцией эпохи – экономией средств, а в данном случае – сокращением физической протяженности речевого сообщения, его большей семантической емкостью и компактностью. Каждая из этих качеств проявляется путем использования тех или иных средств языка. Официальность проявляется в подчеркнуто вежливой манере изложения, в наличии чрезмерных выражений, которые придают официальный характер, в использовании аналитических эквивалентов глаголов и в строгом подборе лексических средств. Точность выражается в строгом соблюдении логики изложения и в употреблении специальной терминологии, однозначных лексических единиц, в использовании повторяемости слов и оборотов, в широком применении уточняющих элементов. Стандартизованность возникает в результате объединения в единое целое модели содержания данного типа текста и, с другой стороны, терминологии отраслей (торговой, юридической, финансовой и т.д.), стандартных клишированных лексических и фразеологических единиц, устойчивых словосочетаний. Тенденция к краткости поддерживается за счет широкого применения в исследуемых текстах деловой корреспонденции инфинитивных конструкций, большого количества терминов-аббревиатур.

Существуют различные классификации деловых писем. Выделяют формальные и неформальные деловые письма. По функциональным признакам деловые письма делятся на те, которые требуют ответа, и такие, которые в нем не нуждаются. Однако, такое деление является условным. По содержанию и объему письма делятся на простые, или одноаспектные и сложные, или многоаспектные. По целям коммуникации деловые письма делят на следующие группы:

- 1) деловые письма с практическими целями (письмо-предложение);
- 2) деловые письма с познавательными целями (письма-просьбы, письма-запросы);
- 3) деловые письма с познавательно-практическими целями (контроферта).

На основе коммуникативно-прагматического подхода существует такая классификация деловых писем: информирование (сопроводительное письмо, письмо-уведомление, письмо-подтверждение, заказ); жалоба (письмо-напоминание, рекламация); экспрессивность (письмо-ответ на жалобу); реагирование (ответ на запрос, заказ, оферта).

Анализ структурных и лингвостилистических особенностей деловых писем показал, что все они имеют четкую структуру и состоят из следующих основных частей: шапка письма (letterhead), данные адресата (inside address), дата (date), обращение (salutation), текст (body of the letter), прощальные формы вежливости (complimentary close), подпись лица, ответственного за послание (signature), а также дополнительные структурные элементы, такие как ссылки, код документа, примечание «Вниманию». Каждый из перечисленных структурных элементов имеет особенности в расположении и правилах оформления. Важнейшим блоком является текст, в котором содержится главная мысль письма, его суть. Структура делового письма не является жестко регламентированной. Допускаются варьирования по форме письма, количеству структурных элементов (в то время как горизонтальное расположение элементов письма может быть разным, в его вертикальном размещении существует определенный стандарт), оформление, употребление знаков препинания.

Анализ правил переписки с помощью электронной почты показал, что благодаря своей скорости, преимущественно неформальному характеру (сегодня электронные письма приобретают все более официальный характер), экономии времени при составлении деловых писем и простоте использования электронная почта является идеальным средством постоянного обмена информацией. Пользуясь этим средством связи необходимо придерживаться не только основных правил написания деловых писем: логичности, последовательности изложения, корректности, тактичности, аргументированности, но и кроме них необходимо соблюдать правила «нетикета», которые сложились в процессе эволюции электронной почты.

Перевод деловых документов – особый вид перевода, требующий от переводчика безупречного знания языка и стиля делового письма, стандартных языковых клише и специальных правил оформления документов. Кроме этого, деловые письма обычно эмоциональные, каждое слово в них имеет большую нагрузку, поэтому от правильного перевода может зависеть результат переговоров или возможность заключения сделки.

Перевод деловых писем – это информативный перевод, основная функция которого заключается в передаче информации, сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на читателя.

Деловые письма могут иметь официальный, полуофициальный и неофициальный характер в зависимости от отношений, которые сложились между партнерами. В деловом письме мы выделяем два основных вида структурных элементов: инвариантные и вариативные.

Сегодня процесс перевода и написания писем является автоматизированным, ведь практически все реквизиты письма можно заранее внести в компьютер, изменяя лишь текст письма в зависимости от его содержания, вида и даты. Можно сделать макеты каждого вида письма, которыми фирма или организация пользуется в деловом общении и лишь при необходимости вносить в них определенные коррективы.

При переводе деловых писем используются такие виды соответствий: однозначные, не зависящие от контекста эквиваленты (термины, обозначения титулов, званий и должностей, имена); варианты соответствия (лексика в рамках письменной литературной нормы); трансформации (формулы контакта, некоторые синтаксические

структуры письменной литературной нормы). Также необходимо учитывать степень отношений, которые сложились между партнерами.

В процессе глобализации современного общества, несмотря на появление более эффективных и оперативных способов передачи информации, именно деловая переписка становится наиболее профессионально значимым видом речевой деятельности на английском языке и требует подробного и систематического изучения. Поскольку деловые письма имеют динамическую природу, подходы к написанию и правила оформления постоянно меняются, их структурные и лингвостилистические особенности всегда будут нуждаться в комплексном изучении как лингвистами, так и специалистами других смежных отраслей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по усному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб., 2001. – 208 с.
2. Лагутина Т. М. Деловое письмо: Справочник / Т. М. Лагутина, Л. П. Щуко. – Санкт-Петербург, 2004. – 432 с.
3. Масальський В. І. Теорія і практика перекладу ділової документації / В. І. Масальський. – Донецьк, 2006. – 142 с.
4. Могилевский С. Деловые письма и E-mail: Учебное пособие / С. Могилевский. – М., 2005. – 88 с.
5. Тюленев С. В. Теория превода: Учебное пособие / С. В. Тюленев. – М., 2004. – 336 с.

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Сборник статей

VIII международной научно-практической конференции

Декабрь 2015 г. – Январь 2016 г.

г. Астрахань

Подписано в печать 02.02.2016 г. Формат 60×90/16

Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 5,75

Тираж 100 экз.

Отпечатано в Астраханской цифровой типографии

(ИП Сорокин Роман Васильевич)

414040, Астрахань, пл. К. Маркса, 33, 5 этаж

Тел./факс (8512) 54-00-11

e-mail: RomanSorokin@list.ru