

*ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ*

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «Пермский государственный университет»

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Сборник материалов научно-практической конференции
«Иностранные языки и мировая культура» (11-15 апреля 2005)

Пермь 2005

ББК 81.2

П 781

Проблемы изучения и преподавания иностранных языков:

П 781 Сб. материалов науч.-практ. конф. «Иностранные языки и мировая культура» (11–15 апр. 2005 г.) / Перм.ун-т;
Отв. ред. Н.С.Бочкарева. – Пермь, 2005. – 128 с.

ISBN 5-7944-0594-5

В сборнике представлены материалы ежегодной научно-практической конференции факультета современных иностранных языков и литератур (СИЯЛ) Пермского государственного университета, посвященные проблемам изучения и преподавания иностранных языков в высшей школе. Статьи первого раздела отражают разнообразие актуальных сегодня направлений языкознания (концептология, переводоведение, социолингвистика и др.). Статьи второго раздела демонстрируют новые подходы к преподаванию иностранного языка, связанные, в частности, с вступлением России в Болонский процесс. В приложении опубликованы сообщения студентов неязыковых специальностей, сделанные под руководством преподавателей кафедры английского языка.

Авторы сборника – преподаватели, аспиранты и студенты ПермГУ и других вузов Перми. Он адресован коллегам из других городов, специалистам в области языкознания и педагогики, а также учителям иностранного языка. Материалы этого и других сборников факультета СИЯЛ, а также информацию о готовящейся международной конференции «Иностранные языки и литературы в системе регионального высшего образования и науки» можно посмотреть на сайте ПермГУ: www.psu.ru

Печатается по решению редакционно-издательского совета Пермского государственного университета

Рецензенты: кафедра иностранных языков Пермского государственного педагогического университета; профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета Т.С.Серова

Редакционная коллегия: Л.М.Алексеева, **Н.С.Бочкарева** – отв.редактор, И.В.Кочкарева, Б.М.Проскурнин, Н.В.Хорошева

ISBN 5-7944-0594-5

© Пермский государственный университет, 2005

Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Т.А.Безрукова

СОЦИОЛИНГВИСТИКА – СИНТЕЗ ДВУХ НАУК.

РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛОГИИ И ЛИНГВИСТИКИ.

РОЛЕВАЯ ТЕОРИЯ

Речевая деятельность человека всегда включена в структуру отношений социальной системы, поэтому не случаен возросший в последнее время интерес исследователей к проблеме воздействия социальных экстралингвистических факторов на речевое поведение индивида в конкретных языковых ситуациях.

Сегодня многие ученые признают актуальным изучение речи на пересечении социальных и психологических дисциплин. Социолингвистика – междисциплинарное направление, возникшее на стыке языкознания и ряда смежных дисциплин – социологии, социальной психологии и этнографии. Социолингвистические исследования представляют интерес не только для лингвистов, но и социологов, философов, психологов. Синтез двух подходов (лингвистического и социологического), синтез теоретической, понятийного аппарата и исследовательских процедур позволяет гораздо глубже и разностороннее осветить природу явлений, лежащих в сфере перекрещивания интересов смежных дисциплин.

Долгом социолингвиста является попытка построить такие модели, которые объединяют кодовые формы и процессы с речевыми актами, а те и другие – с социальными функциями языка, что будет шагом к новой, покоящейся на более широком основании лингвистике. Социолингвист в своем стремлении соотнести языковые и социальные структуры ставит под сомнение многие основополагающие догматы "ортодоксальной" лингвистики. Он отыскивает вариации, которые традиционно привлекали мало внимания со стороны лингвистов, и пытается продемонстрировать не только наличие разных типов таких вариаций, но и то, что многие из них носят не случайный, а регулярный характер. Он представляет материал под таким углом зрения, чтобы включить признаки, обычно считающиеся "экстралингвистическими". Рациональным кажется перенесение из социологии в лингвистику теории социальных ролей.

Согласно краткому словарю по социологии, теория ролей – это подход к изучению личности, согласно которому личность описывается посредством усвоенных и принятых ею или вынужденно выполняемых социальных функций и образцов поведения – ролей, вытекающих из ее социального статуса в данном обществе или социальной группе.

Ролевая теория разрабатывается в наше время в рамках социологии социолингвистики и ряда других отраслей знания. И.П.Тарасова утверждает, что ролевая теория стремится учесть пример целостного подхода и принимает

во внимание возрастные, личностные, должностные, поведенческие и речевые характеристики в их единстве, взаимосвязи и динамике. Иногда эта теория выявляет несоответствие ролей и их исполнителей, а также неуместность исполнения некоторых ролей при определенных обстоятельствах. Концептуальный аппарат ролевой теории по И.П.Тарасовой включает понятия роли, социальной позиции, ролевой деятельности, ролевых предписаний и ролевых ожиданий, иерархии ролей, ролевого конфликта, норм, мотивов, а также статуса и социализации человека [Тарасова 1976].

Понятие Роли подразумевает, что существует характерный репертуар действий и, в частности, действий речевых, которые человек должен выполнять при определенных обстоятельствах. Рассматриваемое понятие может трактоваться, по мнению И.П.Тарасовой, с 3-х точек зрения: социологической, речевой и психологической. С социологической точки зрения репертуар наблюдаемых и усваиваемых ролей все время расширяется по мере социализации человека и становления его как личности.

Одной из важнейших характеристик Роли является свойственный ей Статус. Являясь фактором социальной жизни, Статус вместе с тем активно воздействует на характер высказываний говорящей личности. "Занимая определенную социальную позицию, – пишет И.П.Тарасова, – человек разыгрывает соответствующую ей Роль. При этом поведение человека, и, в частности, речевое поведение, будет соответствовать Статусу его Роли или позиции" [Тарасова 1976: 16]. Каждая Роль имеет некоторый набор параметров, характеристик, правил поведения (в том числе речевого), точность исполнения которых регистрируется "аудиторией", а отступление может наказываться. Таким образом, с социологической точки зрения роли предстают как общественно-обусловленные и общественно-значимые характеристики человека.

Л.П.Крысин в своей работе "Социально-лингвистические исследования" писал, что "под ролью понимается функция, нормативно одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию" [Крысин 1976: 25]. Роли могут быть обусловлены как постоянными социальными характеристиками человека: социальным положением и профессией, возрастом, полом, положением в семье, так и переменными, которые определяются свойствами ситуации. Представления о типичном исполнении той или иной роли складываются в стереотипы, которые составляют неотъемлемую часть ролевого поведения.

И.С.Кон считает, что выполнение той или иной социальной роли, особенно если это продолжается долгое время, и сама роль существенна для индивида, оказывает заметное влияние на его личностные качества. Однако, сама по себе социальная роль еще не определяет поведение лица. Для этого она должна быть интернализирована. "Интернализованная роль, – как писал И.С.Кон, – это внутреннее определение индивидом своего социального положения и его отношение к этому положению с вытекающими из него обязанностями" [Кон 1987: 21].

Выступая в определенной социальной роли, человек должен говорить соответствующим образом. Реализация социальных ролей, по мнению Л.П.Крысина, происходит в коммуникации, а что касается речи, то она выступает одной из форм ролевой деятельности, поэтому ее исследование в лингвистическом аспекте является актуальной задачей современной лингвистики [Крысин 1976]. Речевое ролевое поведение нередко регулируется специфическими предписаниями. Набор речевых средств, подходящих Роли, варьируется в определенных пределах в зависимости от меняющихся условий общения, таких как социальные и психологические характеристики исполнителей ролей, сцена, на которой разворачивается действие, наличие и характер аудитории, цели, которые ставят общающиеся, этап развития разговора, характер взаимоотношений между коммуникантами, обсуждаемая тема. Рассмотренная с этих позиций речевая роль предстает как некий возможный и допустимый репертуар речевых средств, которые можно употребить в различных ситуациях общения. В него входят наиболее характерный для роли лексический и грамматический минимум, интонационные средства, свойственные исполнителям роли речевые приемы, сопутствующие мыслительные стереотипы (если таковые вычленимы), а также общая характеристика регистра тональности, в котором ведется общение. Роль нередко предопределяет характер речевого поведения человека. "Речевая деятельность – это ролевая деятельность, – пишет в одной из своих работ Т.И.Ерофеева, – понимаемая как совокупность ситуационных ролей, обусловленных позиционными ролями (профессиональными, должностными и др.), которые в свою очередь зависят от статусных (так называемых наследуемых: пола, национальности, возраста и др.). При этом интеграция ролей в личности всегда уникальна" [Ерофеева 1991: 9].

Каждый развитый язык имеет средства, обслуживающие разные социальные роли. Каждый индивид одновременно принадлежит нескольким речевым общностям разного радиуса действия. Любой общий код многоформен и является иерархической совокупностью различных субкодов, свободно избираемых говорящими в зависимости от функции сообщения, адресата и отношений между собеседниками. В качестве таких субкодов могут выступать диалектические разновидности данного языка, стили, речевые жанры. Владея разными субкодами, говорящий переключается с одного на другой в зависимости от исполняемой роли. Наиболее очевидно речевое переключение при исполнении профессиональных ролей. Манера речи, характеризующая проигрывание некоторых профессиональных ролей, бывает ярко специфична и нередко осознается говорящими. Крайним случаем профессионально-ролевой манеры речи являются так называемые профессиональные "языки" – арго. Владеющие одним из этих арго, по меньшей мере, двуязычны: исполняя профессиональную роль, такой говорящий использует средства соответствующего арго, а переходя к другим социальным ролям, он переключается на общепонятную речь, обычно на стили литературного языка. При переходе с профессиональной роли на другую может происходить как полное речевое переключение, так и неполное.

По мнению Л.П.Крысина, наборами ролей и способами их исполнения различаются не только отдельные люди, но и социальные общности [Крысин 1976]. Больше всего привлекает к себе внимание исследователей национальное своеобразие систем ролевого взаимодействия между людьми. Каждое общество имеет определенный набор типичных, регулярно "проигрываемых" ролей, своеобразие которого обусловлено видами и формами взаимоотношений людей, составляющих общество. Совокупность присущих данному обществу ролей Л.П.Крысин назвал "матрицей общения" (communication matrix). Внутри матрицы, по Л.П.Крысину, роли объединяются в так называемые пучки, и это объединение окрашено национальным своеобразием. Матрицы общения в разных обществах неодинаковы по составу, по отношениям между ролями. Это естественным образом связано с различной социальной структурой обществ, несхожестью национальных традиций, обычаев, жизненного уклада. В одних национальных коллективах матрица общения очень сложна, признаки ролей постоянны. Обычно это наблюдается в тех обществах, где многие виды человеческого общения облечены в форму ритуала. А ритуал, как известно, характеризуется устойчивыми правилами поведения и речи. В современных цивилизованных обществах расстояния между повседневным языком и языком, используемом при исполнении ритуальных ролей, меньше да и социальный вес самих ритуалов незначителен. Проигрывание человеком социальных ролей связано с использованием разных языковых подсистем.

Таким образом, исследование ролевого поведения личности в его лингвистическом аспекте является одной из актуальных задач современной социолингвистики.

Список литературы

- Ерофеева Т. И. Опыт исследования речи горожан. Свердловск. 1991.
Кон И.С. Психология половых различий. Психологический журнал. 1987. №4. Т.8.
Кон И.С. Введение в сексологию. М., 1978.
Кон И.С. Социология личности. М. 1967.
Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих. Социолингвистические исследования. М., 1976.
Тарасова И.П. Речевое общение и социальные роли говорящих. Социолингвистические исследования. М. 1976.

А.Ю.Братухин

TERT. AROL. 21, 11 В АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ XVIII–XX ВВ.

Труды Тертуллиана, первого латинского христианского автора относятся к концу II – началу III века. Темперамент автора, его рвущаяся вперед мысль придают оригинальному тексту непередаваемое своеобразие, часто делая его малопонятным для переводчика. Филарет Гумилевский так характеризует этого писателя: «<...> карфагенская латынь, сама по себе грубая, у Тертуллиана составляет свой язык, в

котором мысль чаще остается отыскивать догадкой, чем извлекать из слов» [Гумилевский 1882: 157–158]. А.Амман говорит более пространно о манере Тертуллиана выражаться: «Если не хватает слова, он его создает. Если мешает синтаксис, он подчиняет его себе <...>. Стремительный, буйный, необузданный, он попирает язык, как врага, насаждает на слова, выкручивает фразу так, что порой затемняет ее смысл. Он злоупотребляет мыслью и словесными ухищрениями, у него совершенно отсутствует вкус и чувство меры. На каждом шагу человек как бы выпирает из текста, грозя разнести его. Фраза, несущая в себе клокочущие слова, дерзкие образы, кажется, вот-вот задохнется под напором мысли и чувства, рвется в куски, атакует и изматывает, никогда не дает передышки. Он приводит в отчаяние переводчиков» [Амман 1994: 49].

Рассмотрим различные переводы одного фрагмента из тертуллиановского «Апологетика» на английский язык, осуществленные в промежуток с 1709 по 1917 годы. Разумеется, обусловленная рамками статьи крайняя фрагментарность анализируемого материала не позволяет делать окончательные выводы. Фрагмент *Tert. Apol. 21, 11* выбран достаточно произвольно: предметом исследования может быть любое другое предложение из «Апологетика».

Тертуллиан излагает христианское учение о Логосе следующим образом: «А мы слово, разум, а также силу, посредством которых, как мы объявили, Бог сотворил все, наделяем особой сущностью, Духом, в Котором, когда Он возвещает, присутствует слово, при Котором, когда Он распределяет, пребывает разум, перед Которым, когда Он осуществляет, находится сила (*Et nos autem sermoni atque rationi itemque virtuti, per quae omnia molitum deum ediximus, propriam substantiam spiritum inscribimus, cui et sermo insit pronuntianti et ratio adsit disponenti et virtus praesit perficienti*)» (*Apol. 21, 11*).

В английских переводах эта мысль передается так: «And we Christians also do affirm a spirit to be the proper substance of the Logos, by whom all things were made, in which He subsisted before He was spoken out, and was the wisdom that assisted at the creation, and the power that presided over the whole work» (W.M.Reeve, 1709).

«And we also ascribe, as its prope substance, to the Word, and the Reason, and the Power also, through Which we have said that God hath formed all things, a Spirit, in Which is the Word when It declareth, and with Which is the Reason when It ordereth, and over Which is the Power when It executeth» (C.Dodgson, 1842).

«Now we also consider the Spirit to be the proper substance of the Word, and Reason, and Power, by which we have declared that God made all things; since it was by the Word that he prophesied, by reason that he ordained, and by power that he perfected all things» (T.Chevallier, 1851).

«And we, in like manner, hold that the Word, and Reason, and Power, by which we have said God made all, have spirit as their proper and essential

substratum, **in** which the Word **has in being** to give forth utterances, and reason **abides** to dispose and arrange, and power **is over all** to execute» (Thelwall, 1869).

«And we, too, ascribe Spirit as the proper essence of the Word and Reason and Power by Which we have said God constructed all things; **in** which Divine Nature, when authoritatively speaking, the Word **is contained**; **with** which, when ordering, the Reason **is present**; and **in virtue** of which, when perfecting, the Power **presides**» (Т.Н. Bindley, 1890).

«And we also ascribe Spirit as its true essence to word and reason and likewise to power, by which we have proclaimed that God has constructed everything, **in which** are **present** both word when declaring and reason when arranging and power when accomplishing» (A. Souter, 1917).

Мы видим, что в переводе 1709 года наличие в Духе Логоса, пребывание при нем Разума (Мудрости) и начальствование над ним Силы по благочестивым, вероятно, мотивам интерпретируется иначе: в Духе пребывали Логос, Мудрость и Сила, однако действия двух последних оказываются направленными не на Дух, как в латинском тексте, а на внешние объекты, – Мудрость помогает при творении, а Сила руководит всем процессом созидания.

Перевод 1842 года представляется одним из самых буквальных: Слово находится в Духе, Разум – с Духом, Сила – над Духом.

Согласно переводу 1851 года Дух пророчествует благодаря Слову, предписывает благодаря Разуму, доводит все до совершенства благодаря Силе. Этот перевод представляет собой некий компромиссный вариант между переводом 1709 и 1842: с одной стороны, из текста устраняется «крамольное» подчинение Духа Силе, с другой стороны, сохраняется общий смысл оригинала.

Перевод 1869 года идет далее: не удовлетворяясь однотипной конструкцией 1851 г. («by..., by..., by...»), он, подобно оригиналу, использует для характеристики Слова, Разума и Силы различные слова, распространяя при этом действие Силы на всё («power is over all»), в том числе, очевидно, и на Дух.

Перевод 1890 года предлагает новое понимание последней части разбираемого латинского пассажа: при глаголе *preside* отсутствует дополнение.

Перевод 1917 года сохраняет в целом структуру латинского предложения (в отличие от перевода 1851 г.), однако существенно упрощает ее: «in which are present» (в отличие от остальных переводов).

Мы видим, как английские переводчики в течение более чем двухсот лет стремились, с одной стороны, устранить из этого любопытного пассажа спорный момент о подчинении Духа Силе, с другой стороны, сохранить общий смысл тертуллиановской мысли. Сравнивая между собой шесть различных переводов, мы можем обнаружить определенные закономерности: 1) Философский термин «substance», которым переводится лат. *substantia* в переводах 1709, 1842, 1851, в 1869 заменяется словосочетанием «essential substratum», а в 1890 и 1917 – словом «essence». 2) Слово «proper», лат. *proprius*, в переводе 1917 заменяется словом «true». 3) В латинском тексте содержится оборот «accusativus cum infinitivo»: «мы объявили, что Бог все сотворил (*omnia*

molitum <esse> deum ediximus)». В ранних переводах 1709 и 1851 также содержатся обороты «objective with the infinitive» (complex object): «we <...> do affirm a spirit to be the proper substance of the Logos» и «we <...> consider the Spirit to be the proper substance of the Word <...>». Поздние переводы избегают этой синтаксической конструкции. 4) Личные формы глагола в переводах 1709, 1842, 1851 заменяются в 1869 году инфинитивами («to give forth», «to dispose and arrange», «to execute»), а в 1890 и 1917 – причастиями («speaking», «ordering», «perfecting» и «declaring», «arranging», «accomplishing»). В латинском языке этим формам соответствуют причастия pronuntianti, disponenti, perficienti. 5) В переводах 1709, 1842, 1851, 1890 латинское прилагательное omnia (ср. р., вин. пад., мн. ч.) переводилось словосочетанием «all things» (в 1869 – «all»). В 1917 вместо него появляется местоимение «everything». 6) Хотя в «академическом» переводе 1917 дополнительное придаточное предложение («object clauses») вводится союзом «that» («by which we have proclaimed that God has constructed everything»), можно констатировать стремление переводчиков избавиться от этого союза: «through Which we have said that God hath formed all things» (1842); «by which we have declared that God made all things» (1851), «by which we have said God made all» (1869); «by Which we have said God constructed all things» (1890).

В рассматриваемом латинском предложении сначала упоминались Слово (sermo), Разум (ratio), Сила (virtus), посредством которых (per quae – мн. ч.) Бог сотворил всё; затем Дух, который христиане приписывают упомянутому выше в качестве особой, собственной сущности; наконец, речь идет о действиях в Духе Слова, Разума и Силы. Сравним английский перевод 1917 года с русским, немецким и французским, выполненными примерно в это же время, а также с более поздним итальянским:

«И мы слову, разуму и силе, через что, как я сказал, Бог сотворил все, приписываем дух как собственную его природу, в которой находится и слово, когда оно вещает, и разум, когда он чертит планы, и сила, когда она эти планы осуществляет» (Н.Щеглов, 1910).

«Aber auch wir schreiben dem Worte, der Vernunft und ebenso der Macht, wovon wir gesagt haben, dass Gott alles durch sie geschaffen habe, als eigentümliche Substanz den Geist zu, in dem das Wort ist, wenn er spricht, bei dem die Vernunft ist, wenn er anordnet, und dem die Macht gegenwärtig ist, wenn er ausführt» (Kellner, 1915).

«Or, nous aussi, nous regardons la parole et la raison et la puissance, par lesquelles Dieu a tout créé, ainsi que nous l'avons dit, comme une substance proper que nous appelons "esprit": la parole est dans cet esprit quand il commande, la raison l'assiste quand il dispose, la puissance y préside quand il réalise» (J.-P. Waltzing, 1914).

«Noi pure alla parola e ragione e del pari virtù, per cui abbiamo detto avere Dio creato ogni cosa, attribuiamo una sostanza spirituale propria, in cui è la parola quando pronunzia, cui assiste la ragione, quando dispone, guida la virtù, quando attua» (O. Tescari, 1951).

В четырех представленных переводах структура предложения такая же, как в латинском. В большинстве же английских переводов Дух (Spirit) как особая субстанция упоминается ранее Слова, Разума и Силы (1709, 1851, 1890, 1917). Почти такая же структура в переводе 1842 г. Перевод 1869 пытается сохранить латинский порядок слов за счет усложнения конструкции.

Согласно Антуану Мейе (1866–1936), «современный английский является индоевропейским лишь постольку, поскольку он связан с индоевропейским преемственностью через непрерывный ряд поколений, которые всегда ощущали себя говорящими и желали говорить, как их предшественники. Но если рассматривать лингвистический тип как таковой, отвлекаясь от непрерывной преемственности, которая является историческим фактом, не обладающим в настоящее время реальностью, нет ничего более далекого от индоевропейского типа, чем современный английский или датский язык» [Мейе 1952: 30]. Слова великого французского лингвиста подтверждаются как при сопоставлении переводов на другие языки с переводами на английский, так и при анализе изменений в последних. Эти изменения свидетельствуют о дальнейшем отходе английского языка от индоевропейского типа, представленного латынью. Отмеченная выше замена придаточных предложений времени (adverbial clauses of time) оборотом «when + present participle active» не может уменьшить все увеличивающийся разрыв между двумя этими языками, представляющими две парадигмы мышления.

Список литературы

Амман А. Путь Отцов. Краткое введение в патристику. М., 1994.

Бондарь В.А., Кисилиер М. Л. О латинском влиянии на древнеанглийские тексты в области местоименного синтаксиса // Индоевропейское языкознание и классическая филология – IX (чтения памяти И.М.Тронского). Материалы конференции, проходившей 20-22 июня 2005 г. / отв. редактор Н.Н.Казанский. СПб.: Наука, 2005. С. 21–31.

Гумилевский Ф. Историческое учение об отцах Церкви. 2-е изд. СПб. 1882. Т.1.

Мейе А. Основные особенности германской группы языков / пер. с франц. М., 1952.

Список источников

Reeve: http://www.tertullian.org/articles/reeve_apology.htm

Dodgson: http://www.tertullian.org/lfc/LFC10-06_apologeticum.htm

Chevallier: http://www.tertullian.org/articles/chevallier_apology.htm

Thelwall: <http://www.tertullian.org/anf/anf03/anf03-05.htm>

Bindley: http://www.tertullian.org/articles/bindley_apol/bindley_apol.htm

Souter: http://www.tertullian.org/articles/mayor_apologeticum/mayor_apologeticum_07translation.htm

Waltzing: <http://www.tertullian.org/french/apologeticum.htm>

Kellner: http://www.tertullian.org/articles/kempton_bkv/bkv24_08_apologeticum.htm

Tescari: <http://www.tertullian.org/italian/apologeticum.htm>

С.И.Бурмасова

ПРОЦЕСС ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ И ВЛИЯЮЩИЕ НА НЕГО ФАКТОРЫ

В работах многих лингвистов (В.фон Гумбольдт, Т.Шиппан, Е.В.Розен и др.) неоднократно отмечалось, что условием существования любого естественного языка как основного средства коммуникации является его развитие, эволюция – отмирание отживших и появление новых элементов на всех уровнях языковой системы, то есть подвижность языка. Эволюционные процессы затрагивают, в первую очередь, лексико-семантический ярус языка, поскольку именно лексика обращена к объективной действительности и непосредственно отражает все, что в ней происходит.

Следует особо подчеркнуть, что лексика любого языка испытывает изменения а) на базе слов и основ собственного языка (словообразование, изменение значения слова) и б) на базе слов и основ других языков (заимствование). При этом заимствование и словообразование основаны на создании новых лексических единиц в лексико-семантической системе данного языка, а изменение значения – на приспособлении смыслового содержания.

Заимствование является результатом языковых и культурных контактов. Языковые контакты всегда играют определенную роль в развитии словарного состава языка. В немецком языке, как и во многих других языках, ощутимые следы оставило воздействие латинского, французского и английского языков.

Ранние лексические заимствования из латинского языка относятся к первым столетиям нашей эры (примерно 50 г. до н.э. – 500 г.н.э.), когда германцы столкнулись с более высоко развитой строительной техникой у римлян, предметами, не известными в быту и жизни германцев. Это так называемая «первая волна» латинского заимствования. В качестве примеров этой эпохи заимствования можно привести такие слова как *Mauer* (murus), *Ziegel* (tegula), *Straße* (strata), *Fenster* (fenestra) и пр. Однако наиболее интенсивное влияние на немецкий язык оказывает латынь с периода раннего средневековья и до эпохи просвещения. В период, называемый «второй волной» латинского заимствования (около 500 – 800 гг.н.э.), в связи с принятием христианства и развитием клерикального и светского образования проникают новые заимствования из латинского языка: *Kloster* (claustrum), *Mönch* (monachus) [Степанова, Чернышева 1962: 173]. И, наконец, «третья волна» латинского заимствования приходится на период гуманизма. Латынь считалась языком гуманистов. В 1500 г. 90% всех имеющихся на тот период книг написаны на латинском языке. Для образованного слоя населения это был своего рода второй родной язык. До начала XX века в Вене можно было обнаружить отдельные диссертации на латинском языке. С тех пор как латынь

общепризнанно была введена языком академических кругов, она служила для отграничения слоя образованных людей (*homines literati*) от необразованных (*homines illiterati*) [Wörter aus der Fremde, электронный ресурс].

Однако следует отметить, что не всегда более высокий уровень экономического, политического, культурного и пр. развития является определяющим фактором для установления авторитета какого-либо языка. Для латинского и греческого языков определяющим был также тот факт, что оба этих языка (вместе с древнееврейским) являются священными языками или так называемыми «крестовыми» (*Kreuzsprachen*). Это значит, что на этих языках были обнаружены надписи на кресте, на котором распяли Иисуса, и, кроме того, Священные писания были первоначально записаны также на этих языках.

Процесс заимствования из французского языка имел также волнообразную природу. Первые заимствования из французского языка в период с 1000 г. по 1400 г. связаны со стремлением немецкой придворной жизни соответствовать французским идеалам и, прежде всего, идеям рыцарства. Примерами слов, заимствованных в эту эпоху, являются *Abenteuer, Lanze, Tanz, Turnier, Reim*.

Периодом более позднего лексического заимствования из французского были XVII-XVIII вв., причем кульминационным моментом в истории всего процесса заимствования из французского языка считается XVII век, получивший в истории немецкого языка название *Alamodezeit*, т.е. период моды на все иностранное, преимущественно французское. Заимствуются даже французские обращения: *Monsieur, Madame, Mademoiselle, Papa, Mama, Onkel, Tante, Cousin, Cousine*, и имена: *Jean, Henriette, Sanssouci, Chérie*. После Тридцатилетней войны, т.е. после 1648 г., французский больше не является исключительно языком элиты, он входит в употребление широких слоев буржуазии.

Значительными становятся к концу XVIII и в XIX веке влияние английского языка. Рассмотрим эту тенденцию подробнее. За 400 лет, с 1200 по 1640 гг. в немецкий язык была заимствована едва ли дюжина англицизмов: *Boot, Dock, Dogge, Flagge, Kabine, Kersey, Lord, Pickelhering, Sterling, Toback, Utopie* [Ganz 1957: 24]. В конце XVII в. ситуация радикально меняется: хотя большая часть населения не владела английским языком, в Германии проснулся интерес по отношению к Англии, ее политическому устройству, философской мысли, поэзии, стилю жизни и моде. После Семилетней войны (1756-1763) престиж Англии, поддерживаемый публикациями многочисленных отчетов о путешествиях британцев и описаниями Британских островов, возрос многократно [Ganz 1957: 24]. Основными центрами английского влияния были Гамбург, Цюрих, Лейпциг, Геттинген. Ганзейский город Гамбург был центром оживленной торговли с Англией и местом расположения колонии британцев *English Court*. В Цюрихе Й.Й.Бодмер, переводивший Мильтона, организовал салон английского поэтического искусства и литературной критики, так называемый Бодмерский кружок. В Лейпциге Й.К. Готтшед и члены немецкого поэтического общества (*Deutschübende poetische Gesellschaft*) переводили Эдисона и других английских писателей. Геттинген со времени образования

союза между Ганновером и Великобританией стал основным центром английского влияния в Германии. Таким образом, непосредственный языковой контакт привел к англоизации дворянства и образованной буржуазии. В 1737 г. был основан Геттингенский университет, в котором учились студенты из Англии, причем число их со временем постоянно увеличивалось [Ganz 1957: 14 и след.]. Однако такие очаговые явления не дают оснований для утверждения о массовости влияния английского языка: оно становится ощутимым лишь в XIX веке. Так, например, в Берлине в 1900 г. английский язык становится модным в высшем обществе, и, таким образом, вытесняет французский язык, непопулярный после Наполеоновской эры. В этот период в немецкий входят *Gentleman, Dandy, Club, Cutaway, Frack, Smoking, Toast, Keks, Pudding, Bar, Cocktail, Flirt, Spleen*.

Неверно было бы полагать, что только лишь позиция Англии как мировой державы, ее ведущая роль в промышленной сфере, высоко развитая журналистика способствовали притоку большого количества заимствований в немецкий язык. В действительности причины лежат значительно глубже. Они заключаются также в дипломатическом поведении Англии на международном уровне, т.е. в международной языковой политике. С 1800 года Англия начинает заменять французский как язык дипломатического общения на английский, а с 1850 года английские власти использовали в переписке с иностранными правительствами исключительно английский язык. В дальнейшем англоязычные страны (Великобритания и США) расширили свою языковую экспансию [Stark 2002: 93 и след.]. Такое развитие прослеживалось до первой мировой войны и вызывало опасения у пуристов.

В.Фирэк выделяет для XX века 3 периода заимствования: во-первых, до первой мировой войны, во-вторых, межвоенный период, в-третьих, после 1945 года [Studien zum Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche 1980: 940]. В начале XX века наблюдается спад процесса заимствования вследствие распространения националистской идеологии во время первой мировой войны и периода господства национал-социализма. Уже в 20е гг. XX века влияние британского варианта сменяется американским вариантом английского языка, поскольку роль мировой державы переходит к США. Особенно после событий 1945 года, когда спор между странами-победительницами за обладание капитулировавшей Германией привел к ее расколу на западную и восточную части, для населения, проживающего на территории старых федеральных земель, начинается эпоха отношений с западными странами, и, прежде всего, с Великобританией и США. На фоне быстрого послевоенного развития от языка требуется способность называть новые понятия в области торговли, экономики, промышленности, техники, политики, моды, туризма и пр. Именно в эти сферы в большом количестве импортируются наименования из английского языка. Вследствие размещения английских и американских войск на территории Германии и благодаря многочисленным программам по обмену, количество прямых языковых контактов во много раз возрастает.

В настоящее время англицизмы составляют основное ядро заимствованной лексики в немецком языке. Они находятся по существу на

положении интернациональной лексики, поскольку употребляются во многих языках [Крысин 1968: 22].

В процессе заимствования в действие вступают определенные факторы. В немецкой лингвистике эти факторы группируются в две разновидности. Первую группу составляют факторы, затрудняющие заимствование:

- формальный. В первую очередь здесь следует назвать несоответствие фонетико-фонологических систем двух языков: языка заимствующего и языка-донора. Как правило, как только первая стадия заимствования посредством билингва завершена, заимствованное слово перестает соответствовать своей изначальной звуковой форме. Его изначальные фонемы заменяются фонемами, соответствующими им в воспринимающем языке. Например, job [BE* Gɔb, AE Gab] → в немецком [Gɔp] или [tSɔp] [Примеры из: Engels 1976: 75].

Фонемно-графемное несоответствие также является серьезным фактором, препятствующим заимствованию. Проблема заключается в том, что одно и то же слово не идентифицируется как таковое, если не происходит одновременного восприятия его звукового и графического образа. Поэтому требуется время, прежде чем у носителей языка устойчивая связь между написанием и правильным произношением заимствования.

- семантический. Как правило, не все носители немецкого языка способны адекватно понять семантику англицизма. Как показывают лингвистические исследования [Galinsky, 1968: 67-81], для слова *Playboy* информантами было предложено множество различных вариантов значений, в том числе «пылесос», «средство для ухода за мебелью» и др.

Встречая незнакомое слово в определенной ситуации, реципиенты могут реконструировать его значение из контекста. Чем чаще встречается слово, тем больше его вероятность адекватного понимания. Англицизмы, вопреки общему представлению, не относятся к группе частотных слов. По данным исследования публицистических текстов они составляют всего лишь 1% от общего объема текста [Engels 1976: 4]. Можно предположить, что англицизмы относятся к пассивному словарному запасу носителей немецкого языка.

- стилистический. Заимствование затрудняется намеренным избеганием употребления иностранных слов, которое наблюдается при сильном языковом сознании. Чем выше уровень литературного языка, тем сильнее языковое сознание. Но с другой стороны, образованная элита владеет иностранными языками, в частности английским. Таким образом, возникает явное противоречие между хорошим владением иностранным языком и избеганием употребления иностранных и заимствованных слов. Оно разрешается в том, что билингв избегает употребления иностранных слов не в любой коммуникативной ситуации, а в общении с человеком, владеющим одним языком [Weinreich 1977: 81]. Однако неосознанно билингв может заимствовать значение иностранного слова. В этой связи Галинский приводит следующий пример: „*Dieser Kontinent war nicht für Menschen gemeint (meant)*“ [Galinsky 1968: 67]. Войдет ли заимствованное

значение в широкое употребление, зависит от потребностей языка-реципиента.

Вторую группу образуют факторы, способствующие заимствованию. Их, в свою очередь, можно разбить еще на две группы, как это делают отечественные исследователи, а именно, на экстралингвистические и внутриязыковые. К экстралингвистическим относятся:

- владение иностранными языками [Langner 1994: 43]. В качестве первого иностранного языка в большинстве школ изучается английский язык. Кроме того, для многих специалистов владение английским языком как языком делового общения является профессиональной необходимостью. Таким образом, хорошие знания иностранного языка способствуют заимствованию английских слов в исходной форме. Однако если слово интегрируется в систему заимствующего языка и подвергается ассимиляции, например, на фонемно-графемном уровне, то владеющим иностранным языком приходится переучивать фонемно-графемную реляцию ассимилированных заимствований. С особой трудностью при этом сталкиваются школьники, изучающие английский язык и орфографию иностранных слов в родном языке.

- социально-психологический, а именно престиж иностранного языка [Langner 1994: 43]. В настоящее время заимствование иностранных слов, а в особенности английских, рассматривается позитивно. Заимствования свидетельствуют об активности государства на мировой арене и об его прогрессивности. С американскими заимствованиями у носителей языка ассоциируется „American way of life“, английский является в настоящее время, безусловно, модным, поэтому естественно желание говорящего/пишущего, употребляя англицизмы продемонстрировать, таким образом, свою прогрессивность. С давних времен владение иностранными языками считается признаком образованности, и принадлежности к верхнему слою общества. Таким образом, англицизмы выполняют сигнальную функцию: они указывают на принадлежность говорящего /пишущего к определенной социальной группе.

- коммуникационный, связанный со стремительным развитием всемирной коммуникационной сети.

- демографический. Интенсивная миграция населения земного шара обуславливает всё более широкое распространение билингвизма [Тимина 2003: 8].

Основными лингвистическими факторами традиционно считаются следующие:

- этимологический. Как известно, английский и немецкий языки являются родственными языками и принадлежат к одной языковой семье. В середине 2 в. н. э. в силу географических причин они разделились и пошли по самостоятельным путям развития. По этой причине существует множество родственных слов в обоих языках, которые, однако, изменили свою форму и для носителей языка могут быть не идентифицированы как родственные.

Кроме того, в обоих языках обнаруживается греко-латинское и французское наследие. Такие слова по сути дела являются интернационализмами. Однако их значение в процессе заимствования может

подвергаться изменениям. Например, *Service* заимствовано из французского языка в значениях «1. посуда», «2. обслуживание в отеле, в ресторане» в британский вариант английского языка. В английском языке слово претерпело расширение значения: «3. подача в теннисе», и было снова заимствовано в таком значении во французский, а также в немецкий язык. Под влиянием американского варианта английского языка оно приобрело еще одно значение: «4. обслуживание клиентов». Особенно много интернационализмов обнаруживается в языке научного стиля. Исторически это термины греко-латинского происхождения, однако, в последнее время эта группа активно пополняется за счет англицизмов. Америка считается в настоящее время родиной многих инноваций. И даже открытиям, сделанным в других странах, дают английские названия, например, *Walkman* – японское изобретение.

○ формальные. О них уже шла речь пунктом выше. Но не нужно смешивать эти две группы, т.к. формальные факторы могут, как затруднять, так и облегчать заимствование. Итак, к данной группе относятся:

1. морфологический. Немецкий язык легко интегрирует односложные англицизмы в оригинальной форме: *Boy, fair, Pop, Test*, при этом они могут даже вытеснить синонимические двусложные слова или композиты родного языка: *Service – Kundendienst, stoppen – anhalten*.

2. фонемно-графемный. Если звуковой и графический облик заимствования схож с формой отечественных слов, то они не воспринимаются как иностранные слова: *Film, Sport*.

Другие факторы, позитивно влияющие на заимствование, рассматривают В.М.Аристова и Л.П.Крысин, поэтому подробное их освещение в данной статье не представляется целесообразным. Ограничимся лишь их перечислением и кратким комментарием:

○ отсутствие соответствующего наименования (или его «проигрыш» в конкуренции с заимствованием) в языке-рецепторе;

○ стилистический. Англицизмы заимствуются для обогащения языка экспрессивными средствами, выражения позитивных (негативных) коннотаций, которыми не обладает эквивалентная единица в языке-рецепторе;

○ необходимость специализации понятий в той или иной сфере человеческой деятельности, т.е. разграничение содержательно близких, но все же различающихся понятий;

○ тенденция к «цельному», нерасчлененному обозначению цельного неразделённого на отдельные составляющие объекта или явления, т.е. одним словом, а не сочетанием слов, что диктуется потребностями принципа языковой экономии, который присутствует в любом языке;

○ тенденция к устранению омонимии или полисемии исконных слов;

○ эвфемизация и др. [Аристова 1978; Крысин 1968].

Такая классификация факторов является удобной лишь для научного анализа, а что касается процесса заимствования, то все факторы действуют в тесной взаимосвязи, хотя в отдельных случаях какой-либо из них может быть определяющим.

*BE = British English, AE = American English

Список литературы

Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке, М.: Наука, 1968.

Степанова М.Д. Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка, М.: Высшая школа, 1962.

Тимина С.А. Экзотизмы в современной англоязычной прессе, Автореф.дис.... канд. филол. наук. Н.Новгород, 2003.

Engels B. Gebrauchsanstieg der lexikalischen und semantischen Amerikanismen in zwei Jahrgängen der WELT (1954 und 1964), Frankfurt am Main: Lang 1976.

Galinsky H. Der anglo-amerikanische Einfluss auf die deutsche Sprachentwicklung der beiden letzten Jahrzehnte: Versuch einer systematischen Übersicht. In: Wortbildung, Syntax und Morphologie.

Festschrift für Hans Marchand. Hrsg. H.E.Brekle und W.Lipka, Heidelberg, 1968.

Ganz P.F. Der Einfluss des Englischen auf den deutschen Wortschatz, Berlin: Schmidt, 1957.

http://www.apuzik.deutschesprache.ru/Woerter_aus_der_Fremde.html,

электронный ресурс.

Langner H. C. Die Schreibung englischer Entlehnungen im Deutschen, Frankfurt am Main: Lang, 1994.

Stark F. Deutsch in Europa, Leipzig: Klett, 2002.

Studien zum Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche / Hrsg. Wolfgang Viereck, Tübingen: Narr, 1980.

Weinreich U. Sprachen in Kontakt, München: Beck, 1977.

К.Б.Васильева, И.И.Шутова

ОБОЗНАЧЕНИЯ КРАТКОВРЕМЕННОСТИ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Время (*temps*) – это смысловая доминанта, представляющая собой ключевое слово, смысловую веху для определенных отрезков времени. *Час, минута, секунда, миг, мгновение* – входят в лексико-фразеологическое поле концепта *время* как видовые значения, обозначающие определенные отрезки времени, наполняя и дополняя концепт *время* новыми смыслами. Они способствуют более полному осознанию концептуальных признаков основного мыслительного образования, объективируемого словом *время*.

Каждое из слов, описывающих короткий интервал времени в русском языке (*минута, миг, мгновение и момент*), представляет собой неделимую единицу соответствующей временной системы. Большинство данных слов могут употребляться в тождественных ситуациях. В повседневной речи кратковременность некоторых действий описывается, как правило, с помощью слов *минута* и *секунда*.

Каждый из показателей кратковременности по-своему передает восприятие и переживание времени субъектом речи. Переживание времени подразумевает не просто констатацию длительности каких-либо временных единиц (*минут, секунд, мгновений*), но оценку – эмоциональную, рациональную и пр. – событий, заполняющих соответствующие временные промежутки. Так миг и мгновение передают особое эмоционально-насыщенное мироощущение говорящего.

Миг и мгновение передают особое, эмоционально насыщенное мироощущение говорящего. Сверхкраткость семантики этих слов сгущает и уплотняет само время, повышая ценность каждой его “частицы”. Как следствие, в сферу описания этих слов попадают значимые для говорящего, раритетные события. В различных высказываниях русского языка отдается предпочтение моменту, т.к. он является неким условным обозначением времени и свободен от ассоциаций с какими-либо “сроками”.

“Временной осью” для *минуты* является жизнь отдельного человека. «В самом деле, если в жизни человека возможны и *трудные моменты*, и *трудные минуты*, то в жизни социума – только *трудные моменты*; трудных (или прекрасных) минут не переживает ни общество, ни государство; это удел человека» [Яковлева 1995: 214].

Аналогично русским обозначениям кратковременности, во французском языке существуют следующие обозначения промежутков времени: *heure* (час), *moment* (момент), *minute* (минута), *instant* (мгновение). В современном французском языке более частотны сочетания с существительным *heure* (час), в котором выделяются такие значения как: квантифицированное время, точный момент, точность, неопределённый момент. Так выражение *l'heure c'est l'heure* – обычно ставит русских людей в тупик и понимается дословно (*час – это час*, или, *время – это время*). Однако для французского сознания *час* ассоциируется с точностью, пунктуальностью.

Французское слово *minute* (минута), как и в русском языке находится на “оси жизни” отдельного человека, его эмоций и настроений. Однако, по сравнению с русским языком *minute* (минута) менее употребительна и наполнена другими семами: точность, аккуратность, пунктуальность. *Minute* проецируется на конкретную временную событийную ось и обозначает эмоциональное напряжение. В сравнении с *minute* (минута) *moment* (момент) является более употребительным во французском языке и обладает относительной свободой от идеи количественного времени. Слово наполняется семами, такими как *удобное время, досуг, условный момент*.

Французские *heure, minute, seconde* – знаки бытового времени частного человеческого существования, времени повседневного, которое подлежит измерению на оси отдельной человеческой жизни и может планироваться. *Moment, instant* – обычно используются для изображения особого эмоционального мироощущения. Это лексика надбытового времени. Знаки рационального аналитического восприятия времени, времени стечения обстоятельств и сплетения событий.

Контрастивное изучение описанных единиц позволяет усмотреть наряду с совпадающими признаками заметную разницу в восприятии временных категорий в русском и во французском языках.

1. В наивной картине мира человека время членится на определённые промежутки времени, интуитивно сближается с периодом жизненного существования, являясь при этом важнейшей универсалией человеческого бытия.

2. Русское языковое представление об отрезках времени носит больший эмоциональный оттенок, чем их французские эквиваленты. Время мыслится как нечто неуловимое, неосязаемое и быстротечное. Оно неизбежно связано, и с прошлым и с будущим: “Есть только миг между прошлым и будущим, именно он называется жизнь”.

3. С точки зрения восприятия, во французском языке наблюдается более длительное протекание времени по сравнению с русским языком, оно в большей степени структурировано и ассоциируется с точностью, пунктуальностью.

Список литературы

Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира. М., 1994.

Grand Larousse de la langue française en 7 volumes. Paris. 1978.

М.В.Гаранович, О.В.Пермякова

СМЕНА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СТИЛИЗАЦИЯ ПОД МУЖСКОЙ СТИЛЬ ПИСЬМА КАК ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ В ТЕКСТАХ, НАПИСАННЫХ АВТОРАМИ-ЖЕНЩИНАМИ

На сегодняшний день в пространстве Интернета и литературы распространена «игра» с изменением гендерной идентичности (Жичкина А.Е., Белинская Е.П.): размываются как феминная, так и маскулинная самоидентификации. Изучение данной проблемы на примере современной литературы не достаточно разработано. Анализ лингвостилистических явлений современной французской женской прозы, позволяет доказать гипотезу о том, что самоидентификация в текстах авторов-женщин чрезвычайно многолика и определяется конкретной художественной задачей, разрешаемой в композиции произведения:

1) в зависимости от внутренней установки и цели художественного произведения, современные авторы-женщины явно репрезентируют своё женское начало в тексте, или наоборот;

2) отказываются от женской инициативы повествования на формальном уровне, стилизуют свои тексты под мужской стиль письма и имитируют речь противоположного пола.

При этом истинная гендерная идентичность и индивидуальный авторский стиль писателя оказывают существенное влияние на способы

текстообразования, даже в ситуации стилизации текстов под стиль письма противоположного пола. Обращение к методике автороведческой экспертизы и судебной криминалистики позволяет произвести анализ имитированного текста под стиль противоположного автору пола и определить истинную гендерную роль автора текста (Потапова Р.К., Комиссаров А.Ю., Галяшина Е.И., Горошко Е.И.). Подобное исследование состоит в следующем:

- 1) найти в тексте признаки индивидуального стиля письма автора (идентификационные признаки);
- 2) сравнить идентификационные признаки с имитируемыми признаками стиля письма противоположного пола;
- 3) интерпретировать имитируемые признаки с точки зрения интенции автора.

На основе анализа сборника новелл французской писательницы Анны Гавальды «Мне бы хотелось, чтоб меня кто-нибудь где-нибудь ждал» (новелл двух видов: написанных от женского лица или от мужского лица и стилизованных под мужской стиль письма) нами выделяются два комплекса признаков мужской и женской речи: к первому комплексу относятся признаки, легко поддающиеся имитации (имитируемые признаки), то есть те, которые исказить легко (разговорная или отрицательно коннотативная лексика, описание фрагментов действительности, где обычно главенствуют мужчины, *формальный признак повествования от мужского лица*); второй же комплекс составили признаки более устойчивые, менее заметные, затрагивающие глубинные механизмы речепорождения (идентификационные признаки индивидуального авторского стиля), которые имитации вообще не поддаются (синтаксические особенности: однородные члены предложения, многочисленные повторы, сложные союзные или бессоюзные предложения, прерывистость и неединообразие синтагм, риторические вопросы):

(1) Пример повествования от первого лица женщины (индивидуальный авторский стиль): «Il est là, à l'angle de la rue des Saint-Pères, il m'attend, il me voit, il vient vers moi.» [Gavalda 1999: 16] («Он уже там, на углу Сен-Пер, он ждёт меня, видит меня, идёт ко мне.» [«Некоторые особенности Сен-Жермен» – Гавальда 2004: 15]).

(2) Пример повествования от первого лица мужчины (текст, написанный автором-женщиной и стилизованный под мужской стиль письма, но обнаруживающий признаки индивидуального авторского стиля): «J'ai posé les pieds par terre le matin, je me suis nourri, je me suis lavé, j'ai enfilé des vêtements sur moi et j'ai travaillé» [Gavalda 1999: 141] («Я спускал ноги с кровати по утрам, ел, умывался, одевался и шёл на работу.» [«Сколько лет» – Гавальда 2004: 109]).

Очевидно, что в тексте, имитированном под мужской стиль письма (2), реализуется, как и в тексте, написанном от первого лица автора-женщины (1), эмоциональная последовательность вместо нарративной (выраженная в характерной черте употребления автором однородных членов предложения). Важно заметить, что в имитированных текстах под мужской стиль письма всегда будут обнаруживаться признаки индивидуального авторского стиля, позволяющие идентифицировать эти тексты, как тексты, написанные автором-

женщиной. Актуальность подобного исследования заключается в обращении к проблеме имитации речи противоположного пола, которая на сегодняшний день не достаточно подробно разработана в гендерной лингвистике. Поэтому, новизной работы может стать объединение результатов исследований других научных дисциплин в решении данной проблемы: социологии, психологии, судебной криминалистики и автороведческой экспертизы. Эти результаты сводятся к следующему: смена «гендерной роли» для человека, писателя – это некий новый опыт и способ текстообразования, обусловленный стремлением писателя испытывать все варианты литературной игры и стилизации. Современный писатель не ограничивается рамками своего собственного стиля, поэтому обращается к стилю письма различных социальных групп, в том числе к стилю письма/говoreния мужчин и женщин [Москвин 2004]. Это есть изобретение нового типа стилизации (гендерной стилизации), которая используется автором ради «чужого голоса» (гендерно идентифицированного), приносящего с собой ряд точек зрения и оценок, которые именно и необходимы автору. Писатель работает чужой точкой зрения в направлении своих собственных художественных задач [Бахтин 1979], при этом не теряет своей собственной идентичности. Присутствие в тексте наряду с имитируемыми признаками идентификационных признаков индивидуального стиля автора обусловлено влиянием нескольких факторов, выявленных в автороведческой экспертизе. Языковая личность автора и его гендерная идентичность определяются на основании его индивидуальных особенностей стиля письма, на которые влияют:

1. идиолект – совокупность устойчивых индивидуальных языковых и интеллектуальных навыков определённой личности, которые уникальны и неповторимы в каждой речевой ситуации и позволяют идентифицировать автора того или иного текста;

2. гендерлект – социальная роль и гендерные стереотипы отдельной личности, согласно которым индивидуум обнаруживает у себя определённые специфические особенности, свойственные мужской/женской речи. Необходимо отметить, что имитируемые признаки никогда не воспринимаются читателем как чужеродные, так как авторский стиль – это всегда «система средств, подчиняющихся определённому художественному заданию и воплощённая в художественных формах» [Гельгардт 2002: 89].

Итак, в женском тексте происходит своеобразная революция – «расширение горизонтов стиля». Женщина-писатель усваивает новую предметность, «примеряя» на себя гендерную роль мужчины, пользуясь, по определению феминистской критики языка (Юлия Кристева, Элен Сиксу), рациональным языком, свойственным в большей степени мужчинам. С его помощью писательница осваивает и понимает с других, ранее не изученных сторон окружающую её действительность. В женском тексте, имитированном под мужской стиль письма, происходит освоение нового стиля письма. Благодаря этому стилистическому приёму женщина-писатель выражает себя в тексте, отражает все грани своего «я», заявляет о своей андрогинности и о своём интересе к жизни противоположного себе пола. Все эти авторские

инновации с точки зрения современных гендерных исследований, в частности, гендерной стилистики уже не столько борьба за специфический женский текст и за возможность быть признанной в литературном мире мужчин, а это есть своеобразный способ самовыражения, самопрезентации для женщины-писателя, которая допускает «игру в смену пола» ради получения нового художественного опыта (этот новый опыт заключается в попытке описать достаточно достоверно жизнь мужчины, его чувства и переживания). Если бы сама автор-женщина писала о своём герое от своего лица (либо от третьего), читатель не увидел бы подобной достоверности описываемых чувств. Обращаясь к гендерной стилизации, автор-женщина как бы на какое-то время становится субъектом речи (принимает гендерную роль мужчины), пытается писать и чувствовать, как писал и чувствовал бы мужчина. Тексты, написанные авторами-женщинами и стилизованные под мужской стиль письма – это прежде всего уникальный в своём роде пример отражения одновременно рационального мужского мышления и женского мироощущения, характеризующегося высокой эмоциональностью, что и находит своё явное проявление в тексте в виде идентификационных синтаксических признаков (связь между элементами высказывания носит не грамматический, а эмоциональный характер), определяющих индивидуальный авторский стиль. Женское начало в таких текстах не доминирует, но обязательно присутствует как закономерное влияние гендерной роли автора на лингвостилистические особенности манеры письма.

Список литературы

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.

Гавальда Анна. Мне бы хотелось, чтоб меня кто-нибудь где-нибудь ждал...// FreeFly. М., 2004.

Горошко Е.И. Судебно-автороведческая классификационная экспертиза: проблема установления пола автора документа // <http://www.textology.ru>

Жичкина А.Е. Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью // <http://www.psy.net>

Москвин В.П. Лингвистическая стилизация и пародия // Русская речь. 2004. №4.

Gavalda Anna. Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part //Le Dilletante. Paris, 1999.

Т.В. Гуляева

ПРОСТРАНСТВЕННО-СУБЪЕКТНАЯ СТРУКТУРА ОФИЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье анализируется формирование дискурсивного образа «своего» и «чужого» пространства на материале выступлений президента США Ф.Д.Рузвельта (1936 г.) и советских лидеров (1955 г.).

Отправной точкой рассуждений послужила идея о том, в процессе развертывания дискурса между коммуникантами формируется особым образом структурированное дискурсивное пространство. Исследователи

уже не раз отмечали, что в официально-политическом дискурсе, особенно в кризисные исторические периоды, это пространство максимально идеологизировано и антагонизировано. Оно разделяется на «свой» и «чужой» мир, где первый характеризуется упорядоченностью, понятностью, в то время как последний является воплощением хаоса и угрозы. Действующие в этом пространстве субъекты обладают неравной значимостью. Дискурс заставляет их объединяться или распадаться, обрести смыслы и коннотациями, идеологизироваться, наращивать и терять значимость и т.д.

Говорящий (в данном случае это президент США Ф.Д.Рузвельт, выступающий перед соратниками накануне своего переизбрания в 1936 г.) активно творит свой собственный образ и образ противоположной стороны, формируя их из множества реальных и абстрактных, единичных и обобщенных субъектов, присутствующих в его идеологическом поле, причем остальные субъекты становятся нейтральной силой или остаются идеологически нейтральными и не участвуют в нарративе.

Президентский дискурс 1930-х гг. отличается от других рассмотренных текстов тем, что демаркационная линия между двумя мирами лежит за пределами своей страны, а внутри нее, а остальной мир не упоминается как самостоятельный субъект. Несмотря на формальную принадлежность обоих оппонентов к американской нации, в дискурсе противник исключается из нее как в метафорическом, так и в прямом смысле: *They are aliens to American democracy... Let them emigrate*. Разделение миров происходит по следующим параметрам: интеграция нации, предоставление основы национальной идентичности – дезинтеграция, распад; отношение к концептам «мир» - «страх» (*fear, threat*); порядок – хаос; честность – обман; демократия – все, что вне демократии (тираны, принуждение и т.д.); деятельность – бездействие, равнодушие. Как видим, оппоненты выступают полными антиподами, что характерно для мифологического представления.

Дискурс Президента Рузвельта в 1936 г. разворачивается вокруг ключевого идеологического конструкта – американской нации. Субъект, обозначаемый «мы», играет центральную роль в формировании национальной идентичности, замыкает ее на себя; при этом самой нации, или «американскому народу» (*American people*) отводится лишь пассивная роль. Однако при этом подчеркивается принадлежность людей к целому: *Workers of America, farmers of America, America's working people, our unemployed fellow-Americans* и т.д. (Рабочие Америки, фермеры Америки, трудящиеся Америки, наши безработные соотечественники-американцы).

Как уже говорилось выше, интеграция – это ключевое свойство «своего» мира», тогда как противника обвиняют в эгоизме (т.е. отрыве

от целого) и стремлении нарушить целостность (в данном случае правительства): *Attack the integrity and honor of American government itself*. Президент обещает *crusade to restore America to its own people* (бороться за возвращение Америки ее собственному народу). Это означает, что противник повинен в отчуждении людей от страны и разрушении национальной идентичности. Сам же президент берет на себя задачу вновь объединить страну и людей, то есть вернуть им основу их идентичности – принадлежность их к стране и принадлежность страны им.

Цементирующим нацию моментом выступает концепт «демократия», который не получает расшифровки и служит паролем для идентификации «своих». Говорящий обещает *restore the American democracy* (восстановить американскую демократию), а противники объявляются *aliens to American democracy* (чуждыми американской демократии).

Другим объединяющим фактором является мир (*peace*), общечеловеческое стремление к миру. Этот ценностный концепт гораздо старше американского общества и вне идеологического поля имеет чрезвычайно общий, неопределенный характер. Вокативная сила дискурса формирует и уплотняет его, расшифровывает и идеологизирует и утверждает его на первом месте на шкале приоритетов: *Above all, the American people wanted peace* (больше всего американский народ хотел мира). Когда концепт «мир» получает расшифровку, становится ясно, что в данном дискурсе он противопоставлен не своему традиционному оппоненту – войне, а страху и хаосу. Также выясняется, что это понятие является родовым для основных потребностей (или предвыборных требований) избирателей: *escape from the personal terror, security in their homes, safety for their savings, permanence of jobs, fair profit. Good things, like banking, transport, house, etc* (избавление от личного террора, безопасность жилища, сохранность сбережений, стабильность рабочих мест, справедливый доход. Хорошие вещи, такие как банковская система, транспорт, жилье и т.д.). Имплицитное сообщение: упорядочивание мира началось лишь с приходом «нас»; оно кончится и «свое» пространство вернется к хаосу в случае, если «мы» не останемся у власти.

Рассмотрим теперь способы наименования основных действующих субъектов дискурса. Чаще всего для этого употребляются местоимения «we», «I» с одной стороны, «they» с другой. Характерно, что местоимение «they» практически не расшифровывается, точная идентификация соперника не производится. Это совпадает с общими закономерностями формирования мифологического пространства, когда образ противника максимально поляризован (сведен к исключительно отрицательному полюсу) и при этом размыт, не определен.

Интересно, что при создании образа противника широко используются персонифицированные абстрактные понятия, такие как: *forces of selfishness, lust for power, speculation, reckless banking* и т.д. (силы эгоизма, жажда власти, спекуляция, безответственные банковские операции) – тем самым создавая представление о противнике не как о живых людях, а как о предельно абстрактных, неопределенных, неуправляемых силах, несущих хаос и угрозу «своему» упорядоченному миру, объединяющему говорящего и нейтрально-пассивный, но несущий существенную идеологическую нагрузку американский народ.

Анализ выступлений советских лидеров, опубликованных в газете «Правда» от 1955 г., показал, что американский и советский официально-политический дискурс имеют много общих черт, главной из которых является разделение мира на «правильный», разумный и хаотичный, демонический с той лишь разницей, что в 1955 граница пролегает уже не внутри страны, а между западным и коммунистическим мирами, или, в терминах официальной советской риторики, «империалистами» и «демократией». Концепты «демократия» и «мир» остаются центральным и определяют принадлежность к «своему» миру. Но теперь единственный антипод концепта «мир» – война, угрозу которой представляет противная сторона.

Говорящий на этот раз не выделяет себя из нации, говорит не от себя, а от лица всей страны (что делает дискурс еще более ритуальным, так как каждый выступающий фактически повторяет одни и те же пропозиции, зачастую даже одинаково сформулированные; реальное коммуникативное взаимодействие отсутствует). Противник более определен, у него есть постоянное наименование (империализм, милитаризм), но тоже обладает скорее звериными, чем человеческими свойствами (агрессия, истерия).

Подводя итог, подчеркнем, что проанализированные тексты официально-политического дискурса не являются ни информативными, ни персуазивными, так как они не несут никакой новой информации и обращены к полностью лояльной аудитории. Вокативная сила в обоих случаях направлена не на то, чтобы подвести аудиторию к принятию конкретного решения в пользу одной из сил, а на ритуальное действие, призванное поддержать уже сформированную идеологическую систему и расстановку приоритетов внутри нее. Это и определяет особенности пространственно-субъектной организации дискурсивного пространства.

Список литературы

Базылев В.Н. Язык – ритуал – миф. Пособие по курсу. М.: МГЛУ, 1994. 227 с.

Бакумова Е.В. Ролевая структура политического дискурса. Автореф. Дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2002.

Баранов А.Н., Паршин П.Б. Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание // Роль языка в средствах массовой информации. М., 1986. С.100–142.

Глухова А.В. Речь как политическое действие: функциональный аспект. // Эссе о социальной власти языка. М., 1999. С.56–72

Гудков Д.Б. Ритуалы и прецеденты в политическом дискурсе. // Политический дискурс в России-2. Материалы рабочего совещания. С.30–36.

Купина Н.А. Тоталитарный язык. Пермь – Екатеринбург, 1995.

Фуко М.. Археология знания. Киев, 1996.

Список источников

Madison Square Garden speech (October 31, 1936) URL
http://millercenter.virginia.edu/scripps/diglibrary/prezspeeches/roosevelt/fdr/1936_1031.html

Правда. 1955.

В.С.Гурьянова, М.Н.Литвинова

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ЧЕРНОВИКИ КАК ЭТАПЫ ВЕРИФИКАЦИИ КОНЦЕПТА

Обычно художественный перевод оценивают как качественный или некачественный по конечному «продукту» деятельности переводчика, то есть, по опубликованному тексту перевода. При этом критиками немилосердно разбираются неудачные стороны перевода, а удачные места остаются практически неисследованными. Однако необходимо учитывать, что каждый перевод субъективен, и в нем проявляется ментальная, концептуальная сторона творчества переводчика. В своей работе он проходит несколько этапов, продумывая возможные варианты перевода, которые кажутся ему удачными. Количество таких вариантов, обычно называемых переводческими черновиками, в принципе может быть бесконечным, но на практике оно ограничено целым рядом причин, в большинстве своем субъективных.

Переводческие черновики, как и черновики писателя или поэта, обнажают движение мысли их создателя. Однако они «редко попадают в поле зрения исследователей, ведь перевод – это непрерывный процесс, наблюдать который практически нет возможности» [Швейцер 1988: 89]. Вероятно, по причине недоступности переводческих черновиков или в связи с

невнимательным к ним отношением эта проблема еще не становилась предметом детального исследования.

Одним из первых затронул эту тему А.Д.Швейцер [Швейцер 1988]. Согласно его гипотезе, исправления, которым переводчик подвергает текст, соответствуют «общей стратегии постепенного преодоления буквализмов и нахождения оптимального варианта, отвечающего данной коммуникативной ситуации» [Швейцер 1988: 90]. Нам представляется, что преодоление буквализмов – это лишь видимая часть переводческой деятельности, которую как бы «фиксируют» черновики. Недоступная для наблюдения сторона процесса перевода моделируется в когнитивном направлении в теории перевода, разрабатываемом Т.А.Фесенко [Фесенко 2002]. При написании текста перевода результат мышления вербализуется. Переводчик должен увидеть формы мышления автора, а не просто слова и их буквальное значения, при переводе ему необходимо выявить авторскую концепцию. Концептуализация включает в себя и такой этап, как верификация, т.е. при переборе вариантов перевода переводчик останавливается на одном из них и верифицирует его (проверяет на истинность). Таким образом, переводчик переводит концепт и подбирает ему вербальную форму. Однако в рамках когнитивной транслатологии Т.А.Фесенко не уточняется, как происходит переход от концепта к вербальным формам. Мы полагаем, что при переводе верифицируется транслатема (термин С.В.Тюленева), т.е. проекция концептов в текстах ИЯ и ПЯ [Тюленев 2004]. Вместе с тем, параллельно верификации транслатемы происходит и верификация концепта.

Нам выпал уникальный шанс исследовать 4 варианта перевода поэмы американской поэтессы Дженни Луис «When I Became an Amazon» / «Когда я стала амазонкой», выполненные Н.С.Дубровиной (1997, 1998, 2000 и 2002 гг.), последний из которых был опубликован [Луис 2002]. Именно они являются «свидетельствами» изменения стратегии переводчика, его остановок в ходе работы, его перебора вариантов перевода.

Используя метод когнитивного анализа [Бабенко 2004], мы выяснили, что базовым концептом в поэме является концепт **battle** (в переводах **битва**), ближайшей периферией которого мы определили концепты **way, test, death** (**путь, испытание, смерть** и др.), а дальнейшей периферией - образы-сравнения и тропы, концепты **loneliness, number, colour** (**одиночество, число, цвет**) и др.

Согласно Т.А.Фесенко, при переводе реализуются следующие константы перевода: коммуникативная, текстовая, лингвистическая, социокультурная, концептуальная. Для исследования перевода поэтического текста считаем целесообразным выделить в рамках текстовой константы поэтическую «субконстанту».

Взаимодействие констант приводит к тому, что всем вариантам перевода поэмы присуща напевность, свойственная русским эпическим произведениям. Главной задачей переводчика было сделать текст перевода динамичным, экспрессивным и приближенным не только к русской концептосфере, но и к античному мышлению. Потому некоторые художественные образы в процессе

перевода приобретают русскую культурную «окраску». К примеру, в переводе концепт одиночество репрезентирован концептом **душевная тоска**:

<...> *The nights were worst* <...>

(1) *Но всего хуже было ночью*

(2), (3), (4) *Всего тоскливей было по ночам*

Первый вариант был более буквален, второй более эксплицирован. Прилагательное в превосходной степени **worst** переводится на социокультурном уровне: в наречии **тоскливей** репрезентируется концепт **тоска**, характерный для русской культуры. Русское языковое сознание охарактеризовано тяготением к слиянию с другими людьми, в данном случае в переводе это слияние амазонки Оритейи с матерью и уныние, связанное с ее отсутствием.

Некоторые образы элементов античного бытия получают смысловое развитие, как в данном примере:

<...> *needing freedom, when we grew, to draw our bows and smoothly loose our iron-tipped arrows* <...>

(1) *так вольнее с тугой тетивы огромного лука плавно стрелы спускать с наконечником острым из бронзы*

(2), (3), (4) *так вольнее с тетивы тугой большого лука плавно спускать стрелу, неотразимо смерть несущую на острие*

Вначале переводчик попытался представить образ стрелы с наконечником из тяжелого металла и при этом найти соответствие $T_{ия}$ на фонетическом уровне. Сохранить вибрант **p** помогает вариант перевода *из бронзы*, однако переводчик считает, что этого недостаточно. Конечной выбран персонифицированный образ стрелы, $T_{пя}$ проходит смысловое развитие и даже целостное переосмысление высказывания. Конечный вариант перевода более развернут: **неотразимо смерть несущую на острие**.

Подобные трансформации происходят также с метафорами и некоторыми элементами образного параллелизма.

Таким образом, тексты переводов отличаются концептуальным переосмыслением текста оригинала и коммуникативной направленностью на русскоязычного читателя, а также стремлением к соотносению с традиционной женской русской лирикой и старинным сказанием при сохранении особенностей античного мышления.

Сопоставительный анализ оригинала и четырех вариантов перевода показал, что на перевод как процесс воздействуют три главных фактора: переводческая субъективность, лингвистические и экстралингвистические факторы. Процесс перевода является поэтапным «движением» от одного варианта перевода к другому, а переводческие черновики отражают этапы верификации концепта и транслатемы – вербального соответствия концепту.

Таким образом, проанализировав и сравнив **273** контекста оригинала и, соответственно, **1092** контекста переводов, составляющих транслатемы, а также варианты перевода этих контекстов между собой, мы выявили наличие **12** следующих типов последовательности вариантов перевода и поместили их в таблицу (**Таблица 1**), обозначив их буквами. Тип последовательности

выделяется на основе сходства/различия вариантов перевода. Цифры 1, 2, 3, 4 обозначают варианты переводов, соответственно, 1997, 1998, 2000 и 2002 г.г. При совпадении какого-либо варианта с предыдущим повторяется цифра первого из них. Частотность каждого типа последовательности отражена в соответствующем столбце таблицы.

Таблица 1. Частотность появления типов последовательности вариантов перевода

Буквенное обозначение типа	Тип последовательности вариантов	Частотность появления (%)
A	1111	14,3
B	1114	4,7
C	1133	1,4
D	1134	0,73
E	1211	0,73
F	1212	0,36
G	1221	0,73
H	1222	36,9
I	1224	19,7
J	1232	0,73
K	1233	12,4
L	1234	6,9

Очевидно, что наиболее часто возникающий в черновиках тип последовательности (36,9%) – это тип **H**, который означает, что в ходе верификации транслатемы переводчик отказывается от первого варианта и отдает предпочтение второму варианту перевода. Варианты 2, 3 и 4 совпадают. Например:

- ... *stay still as a stoat* ...
 (1) подобно горностаю летом
 (2), (3), (4) таясь подобно рыси

Очевидно решающей при переводе стала социокультурная константа. **Рысь** в концептосфере русского языка ассоциируется с хищным, проворным и бесшумным животным, которое неожиданно нападает сверху. Будь это лексема **горностай** или даже **хорек**, образ потерял бы свою динамичность. К тому же, существительное **рыси** придает строке краткость, и первоначальный вариант **горностаю** заменяется во всех последующих переводах.

Еще один пример:

- <...> *It's an ancient battle in which there are no winners, only potential casualties* <...>

(1) О, эта древняя битва, в которой победителя нет, лишь скудные шансы

(2), (3), (4) О, битва древняя, в которой нет победителей - одни разбитые сердца и жизни

В первом варианте **ancient battle** переведена дословно – **древняя битва**, затем – под воздействием поэтической константы, поменялся порядок слов: **битва древняя**. Нельзя не отметить, что в словосочетании **potential casualties** репрезентируется концепт **рок**, при верификации которого словосочетание **скудные шансы** (первый вариант перевода) трансформировалась в **разбитые сердца и жизни** (варианты 2-4). Это связано с развитием образа случайных жертв каких-либо катастроф, когда нет даже скудных шансов, возможна только гибель.

Вторым по частоте появления стал тип **I** (19,7%), означающий, что переводчик отказывается от первого варианта перевода, а второй вариант при верификации заменяется вариантом 4 только на последнем этапе. Данный тип (он используется почти в два раза реже, чем **II**) избирается переводчиком в тех случаях, когда его не удовлетворяет вариант верификации концепта.

- *<...> as I register my loss in the hard stare of the bathroom mirror - a wounded soldier who can no longer be kissed better <...>*

(1) *пока в зеркало около ванны я угрюмо смотрю на потерю вот, увечный солдат, поцелуй забудь*

(2), (3) *пока я в зеркале угрюмом изучаю свою потерю - что ж, солдат увечный, забудь про поцелуй навсегда*

(4) *пока я в зеркале угрюмом изучаю свою потерю - вот, маленький герой, и мамы нет подуть на ранку*

Здесь важно было в контексте военной метафоры (**a wounded soldier, loss**) понять выражение **who can no longer be kissed better**. При верификации данной транслатемы не сразу произошла ее идентификация с английским выражением **I'll kiss you better**, аналогичным русскому **Дай, подую**, которое произносят старшие, когда ребенок поранился или ушибся. Потому в первых трех вариантах транслатема расширялась, приобретая напевность, в четвертом же варианте верификация завершена, переводчик находит адекватное соответствие **и мамы нет подуть на ранку**, в котором чувствуется явная ирония лирической героини по отношению к себе самой. Это отражается и в замене словосочетания **увечный солдат** на **маленький герой**, что не противоречит закону единства метафоры.

Третьим в ряду наиболее часто встречающихся типов перевода является тип **A** (14,3%): первоначальный вариант перевода сохраняется на протяжении всего процесса перевода. В данном случае при верификации концепта не возникает никаких затруднений:

- *<...> **then they were with me again, close and painful** <...>*

(1), (2), (3), (4) *о них все шепчет, они снова рядом, и сердце защежит*

Отметим характерную для русской поэзии метафору **сердце защежит**, которая, по-видимому, выбрана под воздействием коммуникативной константы.

Представленный далее пример демонстрирует особенности видения переводчиком античного мышления – представление о роке, преследующем человека, о судьбе, которую хотелось предвидеть. Заглянуть в будущее помогали обряды гадания: древние тянули жребий или ждали знамения.

- *<...> **they chose me** <...>*

(1), (2), (3), (4) мне выпал жребий

... **they chose me** во всех вариантах имеет соответствие **мне выпал жребий**, что обусловлено коммуникативной и социокультурной константами.

В следующем случае решение найдено сразу же:

• <...> ***I was bitterly alone*** <...>

(1), (2), (3), (4) мне осталось горькое сиротство

Под влиянием концептуальной и лингвистической констант в переводе меняются субъектно-объектные отношения: **I was – мне осталось** и усиливается эмоциональность.

В последовательности **К** (12,4%) переводчик отказывается от 1, затем от 2 варианта в пользу третьего:

<...> ***The blizzard rang against our shields as we leaned heads down into the blinding winds*** <...>

(1), (2) Пурга хлестала звонко по щитам, которыми мы прикрывались от ослепляющих порывов ветра

(3), (4) Пурга хлестала звонко по щитам, которые нас заслоняли от слепящих порывов ветра

В типе последовательности **L** различаются все варианты перевода.

В типе **B**, так же, как и в типе **I**, окончательный вариант появляется только на последнем этапе перевода.

В типе **C** результирующая часть транслатемы во втором варианте перевода совпадает с результирующей частью транслатемы в первом. Однако, в варианте 3 в транслатему вносятся изменения, которые сохраняются в окончательной редакции.

Типы **D**, **E**, **F**, **G** использовались крайне редко. В типе **D** совпадают 1 и 2 варианты, которые затем верифицируются в 3 и 4 вариантах. Особый интерес представляет тип **E**, где первый вариант заменяется вторым, а затем возвращается на третьем и четвертом этапах перевода. В типе **G** также происходит возвращение первого варианта, но только на конечном этапе перевода.

В типе **J** переводчик идет поэтапно от варианта 1 к варианту 2, затем заменяет его третьим. Однако в качестве окончательного избран вариант 2.

Тип **F** обладает наименьшей частотностью и характерен для тех случаев, когда переводчик на втором этапе немного изменяет первоначальный вариант, затем на третьем этапе снова избирает первый, и все же возвращается ко второму на последнем этапе верификации транслатемы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обычно переводчик Н.С. Дубровина находит оптимальный вариант перевода не сразу же, а постепенно. Чаще всего верификация транслатемы завершается уже на втором этапе. На втором месте по частотности находится последовательная верификация транслатемы на всех этапах.

Итак, поэтический перевод как процесс есть «движение» переводчика от варианта к варианту. На выбор того или иного варианта перевода действуют три основных фактора, главным из которых является переводческая

субъективность. Другие факторы – лингвистические и экстралингвистические – также оказывают влияние на выбор переводчика. Однако, решение, который из факторов следует учесть, остается за ним – это его субъективное решение. Переводчик, как правило, сначала интерпретирует смысл, концепт оригинала, а затем вербализует его в ПТ. При этом происходит верификация транслатемы, а параллельно – верификация концепта на уровне упомянутых трех факторов.

Результаты нашего исследования показали, что процесс перевода не является линейным, т.е. не просто состоит из этапов преодоления буквализмов и постоянного отвержения предыдущих вариантов. Переводчик может возвращаться к отдельным отвергнутым вариантам, сохранять их, даже если на некоторых этапах перевода они не были приняты.

Список литературы

Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г.Бабенко, Ю.В.Казарин. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2004.

Тюленев С.В. Теория перевода: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2004.

Фесенко Т.А. Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода: Учеб. пособие. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р.Державина, 2002.

Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988.

Список источников

Луис Дж. Когда я стала амазонкой / на англ. и русс. яз. перевод Н.С.Дубровиной. Пермь: АНО «Билингва», 2002.

С.Иванова, Н.В.Хорошева

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЕВЕРОКАВКАЗСКОГО КОНФЛИКТА ВО ФРАНЦУЗСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ

Современный этап развития лингвистики характеризуется возросшим интересом к функционированию метафор в различных сферах употребления. Опираясь на когнитивную теорию концептуальной метафоры Дж.Лакоффа и М.Джонсона, отечественные ученые (А.Н.Баранов, Ю.Н.Караулов, А.П.Чудинов и др.) развивают теорию метафорического моделирования и разрабатывают методику последовательного описания метафорических моделей, функционирующих в политическом дискурсе.

По мнению многих исследователей, анализ метафорических словоупотреблений позволяет выделить некоторые сферы-источники для метафорической номинации объектов какой-либо части действительности, причем эти метафоры разворачиваются в целые метафорические модели. «Метафорическое моделирование – это отражающее национальное самосознание средство постижения, рубрикации, представления и оценки

действительности в народной ментальности» [Чудинов 2001: 133]. Для современного политического дискурса характерно многообразие метафорических моделей, отражающих современную действительность и специфику восприятия этой действительности.

Данная работа посвящена сопоставительному когнитивному исследованию метафорических моделей, которые функционируют в текстах французской и российской прессы, освещающих события северокавказского конфликта. Материалом исследования послужили более 900 единиц метафорического словоупотребления, выявленные в текстах прессы за 1994–2004 гг. Указанные тексты анализируются как политический нарратив – совокупность дискурсных образований, сконцентрированных вокруг определенного политического события. Для нарратива характерны тематическое единство (Чеченские войны), общность основных действующих лиц (руководители РФ, силовых ведомств: ФСБ, МВД, МО, вооруженных сил; чеченские полевые командиры, руководители НВФ), локализованность во времени (1994–1996, 1999–2002) и пространстве (Чечня и приграничные территории), общая событийная канва.

Проведенное нами исследование показало, что в нарративе «северокавказский конфликт» актуализируются и получают развитие метафоры с исходной понятийной сферой ‘огонь’, ‘узел’, ‘театр’, ‘тупик/болото’, ‘мир животных’ и ‘болезнь’. Эти метафоры разворачиваются в когнитивные модели, которые отражают особенности восприятия чеченских событий в массовом сознании. Метафорические модели обладают разной смысловой нагрузкой и прагматическим потенциалом, вследствие чего способны выполнять различные функции.

Метафора ‘узла’, благодаря своей мифологической нагрузке, передает высокую степень сложности ситуации: «*Кавказский узел: как его развязать?*» (РФ-сегодня 21.11.04). Эта концептуальная метафора подсказывает варианты разрешения ситуации. В нашем случае, затянуть узел ту же – означает ужесточить контроль за чеченскими бандформированиями, развязать узел – добиться мирного урегулирования конфликта путем переговоров или предоставления Чечне независимости, разрубить узел – ликвидировать сепаратистов или отделить Чечню от России. С этой точки зрения, функционирование данной метафоры оказывается сродни идеологеме, так как постепенно приучает общество к мысли о неизбежности силового решения, как единственного варианта выхода из сложившейся ситуации. «*Иных способов развязать набухающий кровью чеченский узел Москва уже не предлагает*» (Известия 31.12.94). Подобное манипулирование общественным сознанием является, по-видимому, одной из функций метафоры в политическом дискурсе.

Метафора ‘огня’ демонстрирует высокую продуктивность, т.к. способна моделировать восприятие многих аспектов указанных событий. Прагматический потенциал данной метафорической модели достаточно высок, здесь преобладают концептуальные векторы тревожности, приближающейся опасности. В рамках этой модели, военные действия уподобляются пожару: “*Le Caucase en feu*” (Le Monde 3.09.04), «*чеченский пожар обжигает Россию*»

(Правда 21.12.94); их распространение на приграничные с Чечней территории репрезентируется как разгорающееся пламя. Данная модель «подсказывает» некоторые решения кризиса: так, пожар можно тушить или гасить, но можно и раздувать: «*федералы раздувают, а не гасят конфликт*» (РФ-сегодня 21.11.04), подливать масло в огонь, подбрасывать дров: «*Терроризм бесчинствует. Очаг-Чечня. Искры летят оттуда. А подбрасывают доллары в огонь из-за рубежа*» (РФ сегодня 21.11.04), «*порядком наломав дров в Чечне...*» (Россия 25.01.95). Очаг огня может долгое время тлеть: «*Тлевшая, будто под золой, война вновь полыхнула по всей границе республики с Чечней*» (Трибуна 7.09.99), «*Dans cette région tourmentée où couvent trois autres conflits mal éteints...*» (Monde Diplomatique mai 1995), а потом вспыхнуть от одной спички; огонь может разбрасывать искры, увеличивая угрозу воспламенения и т.д.: «*от одной спички может запылать весь юг России*» (РФ-сег. №9/2002), «*Горячие точки в нашей стране не тлеют, они вспыхивают мгновенно*» (Трибуна 16.07.99), «*le reste du monde prend un gros risque: que le feu s'étende à l'ensemble du Caucase*» (L'Express 6.09.04).

Метафоры с исходной понятийной сферой 'тупик/ ловушка/ болото/западня', по нашему мнению, являются эвфемизмами, поскольку вуалируют эсхатологические настроения, обостряющиеся в кризисные моменты жизни общества. Увязнуть в болоте, попасть в западню – все это неминуемо ведет к гибели. Данные лексические единицы содержат сему безысходности, безнадежности, обреченности. Различная оценка чеченских событий в прессе двух стран вызывает расхождения в функционировании метафор этой группы. Так, метафоры со значением «тупика/увязания в болоте/западни/ловушки» являются высокочастотными во французской прессе, что продиктовано общей оценкой этой войны и ее перспектив: «*La Russie s'enlise en Tchétchénie*» (Checkpoint, mars 2002), «*Le conflit tchétchène s'enlise*» (Nouvel Observateur 2.05.96), «*L'Impasse tchétchène*» (заголовок статьи в L'Express 19.04.01), «*L'enlissement de l'armée russe*» (Politique Internationale №86, 2000)

В современном российском политическом дискурсе активно функционирует театральная метафорическая модель. Нарратив «северокавказский конфликт» является частью политического дискурса, поэтому неизбежно будет трактоваться как эпизод политического театрализованного действия («*главные режиссеры чеченской драмы сидят далеко и внимательно отслеживают события*» (РФ-сегодня №5/98). Особенно востребованной театральная метафорическая модель оказалась при освещении громкого теракта в театральном центре на Дубровке в Москве осенью 2002 г.: «*вчера спектакль «Норд-Ост» играли по чеченскому сценарию...*» (Новая Газета 24.10.02).

Наибольшее количество примеров метафорического словоупотребления относится к тематике медицинской сферы. Чеченская проблема сразу после своего возникновения стала рассматриваться как очередная болезнь/рана России. Метафорическая номинация «чеченская рана России» была высокочастотной. Понятийная сфера 'болезнь' детально структурирована, что предопределяет продуктивность базисной метафоры. Если чеченская война –

болезнь, которой болеет Россия («*La Russie malade de la Tchétchénie...Tchétchénie gangrène la Russie...*» Le Point 26.09.03), то громкие теракты, устраиваемые чеченскими экстремистами, обозначаются как рецидив или распространение этой болезни: «*Захват заложников в Москве напомнил, что Чечня – это рана прикрытая, а не вылеченная*» (Московские Новости 29.10.02); предпринимаемые меры для стабилизации ситуации на Кавказе – как прививки против рецидива болезни: «*Международное участие в восстановлении Чечни – только это может стать прививкой от басаевщины ...*» (Новая Газета 28.10.02), лекарства или просто рецепты для лечения.

Частотными и наиболее экспрессивными на наш взгляд являются метафорические номинации «гнойник», «нарыв», «загнивание», «зараза», т.е. нечто злокачественное, медленно назревающее, неизбежно приводящее к взрыву, эскалации: «*произошел не просто наглый теракт в столице государства – произошло вскрытие гнояника под названием чеченская война*» (Независимая газета 25.10.02); «*l'opinion publique russe, de plus en plus nombreuse à souhaiter la fin de l'abcès tchétchène...*» (Nouvel Observateur 31.10.02), «*Три с лишним года зрел на теле державы отзывавшийся острой болью по всей стране нарыв*» (Правда 11.01.95). Типовые прагматические смыслы подобных метафор определяются тем, что первичные значения используемых слов хорошо известны читателям, соответствующие реалии вызывают эмоциональное отторжение, обостряют негативное отношение к виновникам обозначаемых событий. Образ больной страны становится особенно экспрессивным.

Сравнительный анализ фреймово-слотовой структуры морбиальной модели, функционирующей во французской и российской прессе, выявил различия, вызванные разной трактовкой северокавказского конфликта и его последствий. Так, во французской прессе нами не были обнаружены примеры фрейма «выздоровление/ успешное лечение», достаточно представленные в российской прессе. Это свидетельствует о том, что во французской прессе создается образ неизлечимо больной России.

В большинстве случаев, метафоры, функционирующие в нарративе «северокавказский конфликт», содержат в себе вектор агрессивности, тревожности, неправдоподобия происходящего и отклонения от естественного порядка вещей. Причины этого коренятся, по-видимому, не столько в особенностях исходных понятийных сфер, сколько в том, какие реалии необходимо обозначить и какие эмотивные смыслы востребованы политической ситуацией. В текстах прессы метафорические модели функционируют одновременно, пересекаются и дополняют друг друга, что лишь усиливает их прагматический потенциал.

Список литературы

Муране С.Н. Лексика медицинской сферы в языке современной латвийской и российской прессы // Лингвистика: Бюл. Урал. лингв. общества. Екатеринбург, 2002. Том 8.

Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001.

Шаова О.А. Метафорическая репрезентация образа России в дискурсе масс-медиа Франции // Лингвистика: Бюл. Урал. лингв. общества. Екатеринбург, 2004. Т.14.

Н.Н.Казнова, Л.А.Красноборова

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИЙ ПРИЧИНЫ И ЦЕЛИ ОБСТОЯТЕЛЬСТВОМ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Как известно, любое осмысленное действие совершается человеком целенаправленно, то есть с целью достижения в будущем (ближайшем или отдаленном) определенного результата. В то же время всякое действие мотивировано, обусловлено какой-либо причиной.

В философии мы обнаруживаем часто противоположные точки зрения на категорию причины. Так, индетерминизм отрицает всеобщий характер причинности и даже отрицает ее вообще [ФС 1986]. Напротив, детерминисты заявляют о «всеобщей, закономерной связи, причинной обусловленности всех явлений» [ФС 1986: 177]. «Человек живет в причинном мире, и сам является причинным существом» [Орлов 2001: 107]. Контаминация цели и причины имела место уже в античной философии: «распространяя представление о цели, характерной для человеческой деятельности, Аристотель трактовал цель как конечную причину бытия (*causa finalis*)» [ФЭС 1983: 763].

Исследователи, рассматривавшие цель и причину, выделяют ряд признаков, отражающих общие и дифференциальные черты этих категорий.

1. И причина, и цель указывают на два **события**, ситуации, а также на их обязательную **связь** [Трухин 1973а; Медынская 1973; Медынская 1990; ФЭС 1983; Грамматика 1980; Басманова 1986; ФС 1986; Гаврилова 1984; Заморщикова 1992]. Наличие оппозиций «причина-следствие» и «цель-действие» свидетельствует о существовании причинно-следственных отношений, с одной стороны, и связи цели и действия по ее достижению с другой. Причина и следствие находятся в единстве, они «суть отдельные стороны, моменты, звенья универсального взаимодействия. В реальных процессах следствие не является пассивным, оно может воздействовать на свою причину» [ФЭС 1983: 531].

2. Взаимодействие причин и следствий служит единственным критерием **временных** отношений между явлениями. Г.Х. фон Бригт, исследуя логические связи между различными действиями, отмечает, что отношения цели строятся следующим образом: «Это случилось для того, чтобы произошло то». В отличие от телеологического, каузальное объяснение указывает на прошлое: «Это произошло потому, что (раньше) произошло то» [фон Бригт 1986: 116]. Исследователи единодушно указывают на соотнесенность

причины с планом **настоящего** или **прошедшего** времени [Орлов 2001; Арутюнова 1992; Трухин 1973а; Медынская 1973, 1990; ФС 1986; Вригт 1986; Штыкало 1968]. **Цель** же всегда соотносится с планом **будущего** времени [Вригт 1986; ФС 1986; ФЭС 1983; Радзиевская 1992; Крейдлин 1992; Тейберене 1978; Чистохвалова 2004; Заморщикова 1992].

3. **Причинность**, существование причинно-следственных связей свойственны **объективной реальности**. Категорию причины невозможно применить к миру нереальных, созданных фантазией событий и отношений между ними [Медынская 1990: 27]. О причине чаще говорят применительно к природе и социуму, указывая на то, что уже реализовано; человек «ищет существующие в реальном мире причины явлений», занимается их исследованием [Арутюнова 1992; Трухин 1973а; Грамматика 1980]. **Цель** же в основе своей – понятие **предположительное**, желаемое и **нереализованное** [Зубова 1975: 8; Тейберене 1978: 2], действие проблематичное, предполагаемое [Едвабная 1960: 4; Штыкало 1968: 40]. **Цель** – предвосхищение в сознании определенного результата. «Постановка цели (замысел) представляет собой сложной мыслительный процесс, включающий в себя оценку условий и обстоятельств, выявление задач деятельности, установление программы достижения цели» [Заморщикова 1992: 8]. Порожденная в сознании цель субъективна по форме существования, то есть является виртуальной мыслительной категорией в отличие от причины.

4. **Причины существуют**, **цели осуществляются**. Если причины верифицируются, то цели реализуются [Арутюнова 1992: 15]. **Цель** связана как с рациональной, так и с эмоциональной сферами лица. Именно эмоциональная сфера дает толчок к зарождению цели, а эмоциональный импульс ведет к ее достижению. Для формирования цели необходимы определение ее достижимости, реализуемости желаемого, оценка способов и путей достижения. Процесс формирования цели амбивалентен: зарождаясь в эмоциональной сфере, цель выкристаллизовывается в интеллектуальной и получает вербальную оформленность [Радзиевская 1992: 31].

5. **Цель** всегда связана с **активной сознательной** деятельностью человека [ФС 1986; ФЭС 1983; Арутюнова 1976: 178; Заморщикова 1992; Кудрина 1976; Чистохвалова 2004; Медынская 1990; Крейдлин 1992; Сухоцкая 1980; Едвабная 1960; Степанюк 1990; Зубова 1975; Кормилицына 1985]. «Действие есть произвольная преднамеренная активность, направленная на достижение осознанной цели» [Гак 1992: 77]. Сознательные действия людей целенаправленны, в отличие от состояний, которые спонтанны; последние «не выбираются и поэтому не могут иметь цели. Для них характерны причинно-следственные отношения» [Арутюнова 1992: 14]. Значение цели несовместимо со значением чисто эмоциональных, модальных глаголов [Кудрина 1976: 77]. Поэтому активные, преднамеренные действия передаются лексико-грамматическими классами глаголов, выражающих активный, контролируемый процесс [Булыгина 1982: 69].

Средства выражения цели в языке отражают взаимодействие субъективных волевых импульсов человека и понимание им объективной

причинно-следственной связи явлений в мире. Поэтому нередко цель и причина имеют общие средства выражения. Исследованный материал показал, что для выражения категорий как причины, так и цели используются одни и те же части речи: инфинитив, имя существительное, местоимение, которые способны вводиться одинаковым предлогом – *pour*. Кр. Нироп отмечает способность предлога *pour* выражать цель и причину [Нироп 1930: 234–235]. Вопросительное слово *pourquoi* (*pour quoi*) также вводит вопрос как о причине, так и о цели. Недифференцированность этих значений в отдельных конструкциях современного французского языка отмечается многими романистами [Boer C. de 1947: 157, 160; Deloffre 1967: 101; Le Bidois G. et R. 1971: 467]. Такой же, как во французском предлоге *pour*, синкретизм двух значений обнаруживает английский предлог *for*. В испанском языке предлог *por* способен вводить как цель, так и причину. В итальянском языке эти функции берет на себя предлог *per*. Полисемия предлогов, вводящих причину и цель в языке, мотивирована когнитивной природой языка. Наличие цели является причиной поступков. Причина же в сознании человека часто ассоциируется с целью, если действие осуществляется лицом, одушевленным субъектом.

Наш корпус примеров содержит 16 случаев синкретизма причины и цели в рамках одного обстоятельства, вводимого предлогом *pour*:

Je crois que nous devrions faire venir un médecin pour votre épaule, a suggéré papa. (Amédée)

- *Nous sommes allés prendre un pot.*

- *C'est pour ça que tu es arrivé à neuf heures? (Troyat)*

В данных примерах даже контекст не дает исчерпывающей информации о том, какое значение хотел передать автор – причины или цели: например, *Je crois que nous devrions faire venir un médecin pour qu'il examine votre épaule / parce que vous avez mal à l'épaule.*

Рассмотрим примеры, в которых предлог *pour* вводит целевое обстоятельство: *Souvent, Fabert venait le chercher à l'atelier pour l'emmener à des répétitions. (Carrière, p.33). Le Sinistre avait posé son pékinois avec délicatesse pour mieux s'occuper de moi. (Amédée, p.50)*

Цель выражена преимущественно **инфинитивом** (642 примера из 694 случаев использования предлога *pour*). Значительно реже, чем инфинитив, в обстоятельстве цели используется имя существительное (43 примера из 694):

- *Et ses études?*

- *Il les continuera pour la beauté de geste. (Troyat, p.91)*

Ils avaient allumé un petit feu, non pas pour la chaleur, mais pour la lumière. (Joie, p.454). Nous avons décidé de nous rejoindre, pour cette exploration, dans le café-brasserie... (RV, p.95)

Существительное либо тоже обозначает – прямо или символически – действие или состояние, либо указывает на материальный или нематериальный предмет, которого добивается субъект или который является объектом его забот [Тер-Авакян 1983: 163].

Материал отражает также использование указательного местоимения (*cela, ça*) в обстоятельстве цели (всего 9 примеров из 694):

Jean-Marc prit son portefeuille, en tira trente francs et les tendit à son frère. Dire qu'il avait travaillé pour ça la nuit précédente! (Troyat, p.56)

Особенность таких обстоятельств заключается в том, что указательное местоимение заменяет слово или словосочетание, использованное ранее, или равноценно целому предложению: *Quand tout va bien, quand il très invité, très fêté, il oublie qu'il n'a rien fait pour ça.* (Carrière, p.32) (= *qu'il n'a rien fait pour être très invité, très fêté*).

Предлог *pour* вводит также обстоятельство **причины** [Тер-Авакян 1983; Трухин 1973б; Богомолова 1948; Мартынова 1964; Реферовская 1982]: *C'est risquer de perdre un ami pour un rôti mal digéré, pour une migraine, pour un orage.* (CV, p.235). *J'avoue que j'ai cru qu'il trempait dans cette affaire car, voyez-vous, Le Barager a fait de la prison pour une histoire de drogue, il y a dix ans.* (Amédée, p.85). *Avant d'abandonner mon déplorable guide, qui refusait – pour des raisons extravagantes – de monter avec moi dans cette voiture, je lui ai quand même donné rendez-vous pour le lendemain.* (RV, p.95). *Je suis très contente pour Daniel, dit-elle en souriant.* (Troyat, p.127)

Что касается **причины**, она выражается преимущественно **именем** (31 пример из 50), – абстрактным, конкретным или собственным, – а также **местоимением** (18 примеров из 50) – указательным или личным: *On n'aime pas une femme pour ce qu'elle dit; on aime ce qu'elle dit parce qu'on l'aime.* (CV, p.225). *Je risque ma vie pour vous mais, vous, vous n'osez même pas demander au professeur Feldmann pour moi.* (Amédée, p.91)

Лишь в одном примере из 50 причина, введенная предлогом *pour*, выражена инфинитивом: *Il faudra vous méfier de votre bête, dit Marthe. Si vous les rencontraiez, elle serait capable de vous jeter par terre pour les suivre.* (Joie, p.321) (= *parce que vous les suiviez*).

Анализ материала позволяет сделать вывод о диаметрально противоположном функционировании инфинитива и имени существительного в качестве обстоятельств цели и причины. Причина обозначает действие, хотя бы на минимальный отрезок времени предшествующее основному действию глагола-сказуемого и, следовательно, представляет собой нечто осуществившееся к моменту, отображенному глаголом-сказуемым в личной форме. Именно поэтому причина находит свое выражение с помощью части речи, грамматическое значение которой наиболее материально, а именно – с помощью существительного, обозначающего действие, событие, психическое состояние как самостоятельный предмет мысли. Напротив того, обстоятельство цели, представляющееся в перспективе еще не реализованной ситуации по отношению к глаголу-сказуемому, наиболее естественно находит свое выражение в форме инфинитива, который наиболее обобщенным образом, «суммарно» называет действие. Не случайно Г. Гийом указывает на то, что инфинитив представляет внутреннее время действия в его полной «неизрасходованности» [Guillaume 1929: 15].

Категории причины и цели, несмотря на общность некоторых моментов, находят выражение при помощи различных предлогов. Так, обстоятельство со значением **цели** способно вводиться:

1) предлогом **à**:

Et il était là à se débattre et à lutter parce que la joie n'est rien. (Joie, p.427)

Ça a commencé, Jourdan, dans le moment où tu étais entre les cuisses de ta mère, avant qu'on te détache. Et ils étaient là à t'attendre. (Joie, p.71) (5 примеров из 6). В одном случае из 6 предлог **à** вводит отглагольное имя действия: *L'un des fennecs s'était échappé. Daniel était parti à sa recherche dans le village. (Troyat, p.31)* (= *Daniel était parti pour le chercher dans le village*).

Предлог **à**, как и *pour*, является многозначным [Реферовская 1982; Тер-Авакян 1983; Brunot 1948]. Однако предлог **à** отличается от *pour* большей степенью десемантизации, т.е. предлог **à** часто частично либо полностью утрачивает свое значение, одним из свидетельств чего, служит факт использования данного предлога в управлении глагола.

Цель может также выражаться имплицитно в конструкциях типа *inviter à + infinitif*, *convoquer à + infinitif*, *engager à + infinitif*, *avoir de (du) mal à + infinitif*: *Dans cet atelier, il connut Mme de Thianges, la duchesse de Capri, Celia Dawson, Mrs. Jarvis, qui l'invitèrent à dîner. (Carrière, p.32)*

В примере наблюдается десемантизация предлога **à**, входящего в управление глагола *inviter*. Однако эти примеры могут быть рассмотрены как выражающие цель, поскольку замена предлога **à** на *pour*, не повлечет изменения смысла предложения: *...qui l'invitèrent pour dîner*.

2) предлогом **afin de**, эксплицитно указывающим на значение цели и отличающимся от *pour* «не только значительно меньшей употребительностью» (16 примеров из 718 случаев выражения цели обстоятельством), «но и определенной стилистической отмеченностью как предлог, свойственный в основном литературно-письменному языку, где он к тому же обладает повышенной, по сравнению с *pour*, выразительностью» (Тер-Авакян 1983: 164): *Je vous ai réunis, dit-elle, afin de vous fournir quelques explications, désormais nécessaires. (RV, p.55). J'en ai déjà fait mettre une (annonce), il y a six mois, afin de vendre ces vases chinois que tu détestes. (Bureau, p.32)*

3) предлогом **de peur de** (1 пример употребления), который вводит инфинитив: *Allons, il ne fallait pas attendre une seconde de plus de peur d'être tenté. (Acte, p.45)*. Этот предлог включается в группу выражений, «указывающих на «отрицательную цель» (т.е. на нежелательный результат)» (Тер-Авакян 1983: 163).

4) предложным выражением **sans autre but que**, который максимально эксплицитно передает значение цели (1 пример):

Tous ces gens ou plutôt leurs restes, se rejoignent enfin sans autre but que de fossiliser doucement leurs phosphates de chaux. (Chapeau, p.111)

Что касается сирконстанта **причины**, то наиболее частотными предлогами, вводящими его, являются:

1) **de** (195 примеров из 450 обстоятельств). Предлог **de** часто относится учеными к разряду «пустых» десемантизированных предлогов и выражает

различные значения, в том числе причинное [Тер-Авакян 1983; Трухин 1973б; Богомолова 1948; Реферовская 1982; Brunot 1949]. Предлог *de* способен вводить различные части речи:

а) инфинитив (121 пример из 195):

Elle serait trop contente de prévenir papa! (Troyat, p.111). *Françoise s'énervait de ne pouvoir l'approcher.* (Troyat, p.60). *Alexandre dit qu'il était désolé de n'avoir pu venir plus tôt.* (Troyat)

б) имя существительное (67 примеров):

Je criais de bonheur. (Amédée, p.79). *Il était sale, il tombait de sommeil et il n'avait rien dans le ventre.* (Troyat, p.21). *Mais je vous suis bien reconnaissante de votre visite.* (Retour, p.167)

Характерно, что во всех случаях причина выражена абстрактным существительным: *joie, envie, bonheur, rage, enthousiasme, peur, maladie* и т.д.

в) местоимение (6 примеров):

- *J'ai été très inquiet.*

- *De quoi?*

- *De ce qui m'était venu sur la langue.* (Joie, p.368)

Обращает на себя внимание тот факт, что в случае использования отрицательной формы сказуемого обстоятельство утрачивает значение каузальности: *A vrai dire, il n'était pas plus très content de lui.* (Clope, p.183)

Инфинитив, выражающий причину, может быть использован либо в простой (*présent*), либо в сложной (*passé*) форме (соответственно 81 и 40 примеров из 121): *Il s'étonna de voir que le visage de Dany tremblait et se déformait.* (Troyat, p.113). *Sûrement, il était heureux de s'être libéré!* (Troyat, p.30). *Visiblement, elle était très fière d'avoir été surprise avec Jean-Marc.* (Troyat, p.87). *Riesenthal, frileux et fragile, souffrit de n'avoir pas apporté de vêtements assez chauds.* (Pélerine, p.158)

Очевидно, что цель, соотносящаяся с планом будущего времени, не может быть выражена *infinitif passé*, поскольку сложная форма инфинитива имеет перфектную валентность и указывает на законченное действие. Причина же имеет место либо в настоящем, либо в прошедшем времени, поэтому для ее выражения используются обе формы инфинитива. Выбор одной из них зависит от намерений говорящего: если говорящий стремится подчеркнуть законченность действия, выраженного в обстоятельстве, предпочтение отдается форме *infinitif passé*.

Особый интерес представляет семантика глагола-сказуемого в предложении с обстоятельством причины: значение сказуемого указывает на чувства, эмоции, переживания, которые передаются глаголами (*souffrir, reprocher, accuser, excuser, pardonner, regretter, s'en vouloir*) или именами (*regret, plaisir*): *Tout plein de sa colère, Jean-Marc ne s'était même pas excusé de l'appeler si tard.* (Troyat, p.70). *Il l'enlaça et la pressa contre sa poitrine. Elle était folle de le provoquer ainsi.* (Troyat, p.58). *Tu n'as pas eu l'impression, en l'écoutant, qu'il était heureux d'avoir à célébrer le mariage d'un orthodoxe et d'une catholique?* (Troyat, p.71). *Il exprima son regret de ne pouvoir assister avec sa sœur à la projection.* (Troyat, p.49)

Большинство лингвистов считают, что «в подобных случаях можно говорить» именно «о функции обстоятельства и значении причины», при этом «чаще всего сказуемое представлено глаголами психического и физического состояния» [Трухин 1973б: 167]. «Предлог **de** употребляется чаще всего при сказуемом, обозначающем произвольные действия, и служит для указания на такие внутренние причины, обусловившие эти действия, как душевные переживания или физические страдания субъекта, его положительные или отрицательные эмоции, и т.п.», «**de** может указывать также на некоторые внешние причины произвольных действий или состояний субъекта» [Тер-Авакян 1983: 152–153].

2) **par** (99 примеров) – второй по частоте употребления в причинном обстоятельстве предлог, который называют одним из традиционных способов выражения данной категории [Тер-Авакян 1983; Богомолова 1948]. Предлог **par** «вводит абстрактное существительное, обозначающее эмоциональное или физическое состояние субъекта, особенности его душевного склада и т.п., способные стать причиной (внутренним мотивом) его произвольных или, реже, произвольных действий» [Тер-Авакян 1983: 152]: *Au début, j'ai suivi par jeu. (Amédée, p.110). Par curiosité, il venait d'ouvrir la porte d'un placard laqué à l'entrée du salon. (Amédée, p.115-116). Jean Monnier s'assit à côté de lui, par discrétion, et pour laisser seules les compagnes. (Thanatos, p.104)*

При этом **par** «вводит существительное без артикля или, реже, с неопределенным артиклем» [Тер-Авакян 1983: 152]. Наш материал показывает, что в 76 из 99 примеров выражения причины с помощью предлога **par** имя использовано без артикля и не имеет никаких детерминативов. В 15 случаях имя определено притяжательным, указательным или качественным прилагательным: *Y a la malédiction sur cette maison! Et tout ça, c'est par ma faute. (Troyat, p.128). Il ne prononce pas une parole...Serait-il blessé, par une improbable malchance? (RV, p.79)*

Достаточно частым является выражение **par hasard** (17 примеров из 99), а также близкие в семантическом плане **par miracle** (3), **par bonheur** (3), **par chance** (2): *C'est seulement le serveur détraqué de Jean qui nous a réuni dans cette maison, par hasard. (RV, p.86). Je dois te dire que ce n'est pas peut-être par hasard que je suis ici. (Joie, p.34). Une carte de visite occupait par miracle la pochette qui lui était destinée. (Acte, p.41)*

- *Nous nous sommes rencontrés par hasard, en 1917, pendant mon congé de convalescence.*

- *Par hasard? (Chérie, p.95)*

Такие абстрактные понятия, как случай, удача, неудача, счастье и т.д. можно трактовать как внешние причины осуществления какого-либо действия или процесса. Следует отметить, что предлог **par** часто вводит субъект при использовании пассивной формы глагола-сказуемого. Однако мы расцениваем некоторые примеры как обозначение не просто субъекта-деятеля, а субъекта-каузатора тех чувств или изменений, которые выражены сказуемым: *Terrifiée par l'orage Agnès rentrait la tête dans les épaules. (Troyat, p.89). Elle avait les yeux un peu meurtris par son veuvage. (Joie, p.174)*

Особый интерес представляют выражения *par crainte de* и *par crainte que*: *On n'ose guère être bienveillant par crainte d'être ennuyeux, mais c'est une erreur, on serait original. (CV). Elle ne lui avait même pas posé la question par crainte qu'il ne répondît. (Troyat)*

С одной стороны, мы можем трактовать их как обстоятельства причины, образованные по конструкции *par* + абстрактное существительное (*crainte*), использованное без артикля. С другой стороны, первое выражение можно рассматривать как словосочетание, передающее значение причины, а второе – как причинный союз.

3) предлог *à cause de* отличается «почти неограниченной дистрибуцией. Он употребляется при любом сказуемом, обозначающем как состояние или свойство, так и сознательное или бессознательное действие, и может вводить практически любое существительное» [Тер-Авакян 1983: 151]. Этот предлог не может иметь другого значения, поскольку в его составе присутствует слово *cause*, которое переводится как «причина». Наш материал свидетельствует о достаточно частом употреблении предлога *à cause de* (70 примеров из 450). При этом он может вводить абстрактное или конкретное существительное с артиклем или прилагательным, одушевленное имя, указывающее на конкретный субъект. Достаточно часто встречаются в обстоятельстве причины личные местоимения (7) и имена собственные (6): *Avant de se taire à cause de la douleur et du hoquet, j'ai entendu "der..." (Amédée, p.23). Elle l'aimait plus que jamais, bien sûr! et lui, à cause de son expérience, devait penser pour deux. (Troyat, p.32). Son visage est peu visible, à cause des lunettes, entre le col relevé du trench-coat et le bord du chapeau rabattu sur le front. (RV, p.10). Vous oubliez qu'elle a tenté de se suicider à cause de vous! (Troyat, p.11). «Embrasse-moi, Jean-Marc». C'était impossible à cause de son père, à cause de Daniel. (Troyat, p.23)*

4) *faute de* (8 примеров из 450) принадлежит числу предлогов, «указывающих как на причину описываемого положения не на наличие, а на отсутствие того или иного предмета» [Тер-Авакян 1983: 150]:

...Une voix dont il était impossible, faute de s'en souvenir, de dire si elle ressemblait à celle d'Henri. (Souvenirs, p.153). C'est toujours faute de patience que l'on est ici... (Thanatos, p.114). Qui était le Sinistre? Son chauffeur, Pose-le-Sac? Et celui que, faute de mieux, j'avais nommé Machin? (Amédée, p.50)

Н.В.Трухин называет такие обороты «отрицательной причиной» [Трухин 1973а, 1973б].

5) *grâce à* (17 примеров из 450) — предлог, являющийся с точки зрения значения своеобразной противоположностью *faute de*; он «должен употребляться для указания лишь на благоприятную причину, но в действительности он встречается и в противоположном значении, хотя такое употребление, если оно не является шутливым, единодушно осуждается лингвистами» (Тер-Авакян 1983: 155): *Et, grâce aux jumelles, j'ai surveillé Clodo. (Amédée). Grâce au commissaire Brunet, je savais où trouver mon ami. (Amédée).*

– *Aujourd'hui tout est transformé... Et au fond, c'est grâce à vous.*

– *Grâce à moi, monsieur Monnier? (Thanatos)*

«Dis, pour que je sache, pour que je vois, pour que j'échappe, **grâce aux tiens, au silence de mes yeux**». (Clope)

б) предлог **sous prétexte de** (7 примеров из 450):

*Gonzague sortit son mouchoir, puis **sous prétexte de** le remettre dans sa poche le laissa tomber au bon endroit. (Acte). Je remets sans cesse ce voyage, **sous prétexte de** ne pas nuire à mes affaires, de perfectionner mon français, d'être mieux renseigné. (Souvenirs)*

В первом примере предлог вводит инфинитив в положительной, во втором – в отрицательной форме. Г.А.Тер-Авакян выделяет его в группе предлогов, «совмещающих указание на причины с ее характеристикой как ложной» [Тер-Авакян 1983: 150]. При этом автор отмечает: «Обычно этот предлог встречается как перед существительным, так и перед инфинитивом, однако устойчивое причинное значение присуще ему только в сочетаниях с существительным, в сочетаниях же с инфинитивом он обычно имеет целевое значение» [Тер-Авакян 1983: 157].

Таким образом, мы вновь сталкиваемся с синкретизмом цели и причины: с одной стороны предлог **sous (le) prétexte de** не выделяется авторами как целевой. Н.В.Трухин называет обстоятельство, которое он вводит, указанием на «мнимую причину» [Трухин 1973а, 1973б]. С другой стороны, на русский язык мы можем переводить как «якобы чтобы». Тем не менее, перевод этого сочетания – «под предлогом», а понятие предлога близко понятию причины, поэтому мы считаем возможным рассматривать предлог **sous (le) prétexte de** как причинный.

Обращает на себя внимание тот факт, что для выражения цели используются преимущественно три предлога – *pour, à и afin de*, тогда как спектр причинных предлогов заметно шире. На наш взгляд, такое положение вещей обусловлено спецификой категорий. В отличие от еще не реализованной цели причина уже существует в настоящем или прошлом, ее возможно квалифицировать, указать на минимальные смысловые нюансы, используя при этом предлоги различной семантики.

Существуют конструкции, наиболее эксплицитно выражающие цель: *afin de + infinitif* и причину: *à cause de + infinitif / имя*. Предлог *pour* может вводить как обстоятельство цели, так и обстоятельство причины, что приводит в некоторых случаях к синкретизму этих понятий в рамках одного обстоятельства. Цель указывает на виртуальное, нереализованное действие, поэтому финальное обстоятельство в большинстве случаев содержит инфинитив, наиболее обобщенно указывающий на действие. В отличие от цели причина уже имеет место в действительности, она реализована, существует, а поэтому ее можно назвать, обозначить. Следовательно, предпочтение при ее выражении отдается имени, выполняющему номинативную функцию.

Список литературы

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976.

Арутюнова Н.Д. Язык цели // Логический анализ языка. Модели действия. М.: Наука, 1992, С.14–23.

Басманова А.Г., Тарасова А.Н. Синтаксис предложения французского языка. М.: Высшая школа, 1986.

Богомолова О.И. Современный французский язык. Теоретический курс. М.: Изд-во литературы на иностр. яз., 1948.

Булыгина Т.В. К построению типологии предикатов в русском языке. Глава I // Семантические типы предикатов / отв. ред. О.Н.Селиверстова. М., 1982. С.7–85.

Вригт Г.Х. фон Логико-философские исследования. Избр. труды. М., 1986.

Гаврилова Н.В. К вопросу о результативе в современном французском языке // Новые явления и тенденции во французском языке. Межвуз.сб.науч.тр. / отв. ред. В.Г.Гак. М., 1984, С.136–147.

Гак В.Г. Номинация действия // Логический анализ языка. Модели действия. М.: Наука, 1992, С.77–84.

Едвабная М.С. Обстоятельственное придаточное предложение цели и сопоставление его с инфинитивом и инфинитивным комплексом с "for", выступающими в функции обстоятельства цели. Автореф. на соиск. ... канд. наук. М., 1960.

Заморщикова Л.С. Синкретизм и специализация средств выражения цели в старофранцузском языке. Автореф. на соиск. ... канд. филол. наук. СПб, 1992.

Зубова В.Р. Синтаксический аспект лингвистической интерпретации категории цели в современном французском языке. Автореф. на соиск. ... канд. филол. наук. М., 1975.

Кормилицына М.А., Сиротинина О.Б. Зависимость способов усложнения семантической структуры предложения от ее типа // Исследования по семантике. Семантические аспекты синтаксиса. Межвуз. науч. сб. Изд-во Башкир. гос. ун-та. Уфа, 1985, С.62–67.

Крейдлин В.Е. К проблеме языкового анализа концептов «цель» vs. «предназначение» // Логический анализ языка. Модели действия. М.: Наука, 1992. С.23–30.

Кудрина Н.А. Синкретизм значений причины и цели в причастных и герундиальных оборотах современного французского языка // Теоретические вопросы романо-германской филологии. Респ. сб.: Горький, 1976. С.72–81.

Мартьянова Е.П. Французские предлоги и их соответствие в русском языке. Харьков: Харьк. гос. ун-т им. А.М.Горького, 1964.

Штыкало Н.И. Семантические признаки обстоятельства причины в русском языке // Научные доклады высшей школы. «Филологические науки». М., 1968, №4. С. 35–42.

Boer C. de. Syntaxe du français moderne // Хрестоматия по теоретической грамматике французского языка: На франц. яз. / мост. Т.А. Абросимова. М.: Просвещение, 1987. С.159-165.

Brunot F., Bruneau Ch. Précis de grammaire historique de la langue française. Paris, 1949.

Deloffre F. La phrase française. Paris, 1967.

Guillaume G. Temps et verbe. P., 1929.

Le Bidois G. et R. Syntaxe du français moderne. Т. II. P., 1971.

Nyrop Kr. Grammaire historique de la langue française. Copenhague, 1930. Т.6.

Список источников и их сокращений

Acte; Bureau; Chapeau; Clope – Acte de probité; Bureau des mariages; Chapeau bas; La clope // Bazin H. Le bureau des mariages. Chapeau bas. М.: Прогресс, 1970.

Amédée – Craipeau J.-L. Gare au carnage, Amédée Petipotage! Paris: Editions Nathan, 1988.

Carrière; Chérie; CV; Pélerine; Retour; Thanatos; Souvenirs – Carrière; Bonsoir, chérie; Conversation; Pélerine; Retour d'un prisonnier; Thanatos Palace hotel; Souvenirs // Maurois A. Une carrière et autres nouvelles. М.: Прогресс, 1975.

Joie –Giono J. Que ma joie demeure. Paris: Editions Bernard Grasset, 1935.

RV – Robbe-Grillet A. Rendez-vous. М.: Стратегия, 2001.

Troyat – Troyat H. Les Eygletière. La faim des lionceaux. М.: Высшая школа, 1980.

Т.Кузнецова, Е.Л.Словицова

КАТЕГОРИЯ ЭМОТИВНОСТИ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Реклама уже несколько десятилетий является объектом пристального внимания отечественных и зарубежных ученых (Т.И.Краско, Р.И.Мокшанцев, Р.Харрис). При этом отмечается возрастающая роль рекламы в осуществлении влияния на сознание и деятельность широких слоев населения. Изучение законов построения рекламного текста как одного из важных этапов рекламной деятельности позволяет оптимизировать данный процесс, о чем

свидетельствует анализ научной литературы (О.А.Феофанов, А.Н.Лебедев-Любимов).

Целью рекламного текста является прямое и/ или косвенное воздействие на адресата и побуждение его к целенаправленному действию по отношению к предмету рекламы (Т.И.Краско, Р.И.Мокшанцев). При этом в рекламном тексте реализуется комплекс психологических мер воздействия, осуществляемый посредством речевого воздействия. Под речевым воздействием понимается регуляция деятельности одного человека другим человеком при помощи речи (Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации, 1990:3). Психологические меры включают стремление воздействовать на эмоциональную составляющую установок человека, т.к. зачастую лучший способ повлиять на наши убеждения и в конечном итоге на поведение – это повлиять на наши эмоции, поскольку эмоциональная информация понимается лучше и запоминается полнее, чем информация более нейтральная [Краско 2002: 68].

Как отмечает В.И.Шаховский, «на языковом уровне эмоции трансформируются в эмотивность; эмоция психологическая категория, а эмотивность – языковая, поскольку эмоции могут и вызываться и передаваться (выражаться, проявляться) в языке и языком» [Шаховский 1987: 13]. При этом важно, что эмотивность – **имманентно** присущее языку семантическое свойство выразить системой своих средств эмоциональность как факт психики, отраженные в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные эмоции; имеет два плана: план содержания и план выражения, через которые манифестируются эмоциональные отношения/ состояния говорящих [Шаховский 1978: 24].

Традиционно считается, что для достижения сильного психологического эффекта воздействия рекламы на потребителей необходимо, чтобы реклама вызывала положительные эмоции [Маклаков 2000: 395; Краско 2002: 13]. Однако существует и другая точка зрения, согласно которой реклама, вызывающая неприятные эмоции, раздражение, страх и даже агрессию, также может быть эффективной [Лебедев-Любимов 2002: 202]. Наше исследование имеет своей задачей определить взаимосвязь положительных и отрицательных эмоций в рекламном тексте и выявить динамику развития рекламного текста на основе категории эмотивности.

На наш взгляд, особым свойством рекламного текста является не просто манифестация положительных или отрицательных эмоций с помощью средств языка, не просто способность вызвать у человека позитивное или негативное отношение. Особенностью рекламного текста является динамический переход от отрицательной эмоциональной установки к положительной.

В модели, разработанной Е.Л.Словиковой на основе динамики развития смыслообразной системы в рекламном тексте, выделяются исходная ситуация, проблемная ситуация, воплощенная в проблемном смыслообразе, смыслообраз адресата, смыслообраз предмета рекламы и возникающий на основе их

взаимодействия новый смыслообраз [Словицова 2004]. Анализируя эмотивный компонент смыслообразов, мы прослеживаем динамику категории эмотивности в рекламном тексте.

Начальным пунктом развития служит базовая исходная ситуация, репрезентирующая исходные отношения адресата к предмету рекламы. Как правило, она остается нейтральной. Основой для формирования установки является проблемная ситуация, которая направлена на актуализацию негативных эмоций неудовольствия. Негативные эмоции выражены как правило имплицитно. Данные эмоции из подсознательной, эмоциональной плоскости осознаются адресатом и приписываются предмету проблемной ситуации. Затем репрезентируется образ предмета рекламы, который, напротив, вызывает положительные эмоции удовольствия. Позитивные эмоции представлены как правило эксплицитно. Способность вызывать положительные эмоциональные переживания проявляется в двух тенденциях: это создание положительных эмоций либо только за счет снятия отрицательных эмоций, либо за счет снятия отрицательных эмоций и создания дополнительных положительных эмоций. Новые эмоции являются стимулом к дальнейшему развитию эмоциональных переживаний, вызывающему перестройку исходной ситуации. Следствием становится новое эмоциональное отношение адресата к предмету рекламы – чувство удовольствия от приобретения предмета рекламы. Так, рекламный текст для репрезентации фотопленки Kodak Gold Ultra 400 выглядит следующим образом: «Kodak Gold Ultra 400 – пленка для любых условий съемки». Выражение «для любых условий» имплицитно репрезентирует проблемную ситуацию, которая связана с ограниченными возможностями других пленок (не для любых условий), тем самым вызывая отрицательную эмоцию неудовольствия. На этом фоне актуализируется предмет рекламы – пленка Kodak, которая подходит для любых условий съемки. Предмет рекламы, который обладает положительными свойствами, таким образом, снимает негативные эмоциональные переживания, формируя новые отношения между адресатом и предметом рекламы. Тем самым на эмоциональном уровне имплицитно формируется условие для приобретения предмета рекламы: чтобы получить чувство удовольствия от съемки, **необходимо** купить пленку. Данный текст является примером создания положительных эмоций с помощью снятия отрицательных эмоций. Динамика рекламного текста на основе категории эмотивности происходит по схеме: от неудовольствия к удовольствию, от отрицательного эмоционального заряда к положительному. Существуют и другие схемы развития рекламного текста, которые будут изучены в следующем исследовании. Переход от имплицитно выраженных отрицательных эмоций к эксплицитно выраженным положительным свидетельствует о тенденции скрытого воздействия. Подытоживая, можно говорить о динамике развития рекламного текста на основе категории эмотивности.

Список литературы

Краско Т.И. Психология рекламы / под ред. Е.В.Ромата. Харьков: Студцентр, 2002. 216с.

Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. СПб.: Питер, 2002. 368с.

Маклаков Б.С. Общая психология. Уч. изд. СПб.: Питер, 2000. 592с.

Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. М.: Наука, 1983. 168с.

Словицова Е.Л. Динамика развития смыслообразной системы рекламного текста (контрадиктно – синергетический подход): Дис...канд. филол. наук. Челябинск, 2004. 191с.

Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: изд-во Воронежск. ун-та, 1987. 192с.

К.В.Лукина, О.В.Пермякова

СУГГЕСТИВНЫЙ АСПЕКТ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОДТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЗАГОВОРОВ)

Суггестия – одна из самых таинственных проблем человечества. Под ней (под «внушением») понимается «возможность навязывать многообразные и в пределе даже любые действия» [Поршнева 1974: 416].

Необходимость вербальных средств для достижения суггестии ясно показывает, что эта проблема является в такой же степени лингвистической, как и медицинской (психологической) и требует своего разрешения.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом следующих факторов:

- подтекстовые содержания рассматриваются в рамках интенсивно развивающегося коммуникативного подхода к тексту;
- повышенным интересом современной лингвистики к субъективному фактору в языке, взаимоотношению индивида и языкового знака;
- синергией наук как перспективным направлением развития общего научного знания. Подтекстовые содержания составляют пограничную область исследования – на стыке психологии, логики, литературоведения, различных областей искусства и др. наук;
- прогрессирующим развитием диалога культур;
- недостаточная ясность логико-лингвистических оснований явления подтекста.

Новизна исследования прежде всего в его коммуникативно-функциональной ориентированности и стыковом междисциплинарном характере; в комплексном использовании ряда точных лингвистических методов и попытке объективации полученных статистических данных в ходе направленного психофизиологического эксперимента.

Материалом исследования явился сборник заговоров «Pouvoirs et protections magiques» и сборник «Русские заговоры и заклинания».

Сложность объекта (суггестивные тексты – заговоры) требует комплексного методологического подхода к его изучению. В ходе исследования нами были использованы:

1) метод измерения фоносемантического значения слов и текстов, разработанный А.П.Журавлевым (1974);

2) традиционный описательно-аналитический метод;

3) математико-статистический метод.

«Универсальные суггестивные тексты – это эксперимент, проводимый массовым сознанием с бессознательными отдельными личностями на протяжении длительных промежутков времени и в больших ареалах, поэтому особенно интересный для лингвиста, пытающегося постичь тайну языковой суггестии» [Черепанова 1996: 154].

К универсальным суггестивным текстам исследователи относят тексты заговоров, молитв, мантр, заклинаний, а также формулы гипноза и аутотренинга (Е.Н.Елеонская, И.Ю.Черепанова). В данной работе предметом изучения явились заговоры, «автотексты», в классификации И.Ю.Черепановой.

Заговор представляет собой необычайную сферу функционирования языковых единиц, что дает возможность рассматривать его как источник информации особого рода, подтекстовой информации. Содержательная сторона заговоров, которая как любая художественная система является средством выражения подтекста, двупланова. Она функционирует как поверхностная форма, доступная даже неподготовленному адресату, и одновременно реализуется как глубинный феномен, требующий высокой культуры восприятия. Именно второй, подтекстовый план характеризует специфику заговора и составляет его важный проблемный аспект.

В качестве определяющего объяснения подтекста мы выбрали определение Л.А.Голяковой, чье понятие, как нам представляется, наиболее полно отражает сущностные характеристики подтекста. «**Подтекст** – это скрытый личностный смысл, который актуализируется в сознании воспринимающего текст благодаря направленному ассоциативному процессу воздействия лингвистического контекста на целостный потенциал личности» [Голякова 1999: 74].

Суггестия является комплексной проблемой и может быть изучена только при взаимодействии различных наук.

Понятие «суггестии» уместно связать с понятием «установка личности». Если определить установку как «неосознаваемую изготровку психики к определенному восприятию, решению, действию», тогда суггестию можно представить как арсенал средств и приемов направленного воздействия на установки личности и подсознательное.

Суггестия является компонентом обычного человеческого общения, но может выступать и как специально организованный вид коммуникации, формируемый при помощи вербальных и невербальных средств. Суггестивная лингвистика – осознанный вход в подсознание, возможность целенаправленного воздействия на установки личности. Суггестивная лингвистика находится на грани философии и лингвистики.

При изучении суггестивного аспекта детерминации подтекстовой информации необходимо иметь в виду различные уровни языковой структуры.

Мы выделяем следующие уровни: фонологический, просодический, лексико-грамматический, синтаксический.

С точки зрения латентного вербального воздействия базовым считается фонологический уровень языка.

Поскольку суггестивные тексты являются, по существу, прагматически маркированными текстами, можно предположить сосредоточение внимания их авторов на звуках речи, т.е. генетическую близость суггестивных текстов именно стихотворному мышлению.

Наше исследование направлено на измерение следующих фоносемантических параметров:

1. отклонение частотности употребления тех или иных звуков от нормальной частотности.

2. Звуковые повторы (повторы слогов), превышающие нормальную частотность употребления.

3. Звуко-цветовые соответствия.

Всего проанализировано 100 заговоров на французском языке, общим объемом 4 032 слов и 118 заговоров на русском языке, общим объемом 3 743 слов.

Ввиду достаточно большого объема исследованных текстов и отсутствия данных об объеме генеральной совокупности, в нашем исследовании применялся отбор методом основного массива.

Для оценки фонетического значения русскоязычные тексты обрабатывались на ЭВМ, по программе, составленной по данным А.П.Журавлева, полученных экспериментальным путем с допустимым коэффициентом надежности $R > 0.85$ [Журавлев 1974: 53–58]. Франкоязычные тексты – прежде всего также обрабатывались на ЭВМ с помощью программы Microsoft Word.

В заговорах на французском и русском языках преобладают звуки: «i» – «И», «u» – «Ю», «l» – «Л'», ряд характеристик которых сходятся. Таким образом, мы выделили 4 схожих в ряде характеристик звукобуквы из 10 преобладающих звукобукв, этот факт кажется очень интересным в свете той разницы, которая существует между этими языками: восточнославянским – русским и романским – французским языками.

Во французских заговорах преобладают «хорошие» («bon») звукобуквы. Из группы согласных выделяется с небольшим преимуществом взрывной, билабиальный, назальный звук «p». Этот звук нередко произносят при медитации, для гипноза, для входа в определенные состояния. Черета этого назального согласного создает картину отрешения от суетного мира. Этот звук «слабый» («faible»), но «большой» («grand») и «хороший» («bon») по фактору оценки. На втором месте среди согласных звук «r»: звонкий, дорсальный, который в противоположность звуку «n» «сильный» («fort») и «злой» («méchant»). Таким образом, французские заговоры строятся на противопоставлении этих согласных звуков.

По полученным нами данным о звуко-цветовых соответствиях, преобладание гласных «e» и «a» указывает на *розовый* цвет.

В русских заговорах преобладают «высокие», «хорошие» И, Ю, а также «низкий», «плохой» Ы. Из группы согласных выделяется, прежде всего, фрикативный, шумный, глухой С «плохой», по фактору оценки, шипящий и медлительный. На втором среди согласных месте – Р – звонкий, простой, длительный, «нейтральный». Как видим, среди гласных преобладают «хорошие» по фактору оценки звукобуквы, среди согласных – «нейтральные» и «плохие».

Данные психолингвистов о звукоцветовых соответствиях доказывают, что преобладание гласного И среди гласных указывает на синий или голубой цвет [Журавлев 1974: 5].

2. Просодический уровень. Проблемы фоносемантики непосредственно связаны с проблемами ритма, а звуко-ритмическое воздействие считается основой любой религиозно-магической системы.

Просодия – супрасегментный уровень языка, так как соотносится со всеми сегментными единицами. В языкознании часто выделяют следующие элементы просодии: речевая мелодия, ударение, временные и тембральные характеристики, ритм.

Русский язык во многом представляет большее количество способов выделения определенных слов и словосочетаний, в частности возможности выделения определенных слов способствует свободный порядок слов. В соответствии с тема-рематическими отношениями главное, важное с точки зрения смысла слово стоит в конце фразы. Именно последнее слово оказывает наибольший суггестивный эффект.

Повтор – один из основных способов суггестивного влияния аутотренингов, гипноза и заговоров – частый прием во французских заговорах.

В русских текстах мы также встречаемся с повтором, но иного рода. В текстах мы не находим повторения одного и того же слова или словосочетания на протяжении всего заговора, но структура русскоязычного заговора подобна цепочке, в которой каждое новое звено вводится предыдущим, т.е. каждое новое слово вводится повтором предыдущего.

Имея имплицитное выражение, повтор как нельзя лучше влияет на психику человека, внушая ему ту или иную идею. При этом повтор один из основных элементов для создания ритма. Таким образом, русским заговорам свойственен успокаивающий, убаюкивающий ритм, в то время, как французским заговорам свойственен динамичный, ускоряющийся, «заговаривающий» ритм.

К ритмическим характеристикам текстов отнесем также длину слова в слогах, которая, по мнению Й.Мистрика «обратно пропорциональна ритмичности высказывания» [Мистрик 1967: 50]. Тексты, в которых употребляются абстрактные выражения или исключительные слова, имеют более высокие среднеарифметические длины в слогах.

В изученных нами французских и русских текстах наблюдается преобладание кратких слов.

3. Лексико-грамматический уровень.

Определение процентного соотношения слов, представляющих разные части речи, позволяет подсчитать и такие показатели, как коэффициент глагольности, коэффициент связности, используемые при проведении контент-анализа. Грамматический состав заговоров имеет следующие особенности.

1) Значительное преобладание глаголов – почти треть (31% – во французских текстах и 35% – в русских).

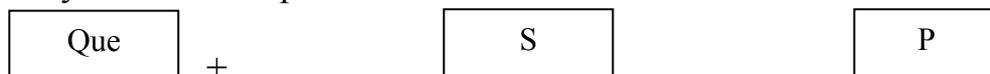
2) Большое количество местоимений. Это можно объяснить высокой степенью конкретизации и персонификации заговоров. Во французских заговорах этот показатель несколько выше, чем в русских. 13% – во французских и 10% – в русских.

4. Синтаксический уровень.

Синтаксис заговоров подробно описан фольклористами: «Для синтаксиса фольклорной семантики снимается привычное противопоставление текста и предложения» [Червинский 1989: 88].

Нами выявлено, что в исследованных русских и французских заговорах одна и та же смысловая предикативная основа может быть развернута в текст, и в незначительный фрагмент текста, и в отдельное предложение. Суггестивные тексты функционируют в смысловых формах, синтаксически безразличных к объему. Это отвлеченные образцы, структурные схемы, лексически заполненные лишь частично, повторяющиеся от текста к тексту.

Наиболее распространенная синтаксическая схема построения французских заговоров:



Русские заговоры начинаются, как правило, с обращения, затем следуем глагол в повелительном наклонении и дополнение.

Простая синтаксическая конструкция легко воспринимается и позволяет оказать максимальное влияние на человека. Именно поэтому в гипнозах, аутотренингах и заговорах используют лишь простые синтаксические конструкции.

Список литературы

Голякова Л.А. Подтекст как полидетерминированное явление. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1999. 208 с.

Елеонская Е.Н. Сказка, заговор и колдовство в России. Сб. трудов. М.: Изд-во «Индрик», 1994. 272 с.

Журавлев А.П. Фонетическое значение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. 159 с.

Мистрик Й. Математико-статистические методы в стилистике// Вопр. Языкознания. 1967. № 3. С. 42–52.

Поршнева Б. Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. М., 1974. 487 с.

Червинский 1989

Черепанова И.Ю. Вербальная суггестия: Теория, методика, социально-лингвистический эксперимент. Автореф. дис. доктора филол. наук / РАН. Ин-т языкознания. Дис.совет. М., 1996.

Список источников

Русские заговоры и заклинания: Материалы фольклорных экспедиций 1953–1993 гг. / под ред. В.П.Аникина. М.: Изд-во МГУ 1998. 480 с. (Русский фольклор в новых записях).

Pamela Moore. Pouvoirs et Protections Magiques. Paris: Editions Bussière, 2002. 127 с.

К.Михайлова, Н.В.Хорошева

АРГОТИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ВЕРБАЛИЗАЦИЯ СОМАТИЧЕСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

В последнее время центр исследований в области фразеологии переместился в сферу изучения фразеологии субкультуры. Под субкультурой мы, вслед за П.С.Гуревичем, понимаем «особую сферу культуры, суверенное целостное образование внутри господствующей культуры, отличающееся собственным ценностным строем, обычаями, нормами» [Гуревич 1997: 450].

Актуальность изучения особенностей субкультуры на материале фразеологии французского и русского арго определяется следующими положениями. Во-первых, существует необходимость рассмотрения данного явления в контексте соотношения языка и культуры: язык в рамках лингвокультурологии рассматривается как первичная форма концептуализации мира и рационализации человеческого опыта, выразитель знаний о мире.

Во-вторых, необходимость обращения к проблеме культурного компонента во фразеологии арго продиктована сменой научной парадигмы, ориентированной на постижение языка как антропологического феномена [Винокур 1989, Кубрякова 1996, Постовалова 1987 и др.]. При этом данное положение представляется особо актуальным для арго, которое рассматривается как отражение своеобразного мировидения, специфического взгляда на мир [Береговская 2000; Елистратов 2000, 2001; Красса 2003; Степанова 2003 и др.]. Такое «языковое мировидение» имеет вписанность в социально-институциональный, культурно-нормативный контекст, имеющий определённую идеологию и ценностную направленность.

«Соматическая» идеология всегда была встроена во множество различных контекстов – философский, культурно-нормативный, каждый из которых не является нейтральным по отношению к ней, а этой идеологии определённый содержательный смысл, отражающий понимание места человека в мире, сущности и смысла его бытия.

В арготической субкультуре человеческое тело осознаётся и признаётся одной из основных ценностей бытия. Немаловажным является тот факт, что для арго в качестве коллективной интерпретации мира телесность является отправным пунктом – она встраивается в самые основания бытия человека, его взаимодействия с миром.

Космос арго – это человеческое тело. Арго, по сути, мало интересуется остальным миром, информация из него привлекается постольку, поскольку оно имеет отношение к телесной жизни. Но потенциально к человеческому телу имеет отношение весь мир. Поэтому арго – это «имманентная проба мира в призме человеческого тела», языковая попытка сделать весь мир огромным человеческим телом» [Елистратов 2000: 627].

Мир в арго, таким образом, превращается в тело путём его «отелеснивания». Тело в арго не просто присутствует в мире, а его «проектирует».

При изучении соматической идеологии в арго мы исходим из того, что во фразеологии этой языковой подсистемы получают выражение смеховые образы, которые близки народно-смеховой культуре средневековья во Франции и Древней Руси.

Основным чертами этой народно-смеховой культуры является гротескный образ тела, перевёрнутый характер смеховой картины мира, амбивалентность смеховых образов.

Сопоставительный анализ собранного материала показал, что такая характеристика, как гротескный образ тела в определённой степени свойственна как французскому, так и русскому арго. В арготической фразеологии этих двух языков существуют смеховые эмблемы, от более нагруженных до менее значимых.

Наиболее распространённые эмблемы во французском и русском арго совпадают: *cul/зад*, *couilles/фалл*. Есть и менее развёрнутые и менее нагруженные эмблемы: *tête/голова*; *dents/зубы*; *oreilles/уши* и т.д.

Представлены также эмблемы, которые имеют специфику реализации в арго двух языков. Если во французском арго распространённой эмблемой предстаёт «*gueule*» («*глотка*»), то в русском арго её представленность ограничена. Напротив, в русском арго более продуктивен соматический компонент «*глаза*», а также анимализированный соматизм «*морда*». Специфика реализации проявляется, в частности, в отсутствии в русском арго таких соматических компонентов фразеологизмов, как «*menton*», «*langue*», «*coeur*», «*coude*», а во французском арго, соответственно, «*морда*», «*пупок*», «*грудь*», «*пояс*», «*спина*», «*кожа*», «*кадык*», «*печень*», «*губы*», «*гланды*», «*кишки*». Таким образом, национально-культурная специфика проявляется как в особенностях избирательности, так и в том, что в русском арго смеховая призма шире соматической представленности французского арго.

Арготическая фразеология двух языков сводится к «выпуклостям» (*couilles, tête, oreilles, menton, langue, руки, грудь, кадык, глаза*) и, если принять термин М.М.Бахтина, «впуклостям» (*bouche, cul, nez, ventre, ноздри, кишки*).

Как показало исследование, архетипичные для арго единицы объединены следующими общими значениями: 1) то, на что переносится действие; 2) то, что или чем совершается действие; 3) то, что вмещает в себя что-либо.

Фразеологизмы арго объединяются по значению во фразосемантические поля, которые в совокупности образуют фразеологический тезаурус.

Концепция И.М.Быховской позволяет выделить два крупных тематических блока. Первый блок – «природное тело», включающий природно-физические качества человека, состоит из характеристики физиологических состояний человека, его внешнего вида. Второй блок – «социокультурное тело» – отражает место и значение тела в структуре социально пространства и состоит из личностных качеств и черт характера, духовного мира человека, а также его деятельности.

Как показывает материал, наиболее важными характеристиками «природного тела» для французского аргю выступают физиологические реакции на раздражители разного рода: *avoir les narines en stéréo* «ничего не чувствовать из-за превышения дозы наркотиков»; *avoir la tête fond du baril* «о состоянии принятия наркотиков»; *les avoir toutes petites et toutes bleues (les oreilles)* «о состоянии холода»; *ça caille des meules* «чувствовать холод»; *avoir le coeur à l'explose* «находиться в состоянии сильного волнения». Для русского аргю важной характеристикой является прежде всего внешний вид: *морда лица просит* «о некрасивом человеке»; *морда в телевизор не войдёт* «о больших размерах»; *морду нажрать* «потолстеть»; *в пупок дышать* «быть маленького роста»; *глядя на эти ноги человек изобрёл колесо* «о кривых ногах»; *нос на семерых рос, одному достался* «о большом носе»; *щёки из-за спины видать* «о толстом человеке». В данном ряду закрепились такие характеристики, как «красивый - некрасивый»; «худой - тонкий»; «высокий - невысокий».

Однако физиологическое состояние получает подробную характеристику во фразеологии двух языков. По своему значению фразеологизмы аргю объединяются в несколько фразосемантических полей: «жить – умереть»; «устать – отдохнуть»; «спать – не спать».

Основополагающим значением обладают концептуально важные понятия жизни и смерти. Образ смерти является переосмысленным в амбивалентной системе карнавальной эстетики, поэтому образ смерти рассматривается как этап жизни: *garder sous le coude* «устранить кого-либо»; *partir en couilles* «чахнуть, умирать»; *ласты склеить* «умереть»; *лапти склеить* «умереть». Своеобразное осмеяние смерти можно истолковать как отрицание её трагического пафоса, попытку преодолеть страх перед смертью. Также физиологическое состояние человека может передаваться в аргю соматизмами со значением «спать – не спать»: *se faire dormir les yeux* «ложиться спать»; *avoir la tête dans le cul* «спать»; *харю мять* «спать»; *ухо давить* «спать».

В целом французскому аргю свойственна больше направленность на внутреннюю характеристику, в отличие от русского аргю, более продуктивного во внешних описаниях в данном блоке.

Блок «Социокультурное тело» – это отражение результата взаимодействия данного человека с социальной средой и одновременно «продукт культуросообразного формирования и использования телесного начала в человеке» [Быховская 2000: 138].

Все эмблемы входят преимущественно в состав глагольных фразеологизмов, так как служат для описания различных характеристик действий, что свидетельствует об активности носителя аргю. Это такие

действия, как половой акт, физическая агрессия (*casser la gueule, дать в бубен*), употребление алкоголя (*être chargé à cul, поставить на кадык*), еда (*avoir les dents du fond qui baignent*). Эти действия являются основными событиями в жизни тела, или по выражению М.М.Бахтина, «проявлениями его телесной драмы».

Частое употребление этих образов связано с тем, что образ материально-телесного низа является переосмысленным. Происходит своеобразное развенчание этих образов путём их перевода в материально-телесную сферу.

Итак, арготические фразеологизмы дают социально-психологический образ человека. Концепция человеческого тела формируется как результат взаимодействия естественно данного человеку организма с социальной средой. Во французском и русском арго сохраняется «карнавальная» смеховая образ тела. Однако французскому арго больше присуще внутреннее раблезианство, а русскому – внешнее.

Список литературы

Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и ренессанса. М., 1990.

Береговская Э.М. Арго как специфический взгляд на мир // Фразеология в контексте культуры, М., 2000.

Быховская И.М. Homo somaticos: аксиология человеческого тела. М., 2000.

Винокур Т.Г. Речевой портрет современного человека // Человек в системе наук. М., 1989.

Гуревич П.С. Субкультура // Культурология. XX век. Словарь. СПб., 1997.

Елистратов В.С. Словарь русского арго. М., 2000.

Красса С.И. Лингвокультурологическая системность социального диалекта//Социальные варианты языка – II: Материалы международной конференции 24-25 апреля 2003 года. Нижний Новгород.

Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.

Лихачёв Д.С., Панченко А.М., Понырков Н.В. Смех в Древней Руси. Л., 1984.

Постовалова В.И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы // Фразеология в контексте культуры. М., 1999.

Степанова О.В. Тропическое представление человека в арготической фразеологии // Социальные варианты языка – II: Материалы межд. конф. Нижний Новгород, 2003.

Хайрулина Р.Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию. Уфа, 2000.

Е.Н.Петкова, А.М.Подгаец

ИНДОЕВРОПЕЙСКОЕ ЯВЛЕНИЕ АБЛАУТА КАК ОСНОВА КЛАССИФИКАЦИИ ОБЩЕГЕРМАНСКОГО ГЛАГОЛА

Изучение внутренних законов развития языка представляет одну из важнейших задач лингвистического исследования. Сравнительно-историческое изучение генетически родственных языков помогает понять пути становления общенациональных, что в свою очередь помогает понять изменения, происходящие в том или ином языке с течением времени.

Данная статья посвящена анализу одного из явлений сравнительно-исторического языкознания – аблауту, древнейшей закономерности чередования гласных, свойственного всем языкам индоевропейской системы. Хотя чередование по аблауту не является исключительной особенностью индоевропейских языков, а наблюдается и в других языковых семьях, в индоевропейском аблаут как фактор основополагающей важности хорошо сохранился и даже приобрел еще большее значение, став системообразующим фактором в системе германских сильных глаголов.

Аблаут является одним из важнейших элементов фономорфологической структуры индоевропейского слова вообще и глагола в частности [СГГЯ 1962: 227]. Аблаут (нем. Ablaut, англ. gradation) представляет собою спонтанное, то есть не обусловленное окружением, чередование гласных, которое было унаследовано германскими языками от периода общеиндоевропейского единства. Широкое использование аблаута как фономорфологического средства является отличительной чертой германских языков. В германских языках он приобрел самый стройный вид и особую значимость, образовав группу сильных глаголов, подразделяемых на классы в зависимости от вида чередования.

Аблаут или чередование по аблауту является отражением двух типов индоевропейского ударения. Тоническое ударение привело к чередованию гласных переднего и заднего ряда. Так как *i* и *u* не функционировали в качестве подлинных гласных в праиндоевропейском, за исключением тех случаев, когда они возникали в результате редукции дифтонгов, то этот тип чередования ограничивался чередованием гласных среднего подъема *e* и *o*. Динамическое ударение привело, с одной стороны, к редукции и выпадению неударных гласных, с другой стороны, в известных условиях, к удлинению сильно ударных гласных, несущих на себе главное ударение. Изменения, получившиеся в результате тонического ударения, называются качественным аблаутом, а изменения происшедшие в результате влияния динамического ударения – количественным аблаутом [Прокош 1954: 103].

Рассмотрим качественный и количественный аблаут на конкретных примерах.

Качественный аблаут представляет собой чередование разных гласных и касается, в основном, гласных *e* и *o* (кратких и долгих). Наиболее распространенным качественным чередованием в индоевропейских языках является чередование *ě—ǔ*, например: гр., légo 'говорю'—logos 'слово', лат. tegō

'покрываю'—toga 'одежда'; рус. бреду—брод, беру—собор и др. Возникновение такого чередования часто объясняется потерей ударения.

При количественном аблауте чередуются различные по долготе гласные одного качества. Гласные, краткие при нормальном ударении, могут редуцироваться и выпадать в безударном положении и удлиняться, неся на себе сильное ударение. Долгие гласные обычно превращаются в неясные редуцированные гласные, но полностью не выпадают. В зависимости от долготы гласного выделяются три ступени аблаута: нормальная (полная) ступень удлинения и нулевая ступень (ступень редукции). Нормальная ступень представлена гласными *ě* и *ǫ*, от которых ступенью удлинения были *ē* и *ō*: лат. *sedeō* 'сизжу'—*sēdi* 'сел' (чередование *ě—ē*); гр. (дор.) *rōs* 'нога'—*rodós* род. п. (чередование *ǫ—ō*). Нулевая ступень, или ступень редукции—это «нуль» гласного, т. е. его выпадение, или редуцированный гласный: скр. *karomi* 'делаю'—*krtah* 'сделанный'. Все три ступени представлены, например, в склонении греческого слова *pater* 'отец': ср. имен. п. ед. ч. *pater*—ступень удлинения, зват. п. *pāter*—нормальная ступень, род. п. *patrōs*—нулевая ступень.

В некоторых рядах чередования участвовал и качественный и количественный аблаут, например: гр. *rélognai* 'вращаюсь', *rólos* 'ось', *è-plómēn* 'я повернулся'.

Опишем состав чередований по аблауту. «Если в ряду *ē/o/e* основным, то есть нормальной ступенью, считать гласный *ē*, тогда о можно назвать качественной ступенью или о-ступенью, а с—продленной ступенью. Следовательно, в типе *eí/oí* представлены нормальная и качественная ступени. В ряду *eí/oí/i* в чисто описательном плане допустимо рассматривать *i*-ступень как возникшую, «трансформированную» из *eí* в результате выпадения *e* и назвать эту ступень нулевой. В ряду *ē/o/ē* нулевая ступень, действительно, будет представлена нулем, ср.: *léτ-οαι* 'лечу': *έ-πτ-ομην* 'летел'. По сравнению с нулевой ступенью нормальную ступень можно назвать также полной» [Семереньи 1980: 96]. Наконец, наряду с *ē* существует еще ступень качественного чередования *o*. Таким образом, основная схема чередования гласных содержит пять ступеней:

полную ступень (П), тембровую полную (ТП), нулевую. (Н), продленную (количественную) (К) и тембровую количественную (ТК). Все пять ступеней представлены в следующем примере из греческого:

П	ТП	Н	К	ТК
πα-τέρ-α	εὐπά-τορ-α	πα-τρ-ός	πα-τήρ	εὐπά-τωρ

Естественно, не все ступени засвидетельствованы для каждого корня.

Приведем некоторые примеры:

П	ТП	Н	К	ТК
Πέτομαι	Ποτέομαι	έρτόμην	-----	ποτάομαι
я лечу	Порхаю	я прилетел		часто летал
Rego	Rogus	-----	regula	-----
Правлю	Костер		правило	

			Rex	
			правитель	

Очень часто засвидетельствованными оказываются только ступени П/ТП/Н, например:

П	ТП	Н	К	ТК
λείπ-ω	λε-λοιπ-α	έ-λιπ-ον	-----	-----
Оставляю	Λοιπός			

Упомянутые выше ряды аблаута опираются на односложные базы с основным гласным е. Большинство индоевропейских корней относится именно к этому типу. Однако в качестве основных гласных встречаются также а и о и даже ā ē ō. В случае е а о говорят о кратких вокалических, а в случае ā ē ō — о долгих вокалических рядах аблаута. К тому же существуют не только односложные, но и двусложные корни [Семереньи 1980: 98].

Особое значение приобрели ряды аблаута кратких вокалических односложных баз в общегерманском. Они образуют каркас для пяти из семи классов сильных глаголов, которые с необычайной устойчивостью продолжают существовать и в современном немецком языке, а также частично сохранились в английском. Отметим, что ряд глагольных основ, различаемых с помощью чередования корневого гласного, как главного формообразующего средства, не является парадигмой, но составляет упорядоченную систему базовых форм, которые служат основой формобразования в глагольной системе.

I. И.-е. CeiC*-/CoiC-/CiC-, repM. CīC-/CaiC-/CiC- и -e.steigh'-:

Гот.	steigan	staig	stigum	stigans
др.-в.-н.	stigan	steig	stigum	gistigan
нов.-в.-н.	steigen	(stieg)	stiegen	gestiegen

*C – любой согласный

II. И.-е. CeuC-/CouC-/CuC-, repM. CeuC-/CauC-/CuC- и -e.gheud-:

гот.	giutan	gaut	gutum	gutans
др.-в.-н.	giozan	goz	guzzum	gigozzan
нов.-в.-н.	giefien	goß	gossen	gegossen.

нем.

NB. И.-е. eu обычно переходит в iu в готском, в iö в древневерхненемецком перед а, е, о следующего слога, а в остальных случаях — в iu.

III. После основного гласного стоит носовой или плавный и согласный (обозначенный через R).

И.-е. CeRC-/CoRC-/C&C-, repM. CeRC-/CaRC-/CuRC- и -e.bhergh-:

гот.	bairgan	barg	baurgum	baurgans
др.-в.-н.	bergan	barg	burgum	giborgan
нов.-в.-нем.	bergen	barg	(bargen)	geborgen.

IV. Корень отличается от III отсутствием конечного согласного.

И.-е. CeR-/CoR-/CR-/CeR-, перМ. CeR-/CaR-/CuR-/CeR-и.-е. bher-:

гот.	bairan	bar	berum	baurans
др.-в.-н.	beran	bar	barum	giboran
нов.-в.-н.	(ge)baren	bar	baren	geboren.

V. Структура корня такая же, как в IV, только за основным гласным следует смычный или спирант (обозначенный буквой T).

И.-е. CeT-/CoT-, общегерм. CeT-/CaT. и.-е. sek :

гот.	saihwan	sahw	sehwum	saihwans
др.-в.-н.	sehan	sah	sahum	gisehan
нов.-в.-н.	sehen	sah	sahen	gesehen

В I-VI классах германских глаголов нет структурных различий по сравнению с готским. Исконные индоевропейские глаголы обладают теми же аблаутными особенностями, которые сложились в индоевропейский период.

Различия здесь чисто фонетические: спонтанные сдвиги германского вокализма и комбинаторные изменения.

В отличие от первых пяти классов германских сильных глаголов, в основе VI класса лежат долгие односложные базы. Здесь долгие нормальные ступени чередуются со ступенью редукции э. VI класс считается типичным примером количественного чередования.

И.-е. CoC-CoC Герм. CaC-CoC и.-е. -:

гот.	faran	for	forum	farenn
др.-в.-нем.	faran	fuor	fuorum	gifaran
нов.-в.-нем.	fahren	fuhr	fuhren	gefahren

VII. Другим типом качественного чередования было чередование ē — ō, представленное, например, в готском языке рядом глаголов VII класса, где вторая и третья ступени подвергаются редупликации и между удвоенным согласным мы находим краткое е: гот. letan 'оставлять' — lailot lelot – lailotum – letans 'оставил'.

Как уже отмечалось выше, почти все изменения гласных, составляющих основу аблаута, объясняются закономерными спонтанными или комбинаторными изменениями ударного вокализма, кроме гласных, лежащих в основе III и IV ступеней III класса и IV ступени IV класса. Вероятно, это ещё один случай комбинаторного изменения, но проявляющегося только в системе чередования по аблауту. В доказательство этому приводятся предварительные результаты экспериментальных исследований, проводящихся в лаборатории речевой коммуникации акустики речи на базе Пермского государственного университета.

Основной причиной изменений, рассматриваемых в качестве комбинаторных, может служить близость физических характеристик гласных звуков o/u и сонорных r, l, m, n.

Звуки речи – это сложные колебания, создаваемые органами артикуляции человека, передаваемые в воздушную среду и распространяющиеся в ней. Основными параметрами для описания колебаний являются амплитуда, период, и параллельно с ним, частота колебаний. С помощью этих характеристик

можно описать простую звуковую волну, входящую в состав любого звука речи определяемую как частотная составляющая. Спектр звука составляет множество этих частотных составляющих. «Одну или несколько частотных составляющих спектра звука речи, имеющих значительно большее значение амплитуды, чем предшествующие и последующие частотные составляющие, принято называть формантами» [Грибанов 2000: 31]. «Считается общепринятым, что форманты, особенно их частотные составляющие, соответствуют передаче коммуникативно-языковой информации и предопределяют возможность опознания (идентификации) звуков речи как фонем» [Грибанов 2000: 34]. Именно форманты звуков и/о и сонорных оказываются близки по своим значениям.

В заключении нужно отметить, что глаголы с чередованием по аблауту практически всегда имеют общеиндоевропейские корни. Они, как правило, относятся к древнейшему пласту лексики, основной тенденцией которого является постепенное растворение в более поздних пластах.

Список литературы

Грибанов И.А. Артикуляция, акустика и перцепция современной русской речи. Пермь: Изд-во Перм.ун-та, 2000.

Прокош Э. Сравнительная грамматика германских языков М.: Издательство иностранной литературы, 1954.

Семереньи О. Введение в сравнительное языкознание М.: Прогресс, 1980.

Сравнительная грамматика германских языков, т. II: Фонология / ред. М.М.Гухман, В.М.Жирмунский, Э.А.Макаев, В.Н.Ярцева. М.: Издательство Академии наук СССР, 1962.

Хрестоматия по истории английского языка (с VII по XVII в.) / сост. А.И. Смирницкий. 3-е изд. М., Издательство литературы на иностранных языках, 1953.

Хрестоматия по истории немецкого языка: Учеб.пособие для институтов и факультетов иностранных языков / сост. Чемоданов Н.С. 2-е изд. М., Высшая школа, 1978.

Е.Н.Петкова, А.М.Подгаец

РАЗВИТИЕ АБЛАУТА В ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Определяя историю языка как описание его эволюции, или исторического развития, нужно помнить, что диахронический аспект не занимается регистрацией одних лишь языковых изменений. О постоянной эволюции языка можно говорить лишь по отношению к языку в целом. Но это не означает, что эволюция языка состоит только из изменений. Сопоставление разных временных срезов языка показывает, что многие элементы и признаки языка являются неизменными. К ним, прежде всего, относятся языковые универсалии, присущие любому языку в любой период, и специфические константные характеристики отдельных языков, неизменные в течение всего его развития. Кроме того, в каждом языке есть относительно устойчивые признаки, которые

подвергались очень малым преобразованиям и были стабильными на длительных отрезках времени. Эти составляющие позволяют сохранить язык в состоянии, пригодном для общения на протяжении веков, и обеспечить его преемственность. Одним из таких элементов является аблаут, присущий всем индоевропейским языкам, но сыгравший особую роль в системе германских сильных глаголов.

Данная статья является продолжением исследования системообразующей функции аблаута в германских языках. Английский язык в ходе своей истории претерпел наибольшие изменения из всех западно-германских языков. В отличие от современного немецкого и голландского языков, аблаут в английском сильном глаголе развивался по пути постепенного ослабления своей роли.

Рассмотрим последовательное уменьшение значения аблаута в развитии английских сильных глаголов в VII-XVII вв.

В системе древнеанглийских сильных глаголов нет структурных различий по сравнению с готской, рассмотренной в предыдущей статье. Исконные индоевропейские глаголы обладают теми же аблаутными особенностями, которые сложились в индоевропейский период. Из семи известных классов сильных глаголов в I-V классах древнеанглийских глаголов нет структурных различий качественного аблаута по сравнению с готским. В VI классе наблюдается количественный аблаут, а в VII классе – редупликация.

Таблица сравнения моделей аблаута.

I	И.е.	e(i)	o(i)	нуль(i)	нуль(i)
	О.г.	i	ai	i	i
	Д.а.	i/eo	a	i	i
II	И.е.	eu	au	нуль-u	нуль-u
	О.г.	eu	ou	нуль-u	нуль-u
	Д.а.	eo	ea	u	o
III	И.е.	e	o	нуль	нуль
	О.г.	e/i	a	u	u
	Д.а.	i/e/eo	a/ea	u	u/o
IV	И.е.	e	o	нуль	нуль
	О.г.	e	a		u
	Д.а.	i	ae	ae	o
V	И.е.	e	o	нуль	нуль
	О.г.	e	a		i/e
	Д.а.	i	ae	ae	e
VI	И.е.				
	О.г.	a	o:	o:	a

	Д.а.	а	о:	о:	ае
VII	И.е.				
	О.г.	е	е:	е:	е
	Д.а.	æ/a/ea	е:/ ео:	е:/ео:	е

Различия здесь чисто фонетические: спонтанные сдвиги древнеанглийского вокализма и комбинаторные изменения, вследствие которых, древнеанглийские сильные глаголы утратили первоначальную простоту и семь рядов аблаута начали распадаться на множество подтипов.

Приведем примеры древнеанглийских глаголов:

	I	писать	writan	wrat	writon	writen
		уличать	teon	tah	ti3on	ti3en
	II	летать	fleo3an	flea3/h	flu3on	flo3en
		тянуть	teon	teah	tu3on	to3en
исключе ния	III	соединять	bindan	band	bundon	bunden
		резать	ceorfan	cearf	curfon	corfen
		сражаться	feohtan	feaht	fuhton	fohten
	плести	bre3dan	brae3d	btu3don	bro3den	
	спрашивать	fri3nan	fraegn	fru3non	fru3nen	
исключе ния	IV	братъ	niman	nam/nom	nomon	numen
		переносить	beran	baer	baeron	boren
	красть(ся)	stelan	stael	staelon	stolen	
	прибывать	cuman	c(w)om	c(w)omon	cumen	
		давать	3iefan	3eaf	3eafon	3iefen
		видеть	seon	seah	sea3on	se3en
VI	ехать	faran	for	foron	færen	
	тянуть	dragan	droh	drogon	drægen	
	стоять	standan	stod	stodon	standen	

VII падать	feallan	feoll	feollon	feallen
знать	cnawan	cneow	cneowon	cnawen

Среднеанглийский период в развитии английского языка характеризуется фонетическими и грамматическими изменениями, резко ограничившими его от древнеанглийского периода. Несмотря на то, что сильные английские глаголы были очень устойчивы: грамматически – так как представляли собой четко очерченные типы, сохранившиеся в отдельных своих частях вплоть до современного состояния английского языка; лексически – так как относились к основному лексическому фонду языка, лексический охват системы сократился почти в пять раз: по подсчетам Ч.Фриза половина древнеанглийских сильных глаголов вышли из употребления, остальные перешли в слабые (к ним относятся глаголы VII класса *slepen*, *wepen*, *redden*, которые еще в древнеанглийском образовывали слабые формы *slepte*, *wepete*, *rædde*; глаголы VII класса *blowen*, *folden*, глагол VI класса *baken*, глагол III класса *helpen*) и лишь примерно 60 сохранили сильные формы, в среднеанглийском к ним добавились 9 новых глаголов. С X по XVIII века сильные глаголы подверглись наибольшим изменениям. В XIII-XIV вв. различные варианты огласовки основ встречаются не только в разных диалектах, но и в текстах одного диалекта и даже одного автора.

В этот период намечается тенденция противопоставления в первую очередь основ инфинитива (настоящего времени) и прошедшего времени ед.ч., основы прошедшего времени мн.ч. часто совпадают с ед.ч. или с основой причастия второго. Этот процесс начался еще в древнеанглийский период, но тогда аблаут делил свою формализующую функцию с флексиями: *-an* для инфинитива, *-on* для мн.ч. *-en* для причастия второго – наличие которых в большинстве случаев было избыточным. В среднеанглийский период в результате редукции все эти окончания превращаются в *-en*, соответственно они теряют функциональную нагрузку и начинают отмирать. Выравнивание форм претерита происходит в разных диалектах по-разному, с разной степенью интенсивности и разными путями, и приводит к неодинаковым результатам.

В северных диалектах преобладает путь выравнивания по гласному второй основы и протекает очень быстро, завершается уже в XIV в. В центральных диалектах унификация проходит медленнее и при этом обнаруживается борьба разных тенденций. Основной путь унификации – распространение гласного третьей основы на все прошедшее время, а иногда перенесение гласного четвертой основы на вторую и третью. Медленнее всего процесс выравнивания идет в южных диалектах [Бубенникова 1996: 157–159].

Разные пути объединения основ зависят не только от диалектных особенностей, но и от принадлежности к морфологическому классу. Так глаголы бывшего I класса чаще осуществляют выравнивание по второй основе, III класса – по третьей.

Высокая вариативность глагольных основ в среднеанглийском свидетельствует о распаде и смешении морфологических классов сильных глаголов, об образовании аналогических форм по образцам классов со схожими

рядами чередования и в особенности по образцам слабых глаголов. К концу XV в. слияние основ прошедшего времени завершилось.

К XVI в. система сильных глаголов окончательно распадается, начинает формироваться группа нерегулярных глаголов. Здесь мы наблюдаем яркий пример того, что единая тенденция к аналогическому выравниванию может иметь различное проявление и, соответственно, приводить к разным результатам. Процесс уподобления охватил не только бывшие сильные глаголы, большая часть которых либо переходила в слабые, либо меняла огласовку по более продуктивным моделям, но и этимологически слабые глаголы, которые под действием всегда индивидуальных аналогических факторов перешли в литературном языке в глаголы, образующие формы с чередованием гласных.

д.а. werian – werede - wered	→	по аналогии с глаголом iv класса
с.а. wearen – wore - worn	→	совр. bear – bore - born
д.а. hydan – hydde -	→	по аналогии с глаголом i класса
с.а. hyden – hyd - hydden	→	совр. bite – bit - bitten

Слабые глаголы hringan (ring), strigan (string) образуют формы по аналогии с III классом. В данном случае возможно, что немаловажную роль сыграла семантическая близость таких глаголов как singen и hringan.

Современное чередование i: - e – e восходит к среднеанглийскому чередованию долгих и кратких гласных в основах слабых глаголов с основой оканчивающейся на глухой согласный. В результате сокращения долгий гласных перед группой согласных появилось это чередование.

д.а. sepan – cēpte		lædan - lædde
с.а. kepen – kepte		leden - ledd

В итоге различного развития долгих и кратких гласных звуковое несходство еще более углубилось.

Древнеанглийские неправильные глаголы I класса (secan, tæcean, byc3ean, sellan, tellan), где основа презенса подверглась умлауту, а основы претерита и причастия II, также в ходе фонологических изменений изложенных в главе 1, вошли в состав современных нерегулярных глаголов.

Чередование гласных в основах глагола brin3an было вызвано аблаут. По фонетической структуре оно совпадает с глаголами III класса. Ученые предполагают, что в нем объединены формы двух глаголов – сильного brin3an и слабого bren3an.

Классы сильных глаголов, как было сказано выше, в ходе дальнейших фонетических изменений распались окончательно, однако, чередование не утратило своей формообразующей функции.

Глаголы I класса в среднеанглийский период не только сохранились, но и пополнились глаголами скандинавского происхождения given, thriven и глаголом французского происхождения striven, также присоединился слабый глагол hyden. Однако в среднеанглийский и ранненовоанглийский периоды встречаются следующие варианты огласовки:

ridden	rad/ rode/ rid	riden
writen	wrat/ wrote/ writ	writen

stricken stroke/ strik/ strake/ strook/ struck stricken/strooken/strucken

В современном английском бывшие сильные глаголы *bide, glide, lithe, sike, gripe* являются слабыми. Глагол *give* имеет в претерите *gived*, а в причастии II *given* и относится к современным нерегулярным глаголам.

Чередование бывших глаголов I класса имеет следующий вид:

ai – ou – i имеют окончание –en в причастии II	drive, ride, (a)rise, shrive, smite, strive, thrive, write
ai – i – i окончание –en в причастии II нет окончания –en в прич. II	Bite slide
ai – ou – ou	abide, stride
ai – ə – ə	shine
ai – A – A	strike

Многие глаголы II класса еще в среднеанглийский период перешли в слабые, это современные глаголы *brook, suck, flee, lie* (лгать), *brew, chew*. Многие вышли из употребления.

В р.н.а. период чередование i: - o: - o: наблюдается у глаголов *freosen, sceopen*, но закрепляется оно только за *freosen* – совр. *freeze*. *sceopen* закрепляется в слабой форме совр. *sceep – scept – scept*.

В современном английском глаголы этого класса малочисленны и имеют следующие чередования (в прич. II окончание en):

i: – ou – ou	freeze, cleave
u: - ou – ou окончание –en в причастии II	choose
ai – u: - ou окончание –en в причастии II	fly

Глаголы III класса с основой на –nd, –mb в среднеанглийском в основном сохранились как сильные. Глаголы с основой на –mm, –nn, –nk, –ng в результате фонетических изменений поменяли огласовку: i:-o:-u > i-a/u-a/u. Причем формы претерита и причастия II зачастую совпадали. У глаголов с основой на –l, r +согл. еще в ранненовоанглийском встречаются формы претерита с основой на e или o, и формы причастия с o и окончанием en.

В современном английском их чередование имеет следующий вид:

ai – au – au	bind, find, grind, wind
i – æ – A	begin
i – A – A	spin
A – æ – A	run
ai – ə: – ə:	fight

В глаголы IV класса перешло много глаголов V класса (*get, speak, tread, weave*), несколько глаголов VI класса (*heave, swear*) и слабый глагол *wearen*. Как было сказано выше, в этом классе выравнивание происходит по причастию II, хотя еще в ранненовоанглийском встречаются варианты претерита a\o.

Сейчас чередование имеет следующий вид:

i: - ou - ou окончание –en в причастии II	steal, speak, weave
---	---------------------

iə – ə - ə окончание –n в причастии II	shear
ei – ou – ou окончание –en в причастии II	breake
эə – э: - э: окончание –n в причастии II	bear, tear, swear
e – ə – ə	forget (-en), tread, get
A – ei – A	come
i – A – A	stick

В среднеанглийский период количество глаголов V класса заметно уменьшилось. У глаголов, сохранивших свою принадлежность к V классу наблюдаются следующие варианты огласовок:

forbidden – bod/ bad/ bid – boden/ bidden

sitten – sat/ saat/ sit – sitten/ seten

liggen – læig – legen

В современном английском наблюдается следующее:

i – æ – i окончание –en в причастии II	bid, forbid
i – æ – æ	sit
ai – ei – ei	lie
i – ei – I	give(-en)
i: - e – I:	eat(-en)
i: - э – I:	see(-n)

В VI классе в результате фонологических изменений поменялась огласовка: a: - o: - a > ei – u - ei.

В современном языке закрепились следующие чередования:

ei – u – ei (-en)	shake, take, forsake
æ – u – u	stan
ei – ou – ou (-en)	awake
э: - u: - э: (-n)	draw
ei – u: - ei (-n)	slay

В VII классе в ср.а. период наблюдаем следующие чередования:

Fallen	fell/ fill	fallen
Holden	held/ hild	holden

В современном английском чередование имеет следующий вид:

э: - e – э: (-en)	fall
ou – e – e	hold
æ – A – A	hang
i: - i: - i: (-en)	beat
ju: - ju: - ju:	hew
ou – ju: - ou (-n)	know
ou – u: - ou (-n)	blow, grow, throw

Обзор развития аблаута сильных глаголов позволяет сделать вывод, что, несмотря на многочисленные изменения в системе гласных английского языка,

чередование в корне слова не потеряло своей формообразующей функции, оно лишь перестало быть системообразующим признаком глаголов. Как мы можем наблюдать, противопоставление форм презенса и претерита остается самым значимым в системе английского глагола вообще и в группе неправильных глаголов в частности.

Список литературы

Бруннер К. История английского языка. М., Издательство иностранной литературы, 1955. Т. I.

Бубенникова О.А. Актуальные проблемы исторической морфологии диалектов английского языка М.: Изд-во Моск. ассоциация лингвистов, 1996.

Расторгуева Т.А. Очерки по исторической грамматике английского языка: Учеб. пособие для институтов и факультетов иностранных языков. М., Высшая школа, 1989.

Хрестоматия по истории английского языка (с VII по XVII в.) / сост. А.И.Смирницкий. 3-е изд. М., Издательство литературы на иностранных языках, 1953.

Ярцева В.Н. Историческая морфология английского языка. М., Л.: Изд-во академии наук СССР, 1960.

Jones, Daniel English Pronouncing Dictionary. Cambridge University Press, 1997.

Ю.Смирнова, С.Л.Мишланова

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЛИКАЦИИ КОНЦЕПТА БОЛЕЗНЬ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ТЕКСТА

Современная антропоцентрическая лингвистика, рассматривающая язык в связи человека и его деятельности, позволяет изучать процессы изменения языковых знаков во взаимосвязи с развитием роста научного знания.

В современной лингвистике ключевой категорией является концепт, поскольку это ментальная единица, вбирающая различные виды знаний. Особое внимание привлекают медицинские концепты, т.к. медицина как наука непрерывно развивается, и в современном обществе знание представлено в виде различных концептов, которые относятся к двум полярным уровням – наивному и научному. Именно на основе медицинских концептов можно изучить развитие языковых знаков. Для изучения вербализации разных уровней концепта мы обратились к различным источникам – типам текста, которые эксплицируют различные уровни знаний. По нашему мнению, в качестве вербальных единиц, репрезентирующих наивное знание, служат фразеологизмы, поскольку сфера пословиц и поговорок, идиоматических выражений и фразеологизмов включает медицинские концепты, которые актуализируют понимание медицинских понятий на наивном уровне. В качестве языкового материала, репрезентирующего научное знание, выступают научные тексты.

Целью данной публикации является сравнение способов вербализации наивных и научных медицинских концептов в английском языке.

Для достижения поставленной цели мы изучили различные способы экспликации концепта *болезнь* во фразеологизмах и научных текстах и сравнили полученные результаты.

Основным понятием в работе является концепт. Словарь когнитивных терминов дает определение концепта (concept) как термина, который служит объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека [Кубрякова, Демьянков 1996]. Понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира. Концепт – результат когниции, поэтому в ходе нашего исследования мы построили модель концепта *болезнь*, которая представляет собой иерархический уровень, включающий разные типы знаний. Уровни в модели выявляются на основании критериев состояния, которые выводятся из концепта болезни: ощущение нездоровья, недомогание, страдание и другие различные симптомы.

В качестве источников, эксплицирующих наивный уровень знаний, послужили различные словари: ассоциативный фразеологический словарь русского языка [Добровольский, Караулов 1994], англо-русский фразеологический словарь [Кунин 1998]. В ходе исследования была составлена выборка из словарей в виде фразеологических единиц, которые включают концепт *болезнь*. В данной работе мы вслед за В.В.Виноградовым под фразеологизмом (фразеологической единицей) понимаем общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава [Виноградов 1977]. Мы также разделяем взгляды В.В.Кунина, А.И.Смирницкого, В.Н.Телии, которые определяют фразеологизм как «народную, веками устоявшуюся картину мира» [Телия 1996: 105].

Концепт *болезнь* вербализуется через семантическое поле, которое в общем виде состоит из лексических единиц, характеризующих состояние в целом. Эти лексические единицы семантически различаются в зависимости от обозначения разных состояний – ощущение нездоровья, недомогание, страдание (психическое, физическое).

Концепт *болезнь* в английском языке имеет несколько номинаций (disease, ill, sick), которые через семантическое поле обозначают различное состояние и входят в концепт *болезнь*. Рассматривая концепт *болезнь* на наивном уровне, можно утверждать, что наивный носитель языка (не специалист в области медицины) употребляет языковые единицы с целью выразить и описать своё самочувствие, и в его лексиконе преобладают термины SICK, ILL.

Научная картина мира представлена научными текстами и специализированными словарями [Чучалин 1995]. В словарях, которые

ориентированы на специалистов медицинской сферы, доминирующее количество болезней (70%) выражено единицей DISEASE и связаны с именами ученых – это слова-эпонимы, т.е. термины, в структуру которых включено имя собственное – болезнь, номинированная в честь ее исследователя (Addison's disease; Adam's-Stokes disease; Basedow's disease). Персонафицированную номинацию носят болезни, которые в английском языке выражены термином DISEASE, что дает право сделать вывод об узком, ограниченном использовании этой единицы, т.е. термином DISEASE апеллируют на профессиональном уровне врачи-специалисты. Исходя из этого, можно предположить, что в научной медицинской сфере понятие DISEASE занимает главенствующее, центральное положение. Понятия ILL, SICK и их дериваты преимущественно используются наивными носителями языка в основном на обыденном уровне. Об этом свидетельствует преобладающее число пословиц и поговорок(90%), в структуре которых имеются ILL, SICK. На основе определений, данных словарями, и рассмотренных пословиц и поговорок, можно сделать вывод, что в модели концепта *болезнь* понятие DISEASE обозначает остановку, нарушение функций системы органов или прекращение функционирования организма в целом. ILL, ILLNESS обозначает нездоровое состояние в целом и является более нейтральным понятием. SICK, SICKNESS употребляются для обозначения страдания (как физического, так и психического) от заболевания. Кроме того, SICK, SICKNESS используется для обозначения состояний, связанных с потерей координации движений, неадекватного восприятия окружающего мира.

*Таблица 1.
Сравнительная характеристика способов экспликации
концепта *болезнь*(%)*

Концепт	Наивный		Научный	
	Пословицы	Фразеолог. словари	Специализиров. словари	Научный текст
Disease	10	15	40	70
Sick	30	30	25	10
Ill	60	55	35	20

На основе результатов, представленных в таблице 1, пословицы и научные тексты – диаметрально противоположные формы вербализации медицинского концепта, отражающие знание научное и знание обыденное, поэтому в научных текстах доминирующим является термин DISEASE (70%), во фразеологической сфере преобладает понятие ILL (60%). Лексическая единица SICK, по-видимому, не является релевантным для определения состояния в научном аспекте (10%), но также и не отражает наивную картину мира (30%), так как выражает исключительно субъективный характер ощущения и состояния пациента. Нейтральным на лексической оси является понятие ILL (научный текст - 20%; пословицы-60%): оно даёт относительно объективное определение состояния, которое выносит специалист на основе субъективно описанного состояния самого больного. На основе этого можно

предположить, что ILL - универсальный и наиболее частотный по употреблению языковой знак. Частотность заключается в предназначении этого знака выражать личностные ощущения. Универсальность заключается в использовании этого знака в медицинской сфере деятельности. Более того, данная лексическая единица является подуровнем понятия DISEASE и одновременно отражает картину наивного мира.

В наивной картине мира представлено негативное отношение человека к предметам действительности. Это отношение проявляется в таких примерах как Ill news; Ill-gotten goods. Явлениям живой природы могут быть представлены в виде следующих идиом: an ill bird; sick as a cat, а неживой природы – an ill wind. Отношение к окружающим людям выражено в таких пословицах как You are sickener!; He that is ill to himself. Сравнение (remedy is as bad as disease), описание состояния, определяющее образ жизни (In health and disease) выражается через концепт болезни, который изначально предполагает некую антинорму. Эта антинорма заложена в сознании людей через понятия ILL, SICK, DISEASE. Причем доминирующей единицей в лексиконе наивно-ментального уровня является ILL. Наименьшей частотой употребления пользуется понятие DISEASE во фразеологических единицах, что подтверждает факт: DISEASE относится к научному пласту лексики и функционирует как термин в медицинской сфере.

В заключении отметим, что в ходе концептуального анализа мы обратились различным источникам, эксплицирующих разные уровни знаний. В результате концептуального анализа мы сделали вывод, что концепт *болезнь* существует как в научной, так и наивной картинах мира, однако способы его выражения существенно различаются. Нейтральной единицей, которая занимает промежуточное положение, является ILL(-ness), SICK (-ness) не несет в себе ярко выраженной смысловой нагрузки, т.к. характеризует индивидуально-субъективные ощущения, DISEASE относится в большей мере к лексическому пласту медицинской сферы.

Список литературы

Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.

Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.

Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1998.

Добровольский Д.О., Караулов Ю.Н. Ассоциативный фразеологический словарь русского языка. М.: Помовский и партнеры, 1994.

Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977.

Телия В.Н. Что такое фразеология. М.: Наука, 1996.

Чучалин А.Г. Англо-русский медицинский энциклопедический словарь. М.: Гэотар, 1995.

Т.И.Уткина, С.Л.Мишланова

К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ

В рамках современных направлений лингвистики особый исследовательский интерес вызывает научно-популярный медицинский текст. Особое внимание к популяризации медицинской информации связано со сменой базовой концепции медицины и, соответственно, с изменением модели взаимодействия врача и пациента. Современная медицина характеризуется внедрением гуманистических, т.е. «пациентоцентрических» принципов, что предполагает сотрудничество врача и пациента в ходе лечения и контроля заболевания.

Традиционно исследование научно-популярных текстов считалось прерогативой функциональной стилистики, однако вследствие их стилистически контаминированной природы научно-популярные тексты изучались либо как варианты научного стиля речи, либо как разновидности публицистического стиля. Неопределенность стилистического статуса научно-популярного текста препятствовала его изучению как целостного феномена, поэтому исследования научно-популярных текстов были, в основном, фрагментарными и заключались либо в идентификации факторов научного стиля, либо в выявлении особенностей языка СМИ в данных текстах. В соответствии с логикой системного подхода интегративное рассмотрение научно-популярного текста возможно при переходе на более высокий уровень системы, на котором функционально-стилистические параметры не противопоставляются, а используются комплементарно. Поскольку внешним по отношению к тексту уровнем системы является дискурс, особую актуальность приобретает изучение научно-популярного текста как компонента дискурса.

В данном исследовании предпринимается попытка трансдискурсивного анализа научно-популярных медицинских текстов с целью определения универсальных интегративных критериев для их типологии.

Материалом нашего исследования послужили 400 заголовков научно-популярных медицинских текстов, полученных из медицинских и немедицинских журналов и газет, детской медицинской энциклопедии, медицинской брошюры. Правомерность рассмотрения заголовка в качестве текста основывается на концепции интертекстуальности, согласно которой производный текст, в том числе и компрессат первичного текста (всей статьи), является вторичным текстом.

Новизна данного исследования заключается в рассмотрении научно-популярного текста в свете теории дискурса, что позволяет, с одной стороны, опираться на традиционные стилистические категории, а с другой стороны – обосновать возможность их комплементарного применения для анализа еще недостаточно глубоко изученных явлений внутрителивой дифференциации и межстилевой интеграции.

В соответствии с методикой трандискурсивного анализа дискурс, или вербально опосредованная деятельность в специальной сфере, подразделяется на континуум типов дискурса, в каждом из которых вербализуется различный объем специального знания – от научного до наивного [Алексеева, Мишланова 2002; Liebert 1996]. Следовательно, в процессе трандискурсивного анализа мы получаем иерархию научно-популярных текстов. Поэтому научно-популярный медицинский текст мы рассматриваем как продукт трандискурсивного анализа медицинского дискурса.

Прагматический анализ в зависимости от уровня профессиональной компетенции адресата позволяет выделить три основные группы научно-популярных текстов: интранаучные, интернаучные и общеобразовательные [Стилистический энциклопедический словарь 2003]. При анализе нашего материала были выделены только две группы – интернаучные и общеобразовательные. В первую группу вошли медицинские брошюры, а во вторую – остальные тексты. Внутри группы общеобразовательных текстов традиционно определяемые стилистикой жанры на основании прагматического анализа распределились следующим образом: медицинская журнальная статья, медицинская газетная статья, статья в немедицинской газете или журнале, детская литература (детская энциклопедия).

Стилистический анализ позволил определить в качестве основных стилиобразующих факторов предикативность и экспрессивность научно-популярных текстов [Стилистический энциклопедический словарь 2003]. Предикативные структуры создают текстовую избыточность и обеспечивают надежность сообщения. Активное использование экспрессивных средств способствует реализации коммуникативных задач научно-популярного текста, поскольку они выполняют интерпретирующую функцию, актуализируют стоящие за ними когнитивные модели и, таким образом, создают условия эффективного восприятия научной информации.

Результаты трандискурсивного, прагматического и стилистического анализа научно-популярных медицинских текстов представлены в таблице 1. Однако данные таблицы не выявляют зависимости количества предикативных и экспрессивных структур от прагматических характеристик научно-популярных медицинских текстов. Так, ведущие факторы научно-популярного подстиля могут быть представлены в интранаучном типе текста в большей степени, чем в некоторых текстах общеобразовательного типа. Напротив, в текстах общеобразовательного типа, предназначенных для детской аудитории, проявление этих стилиобразующих факторов незначительно. В то же время в текстах одного и того же типа (см. журнал «Здоровье») экспликация этих факторов различна (табл. 1).

Таблица 1

Экпликация предикативных и экспрессивных структур в разных типах научно-популярного медицинского текста (%)

Научно-популярный	ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ФАКТОР
-------------------	-----------------------

медицинский текст		Интернауч. тип	Общеобразовательный тип				
			Мед. брошюра	«Здоровье» 1968-69 г.	«Здоровье» 2001 г.	Мед. газета	Немед. газета, журнал
СТИЛЕВОЙ ФАКТОР	Предикативные структуры	22	5	40	57	81	14
	Эксперссивные структуры	29	13	71	41	76	4

Иными словами, данные таблицы 1 свидетельствуют о том, при традиционном подходе практически невозможно комплексно анализировать научно-популярный текст, поскольку выделение в качестве основания классификации двух факторов (стилеобразующих и прагматических) не приводит к построению интегративной типологии научно-популярных медицинских текстов.

Более успешной, по данным нашего исследования, оказалась попытка типологии научно-популярных текстов на основе их трансдискурсивного анализа. При этом целесообразно объединить stileобразующие факторы в единый критерий – прагматический потенциал текста, представляющий собой сумму показателей предикативных и экспрессивных структур текста. Распределение научно-популярных медицинских текстов в зависимости от их прагматического потенциала представлено в таблице 2.

Таблица 2

Трансдискурсивная типология научно-популярных медицинских текстов

Тип дискурса	Научный дискурс		Профес. дискурс	Практический дискурс		Наивный дискурс
	Детская энцикл.	«Здоровье» 1968-69 г.	Мед. брошюра	Мед. газета	«Здоровье» 2001 г.	Немед. газета, журнал
Прагматический потенциал текста	18	18	51	98	111	157

Результаты таблицы свидетельствуют о том, что прагматический потенциал текста может быть низким (0-50), средним (51-100), высоким (101-150) и очень высоким (>150). При этом низким прагматическим потенциалом с наибольшей вероятностью обладают тексты научного дискурса, средним – профессионального, высоким – практического, очень высоким – наивного дискурса.

Кроме того, трансдискурсивная анализ позволяет определить стилевые особенности научно-популярных текстов, которые по величине прагматического потенциала оказались сопоставимыми с научными текстами. По-видимому, в качестве одного значимых прагматических факторов, наряду с фактором профессиональной компетенции адресата, является авторская интенция. Если автор предпочитает придерживаться рамок жанра энциклопедической статьи, относящейся к периферийным жанрам научного стиля [Троянская 1985], то именно данный фактор определяет место детской энциклопедии в трансдискурсивной типологии. Низкий прагматический потенциал текстов журнала «Здоровье» 1968-69 гг. издания и, соответственно, их сходство с текстами научного стиля можно объяснить стремлением авторов к фактуальности изложения (возможно, с целью максимальной обезличенности текста ввиду особенностей политической ситуации, редакторских нормативов и т.п., одной стороны, и идентификацией себя субъектом научного дискурса, с другой).

Результаты, полученные в процессе трансдискурсивного анализа заголовков текстов, а также построенную на их основе типологию, можно использовать для дальнейшего исследования целых научно-популярных текстов и, таким образом, для более глубокого изучения явлений внутрисклассовой дифференциации и межсклассовой интеграции.

Список литературы

Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. 200 с.

Liebert W.-A. Die transdiskursive Vorstellungswelt zum Aidsvirus. Textsorten im Übergang von Fachlichkeit und Nichtfachlichkeit. In: Kalverkaemper, H.; Baumann, D. (Hrsg.): Fachliche Textsorten. Tübingen: Narr (= Forum Fachsprachenforschung; 25), 1996. S.789–811.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н.Кожинной. Члены редколлегии: Е.А.Баженова, М.П.Котюрова, А.П.Сковородников. М.: Флинта: Наука, 2003. 696 с.

Троянская Е.С. Особенности жанров научной литературы и отбор текстов на различных этапах обучения научных работников иностранному языку // Функциональные стили. Лингвометодические аспекты. М.: Наука, 1985. С. 189–201.

А.Шилова, Т.М.Пермякова

ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА

Вопрос межкультурной компетенции переводчика достаточно актуален в настоящее время в связи с расширением контактов между различными народами и, как следствие, ростом потребности в компетентных переводчиках: « ... возросла необходимость в квалифицированных специалистах, способных обеспечить эффективную межкультурную коммуникацию и взаимопонимание между представителями разных стран».

Следует отметить, что такие паронимичные понятия, как компетенция и компетентность, часто употребляются без разграничения. Тем не менее, это не вполне тождественные понятия. По данным дефиниционного анализа, компетенция – некая заранее определенная область знаний, в которой люди, объединенные одной профессией, должны быть осведомлены. Компетентность же – обладание, владение определенными знаниями, профессиональность. Таким образом, компетенция идеальна и нормативна, а компетентность реальна, свойственна конкретной личности и зависит от усилий человека.

В работах многих исследователей компетенция переводчика в целом рассматривается как единство трех ее составляющих: языковой компетенции – «суммы знаний о языке и владение всеми его подсистемами», речевой – «практического владения языком, умения свободно выражать свои мысли» и лингвострановедческой – «знаний культурных особенностей другой страны, установленных в ней норм речевого поведения, традиций и т.д.» [Миньяр-Белоручев 1999: 23].

Однако, в каждом конкретном виде перевода необходимы особые навыки и качества: в письменном – знание коннотаций лексических единиц, умение выявлять контекстуальные значения и совершать трансформации на различных уровнях и др.; в устном – обязательная речевая компетентность, общительность, скорость реакции, самоконтроль, собранность, развитая память, выносливость и т.д.

В связи с многоаспектностью переводческой деятельности и понятия межкультурной компетенции требуется обосновать комплекс методов исследования. Если для экспликации результата переводческой деятельности достаточен семантический анализ для рассмотрения лексико-синтаксических трансформаций, то для соотнесения понятий межкультурной и переводческой компетенций требуется обосновать комплексный метод, с опорой, прежде всего, на сопоставительный подход.

Среди всех многочисленных аспектов межкультурной коммуникации наиболее обширным является лингвострановедческий, включающий в себя вопросы коммуникативного поведения (вербального, невербального и паравербального), атрибуций, культурных ценностей и норм, а также таких психологических установок, как этноцентризм и культурный релятивизм. Овладение данным аспектом чрезвычайно важно для эффективного общения с представителями других культур, их адекватного понимания и, в результате, компетентного осуществления переводчиком своей профессиональной деятельности.

Список литературы

Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? М.: Готика, 1999. 176с.

Раздел 2. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В.Барсукова, Т.И.Тутынина

Из опыта применения проектного метода

на уроках английского языка в ВУЗе

Метод проектного (далее МП) обучения возник еще в начале XX века и первоначально назывался проблемным, т.к. предполагал решение поставленной проблемы путем подбора необходимого материала и его детального языкового и лексического анализа.

Использование проектного обучения на уроках английского языка неязыковых факультетов детерминировано рядом факторов. Согласно стратегии модернизации образования, системой оценки академических достижений студента является «выявление их способности использовать освоенное содержание образования для решения практически-познавательных, ценностно-ориентированных и коммуникативных задач и проблем» [Пинский 2001: 12]. Отсюда, студентам необходимо овладеть рядом ключевых компетентностей, в частности, компетентностью в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов применения знаний из различных источников информации. Также следует учитывать уровень владения иностранным языком студентов неязыковых факультетов. Исходя из указанных факторов, была поставлена цель: в результате применения проектного метода добиться активного владения английским языком как средством формирования и формулирования мысли в профессиональной сфере, а также научить студентов самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность, собирать и обрабатывать материал для последующей его устной и письменной презентации.

Проектный метод применялся на занятиях по английскому языку со студентами I, II курсов географического (тема «The Systems of Higher Education» и «Perm: Past, Present, Future» соответственно) и II курса механико-математического факультетов (тема «The Paradoxes of Mathematics»). Исследование проводилось на 56 студентах.

Следует отметить, что применение проектного метода на уроке иностранного языка требует значительной предварительной проработки, т.к. зачастую студенты не обладают навыками презентации материала. Исходя из опыта использования данного метода, целесообразнее будет начинать постепенное внедрение некоторых моментов проектного обучения, поэтапного ознакомления с МП и развития навыков презентации до реализации долгосрочных проектов.

Методисты выделяют разнообразные классификации проектов. К примеру, Е.С.Полат говорит о типологии проектов на основании

типологических признаков. В связи с этим он выделяет 6 основных характеристик проектов:

1. По виду деятельности (исследовательский, ролево-игровой, информационный и т.д.),
2. По предмету и содержанию (в рамках одной области знаний или междисциплинарных),
3. По характеру координации проекта (непосредственный, неявный),
4. По характеру контактов (внутренний, региональный, международный),
5. По количеству участников проекта (личностные, парные, групповые),
6. По продолжительности проекта (краткосрочные, средней продолжительностью(1-2 месяца), долгосрочные (до года) [Полат 2000: 3–10].

Отметим еще раз, что начинать применение проектного обучения в группе на занятиях по иностранному языку следует с непосредственного информационного внутреннего группового краткосрочного монопроекта. Исследовательский межпредметный непосредственный внутренний групповой проект средней продолжительности целесообразнее защищать в конце курса иностранного языка в качестве зачета по пройденному материалу.

Методика работы над проектом предусматривает 4 этапа:

1. Этап планирования. Здесь осуществляется коллективное обсуждение проблемы, с последующим делением ее на подтемы. Студенты выбирают подтемы в соответствии со своими интересами. На данном этапе сразу оговариваются сроки работы над проектом.

2. Аналитический этап – этап работы с информацией, ее анализ и обработка.

3. Этап обобщения информации предполагает структурирование полученной информации.

4. Презентация. На данном этапе студенты осмысливают полученные данные и готовят итоговое представление результатов своей работы в виде устного сообщения, рисунков, графиков, а также в виде реферата.

В ходе работы со студентами, можно было проследить, что применение МП активизирует мыслительные процессы студентов (память, мышление, воображение, внимание), способствует лучшей усвояемости изучаемого материала, помогает студенту видеть практическую направленность изучения иностранного языка.

Проектное обучение опирается на личностно-деятельностный подход, что позволяет студенту стать субъектом обучения, использование МП повышает мотивацию студентов, а также способствует развитию и совершенствованию навыков работы с разнообразными источниками информации (научные и научно-популярные статьи, графики, рисунки, Интернет). Приобретение подобных навыков снимает трудности при работе с таким аспектом как «индивидуальное чтение».

В ходе применения МП было выявлено, что помимо снижения аудиторной нагрузки преподавателя, подобный метод работы со студентами обеспечивает уменьшение количества неаттестованных студентов за счет их активного участия в работе над проектом.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о целесообразности применения МП на уроках английского языка в ВУЗе наряду с другими методами и способами преподавания.

Список литературы

Пинский А.И. и др. Стратегия модернизации содержания общего образования. М., 2001. 65с.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. М., 2000. №2.

Е.А.Гриценко, Н.Г.Колчанова О ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В соответствии с современным подходом к обучению иностранному языку наряду с развитием и формированием у студентов коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь состоит из 5 составляющих, а именно: лингвистической, социо-лингвистической, социо-культурной, дискурсивной и стратегической, **приоритетной** задачей является **формирование** и совершенствование **учебной компетенции** студентов. Под этим мы понимаем умение **"более эффективно и самостоятельно учиться, учить себя"**.

Такой подход ведёт к некоторому смещению традиционной парадигмы образования *"учитель – ученик – учебник"* на парадигму *"ученик – учебник – учитель"*. Из *объекта* учебной деятельности студент становится более активным *субъектом* образования.

Тем самым возникает необходимость пересмотреть **роли учащегося и учителя**.

Приоритетным в этой связи является целенаправленное развитие *умения учиться*, где преподаватель, учитель играет **направляющую, организующую** роль. Он выступает не как *"транслятор знаний"*, а в качестве **инициатора** и **помощника** и должен содействовать самостоятельному управлению учебной деятельностью, стимулировать интерес к учёбе, поощрять инициативу, вдохновлять на творчество, побуждать к сотрудничеству.

Не вызывает сомнений мера ответственности преподавателя за знания студентов. Гораздо реже говорят об ответственности студентов за свое обучение. А между тем важно, чтобы и студент из **"потребителя знаний"** становился сотворцом учебного процесса и вместе с преподавателем нёс свою долю **ответственности** за конечный результат.

Термин *"ответственность за обучение"* часто используется, когда речь идет о личностно-ориентированном подходе (learner-centered approach), автономности студентов (learner autonomy), самостоятельности обучающихся (learner independence).

Личностно-ориентированный подход, получивший широкое распространение в современной зарубежной и отечественной методике, основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемых, их склонностях и интересах. Отмечается, что для каждого учащегося характерен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению языком. В рамках данного подхода некоторые зарубежные методисты придерживаются радикальной точки зрения относительно самостоятельности учащихся в процессе обучения. Они выступают за автономию и полную самостоятельность учащихся; они считают, что личностно-ориентированный

подход означает передачу учащимся контроля над процессом обучения, поскольку это способствует мотивации обучающихся и развивает чувство ответственности.

Мы понимаем под автономностью и самостоятельностью не столько передачу учащимся контроля над процессом обучения, сколько применение таких методик, техник и приемов, которые способствовали бы более активному вовлечению студентов в работу над языком как на занятии, так и вне аудитории, тем самым повышая их самостоятельность и ответственность.

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ, Т.Е. УМЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО УЧИТЬСЯ, "УЧИТЬ СЕБЯ" ПОМОЖЕТ СОЗДАТЬ ОСНОВУ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ "ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ" (CONTINUED LEARNING THROUGH ALL LIFE), ЧТО, ОЧЕВИДНО, И ДОЛЖНО БЫТЬ ГЛАВНОЙ ЦЕЛЬЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.

ОДНОЙ ИЗ ВАЖНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЭТОГО ПРОЦЕССА ЯВЛЯЕТСЯ РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА. ВАЖНО ПОБУДИТЬ СТУДЕНТОВ ОСМЫСЛИВАТЬ ХОД СОБСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОЦЕНИВАТЬ СВОИ ДОСТИЖЕНИЯ, ОПРЕДЕЛЯТЬ ТРУДНОСТИ, СТАВИТЬ ЦЕЛИ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ. ПОЭТОМУ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ЗАЛОЖЕНЫ ЗАДАНИЯ, СТИМУЛИРУЮЩИЕ РЕФЛЕКСИВНУЮ ОЦЕНКУ. ТАК, В КОНЦЕ КАЖДОГО ЦИКЛА ИЛИ ПО СЛЕДАМ КАКОГО-ЛИБО СОБЫТИЯ СТУДЕНТАМ ПРЕДЛАГАЕТСЯ НАПИСАТЬ "FEEDBACK", ГДЕ ОНИ МОГУТ ВЫРАЗИТЬ СВОЁ ОТНОШЕНИЕ К ПРОДЕЛАННОЙ РАБОТЕ, ОТМЕТИТЬ, ЧТО ИМ ПОНРАВИЛОСЬ, А ЧТО НЕТ, И ПОЧЕМУ; ЧТО БЫЛО ТРУДНЫМ ИЛИ МОЖЕТ БЫТЬ, СЛИШКОМ ЛЁГКИМ - И ПОЧЕМУ, Т. Е. УЧИТЬСЯ АНАЛИЗИРОВАТЬ СОБСТВЕННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОЦЕНИВАТЬ ЕЁ.

ОЦЕНИВАЯ ДАННЫЙ ВИД ЗАДАНИЯ (FEEDBACK), МОЖНО СДЕЛАТЬ ВЫВОД, ЧТО ОНО, ЯВЛЯЕТСЯ ОЧЕНЬ ЦЕННЫМ ИНДИКАТОРОМ УСПЕШНОСТИ ИЛИ НЕ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И СИГНАЛОМ О ПОТРЕБНОСТЯХ СТУДЕНТОВ ДАННОЙ КОНКРЕТНОЙ ГРУППЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, С ОДНОЙ СТОРОНЫ, А С ДРУГОЙ СТОРОНЫ, ПОМОГАЕТ СТУДЕНТАМ ОСМЫСЛИТЬ ХОД СВОЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОПЫТАТЬСЯ ОЦЕНИТЬ ЕЁ.

ДРУГИМ ЗАДАНИЕМ ПОДОБНОГО РОДА МОЖЕТ БЫТЬ LEARNER'S DIARY, ЕСЛИ, КОНЕЧНО, УДАЁТСЯ УБЕДИТЬ СТУДЕНТОВ В ПОЛЕЗНОСТИ ТАКОЙ РАБОТЫ.

ВАЖНО, ЧТОБЫ СТУДЕНТЫ ОСОЗНАЛИ, ЧТО, ЕСЛИ ОНИ ХОТЯТ ДОБИТЬСЯ УСПЕХОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ОНИ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ГОТОВЫ ВЗЯТЬ ЗНАЧИТЕЛЬНУЮ ДОЛЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ НА СЕБЯ. ПРИ ТАКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТЫ СТАНОВЯТСЯ АВТОНОМНЫМИ УЧАЩИМИСЯ (AUTONOMOUS LEARNERS). ЭЛЕМЕНТЫ АВТОНОМНОСТИ МОГУТ ПРИСУТСТВОВАТЬ В ЛЮБОМ ВИДЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Финочаро (1988) выделяет ряд отличительных черт, характерных для "супер" учителя, одной из которых является "использование сильных сторон студентов", т.е. умение организовать их работу так, чтобы помочь преподавателю и другим студентам в разработке заданий и проведении различных видов деятельности.

УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ И ЕГО ПОДГОТОВКЕ НАРЯДУ С ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ МОЖЕТ ВЫРАЖАТЬСЯ В ВЫПОЛНЕНИИ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ, В ПОДБОРЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ (С ДАЛЬНЕЙШЕЙ ОБРАБОТКОЙ ЭТИХ МАТЕРИАЛОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ДЛЯ СНЯТИЯ ВОЗМОЖНЫХ ТРУДНОСТЕЙ), WARMERS, А ТАКЖЕ, ЧТО ОЧЕНЬ ВАЖНО, В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ЗАДАНИЙ ДЛЯ СВОИХ ОДНОКАШНИКОВ.

Однако такого рода организация учебного процесса – лишь одно из немногих средств для достижения настоящей автономности, т.е. способности управлять своим обучением (self-directedness). В более широком смысле, “автономный студент” подготовлен к тому, чтобы после окончания учебы он/а смогли бы самостоятельно заниматься языком. Научить их этому – наша задача: как использовать словарь и другую справочную литературу (как проверить грамматику, произношение, значение слова); как обобщать информацию в письменной и устной форме, и т.п.

Следует ещё раз подчеркнуть, что умение работать самостоятельно или, по крайней мере, с минимальной помощью со стороны рассматривается сейчас как *пятое умение* при изучении иностранного языка.

Способствовать развитию автономности, а значит и ответственности за свое обучение, помогает создание таких ситуаций и возможностей, при которых студенты могли бы проявлять определенную степень самостоятельности. Студенты готовят различные задания в группах. *Групповая работа* – это стратегия, направленная на то, чтобы объединить студентов с целью достижения определенной обучающей цели. Во время совместной работы студенты не только совершенствуют языковые навыки, но и вырабатывают умение общаться, помогать друг другу, принимать совместные решения. Они свободны в выборе вида заданий. Это могут быть задания на проверку детального понимания текста, выявления грамматических и лексических трудностей, командные игры, ролевая игра, интервью, рисунки, составление кроссвордов, grids, и т.п.

СЛЕДУЕТ ОСОБО ПОДЧЕРКНУТЬ, ЧТО ТАКОГО РОДА ЗАДАНИЯ ПОМОГАЮТ, ПРЕЖДЕ ВСЕГО, САМИМ СОСТАВИТЕЛЯМ ГЛУБЖЕ ВНИКАТЬ В СОДЕРЖАНИЕ ИЗУЧАЕМОГО МАТЕРИАЛА, ПРОЯВЛЯТЬ ТВОРЧЕСКУЮ ИНИЦИАТИВУ, ОПРЕДЕЛЯТЬ ТРУДНОСТИ, КОТОРЫЕ МОГУТ БЫТЬ НЕ ПРЕДУСМОТРЕНЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ. ТЕМ СТУДЕНТАМ, КОТОРЫЕ ЕЩЁ НЕ ГОТОВЫ К ТАКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, РАБОТА В ГРУППЕ ПОЗВОЛЯЕТ ЛИБО РАЗВИТЬ НОВЫЕ КАЧЕСТВА, ЛИБО СНЯТЬ СВОИ ТРУДНОСТИ.

Но просто объединить студентов в группы не достаточно. Их взаимодействие должно быть четко структурировано, в частности, через распределение ролей и ответственности за выполняемое задание, как, например, в ролевой игре “судебный процесс” или при чтении текста, организованном на основе игры “составные картинки”(jigsaw puzzle). Студентам юридического факультета для чтения предлагаются материалы по теме “Судебная система в США”. Они делятся на две подгруппы, каждый студент получает определенную часть текста или главу, затем работает в паре со студентом из другой подгруппы, получившим такую же часть или главу.

После изучения информации студенты возвращаются в свои подгруппы с тем, чтобы рассказать другим, что они узнали из своей главы. При такой форме работы студент выполняет две роли: ученика и учителя. Обучение своих сверстников (peer teaching) является фактором мотивации, так как возлагает повышенную ответственность на студента. Помимо этого такой вид деятельности является одним из способов организации работы в больших группах, в которых обучаются студенты с разным уровнем знаний по языку.

Следует отметить, что существует множество приемов, способствующих развитию у студентов умения учиться.

Возвращаясь к теме об ответственности преподавателя, можно с уверенностью говорить о том, что она состоит в формировании у студентов ответственности за свое обучение. Такая ответственность, как мы показали, формируется через создание ситуаций и организацию форм работы, требующих самостоятельного решения задач.

В заключение можно сказать, что регулярно проводимые опросы по самооценке (Feedback) дают полное основание утверждать о положительном отношении студентов к такому виду деятельности, и позволяет надеяться на возможность формирования умения студентов учиться самостоятельно, "учить себя". Разумеется, задача эта очень непростая. Её успех зависит от многих составляющих, прежде всего, от квалификации, личных качеств и умений преподавателя, но даже просто соединение наших усилий в этом направлении, можно надеяться, поможет нам более эффективно организовать учебный процесс.

Е.Н.Гуляева

СОЗДАНИЕ ЖУРНАЛА КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

В методике преподавания иностранных языков широко разрабатываются активные формы обучения, призванные реализовать творческий потенциал обучаемых, а именно: развитие эрудиции, чувства нового, способности к самоанализу, гибкости и широты мышления, активности и наблюдательности.

Одним из наиболее эффективных в этом отношении принято считать метод проектов, который нацеливает на эмансипацию обучаемого, устранение его зависимости от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни.

Наличие интереса к выполнению проекта со стороны всех участников – одно из необходимых условий высокого качества его исполнения и, соответственно, эффективности его обучающего воздействия, что выражается в повышении профессиональной компетенции будущих журналистов, развитие и них профессиональной автономии, что означает развитие способностей и умений думать и действовать в профессиональной области независимо от чужой воли, обстоятельств, собственных предубеждений, самостоятельно

осуществлять выбор и принимать ответственные решения, ставя цели и вырабатывая свои индивидуальные стратегии их достижения.

В методике обучения иностранным языкам используются различные виды проектов: монопредметные, межпредметные и надпредметные (внепредметные). В данной статье главное внимание уделено монопредметному проекту – созданию журнала на английском языке студентами отделения «Журналистика» филологического факультета ПГУ.

Данный проект относится к виду продолжительных проектов, т.к. его выполнение занимает 8 учебных недель.

Помимо четкой временной протяженности для проекта характерна строгая структурированность: подготовительный, основной и заключительный этапы. Кроме этого, необходимо отметить этап практического использования результатов, полученных в ходе проекта.

Приведем структуру проекта – студенческого журнала «Exchange» на английском языке, созданного студентами II курса.

I. Подготовительный этап.

1. Обзор преподавателем современных зарубежных журналов на английском языке. Анализ структуры и содержания одного из них.

2. Самостоятельный анализ студентами структуры и содержания журнала (по выбору).

3. Инициирование идеи проекта преподавателем.

4. Обсуждение идеи проекта в студенческом коллективе.

II. Основной этап.

1. Обсуждение последовательности и сроков выполнения проекта.

2. Планирование самостоятельной работы и работы в микрогруппах.

3. Практическая деятельность студентов по созданию проекта: написание статей, корректирование, внесение поправок и улучшений.

4. Консультация и координация работы студентов преподавателем.

III. Заключительный этап.

1. Выработка и обсуждение критериев оценки представленных проектов.

2. Презентация журнала: авторы статей, заметок, новостных колонок представляют слушателям свои работы.

3. Оценка представленных работ и определение лучших.

4. Организация выставки лучших страниц журнала.

Следует отметить, что для повышения мотивации и облегчения выполнения заданий по написанию материалов для журнала половина объема статей может быть адаптацией, переводом, обзором и т.д. Но остальная часть (1/2) должна быть написана самим студентом в форме эссе, рассказов и т.д. Содержание материалов журнала может включать описание их собственного опыта, жизненные ситуации, их отношение к событиям в России и за рубежом, виды искусства, бизнес, спорт, межкультурные связи, путешествия.

Оценивание студенческих работ включало такие критерии как коммуникативная эффективность, связность, лингвистическая точность и оригинальность, продемонстрированные в дизайне и содержании статей журнала.

После презентации журнала студентам было предложено ответить на вопросы об их мотивации, интересе к выполнению заданий, роли проекта в улучшении их знаний английского языка, умении работать в группе.

Преобладающая часть студентов (68%) отметили, что написание журнальных статей, обработка информации и возможность получения готового продукта положительно повлияло на развитие творческих способностей и улучшение уровня владения английским языком. Студенты были активными участниками, слушателями, писателями, редакторами.

Больше половины (71%) участников проекта выразили желание продолжать работу над созданием журнала и сделать эту форму работы традиционной.

Таким образом, создание студенческого журнала на английском языке позволяет максимально реализовать принципы коммуникативного подхода, способствует выражению студентами своих собственных мыслей, мнений, чувств, при этом происходит активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении английскому языку и развитие профессиональной компетенции будущих журналистов.

М.А.Дубровина

УЧЕБНЫЙ КУРС «ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА (НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК)»: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЦЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ

С 2004-2005 года в учебный план для студентов второго курса факультета современных иностранных языков и литератур университета был введен новый курс «Практика перевода по основному иностранному языку» в качестве дисциплины дополнительной квалификации. Представляется, что данный курс устраняет пробел, имеющийся в подготовке студентов-германистов как будущих специалистов, в том числе и в области перевода.

Дело в том, что начальный этап обучения немецкому языку как специальности тесно связан как с предыдущим (довузовским) этапом обучения, что обеспечивает *ретроспективную преемственность*, так и с последующим этапом овладения иноязычной коммуникативной компетентностью в плане *перспективной преемственности*. Иными словами, I-II курсы выступают в качестве и преемника школьного иноязычного образования, и первой ступени в реализации *конечной стратегической цели вузовской подготовки специалиста-германиста*. Эта конечная цель может быть определена как овладение студентами иноязычной культурой, приближающейся к коммуникативной компетенции носителя языка, обеспечивающей выпускнику факультета возможность осуществлять разнообразные виды профессиональной деятельности, связанные с владением иностранным языком (переводческую, преподавательскую, научно-исследовательскую), а также овладение умением и готовностью к постоянному профессиональному самообразованию и совершенствованию [Дубровина, Агапитова 2005: 3–4].

Таким образом, овладение иноязычной культурой происходит постепенно и поэтапно. Но из сферы целенаправленного формирования выпали навыки и умения *перевода как вида речевой деятельности* (РД), который не является целевым умением в средней школе, и до сих пор не был предметом целенаправленного и осознанного овладения у студентов начальных курсов. Для них в качестве практической цели традиционно выдвигаются речевые умения по видам РД, выступающим в качестве наиболее важных и вероятных способов осуществления речевого общения в различных сферах и ситуациях жизнедеятельности – говорение, аудирование, чтение, письмо [Бим 1999: 101–102; Дубровина, Агапитова 2005: 6–9].

Если под целью перевода понимать *адекватный перевод* как верное и полное выражение содержания переводимого текста средствами другого языка [Артемюк 1999: 4], то целью обучения переводу как виду РД становится овладение студентами практическими навыками перевода, а именно: *умением понять исходный текст и умением адекватно передать план выражения и план содержания этого текста средствами иного языка*.

Понятно, что умения эти сложные, т.к. сама деятельность по переводу требует решения множества задач на разных ее стадиях. Так, *стадия подготовки прямого перевода* предполагает мобилизацию имеющихся языковых знаний и привлечение дополнительных предметных сведений по данному материалу. *Стадия выражения мысли на родном языке* заканчивается оформлением этой мысли эквивалентными средствами родного языка. Иными словами, на разных этапах перевода предъявляются требования то к знанию иноязычных средств, то к владению средствами родного языка. *Стадия редактирования* предполагает шлифовку точности перевода, доведение его до уровня адекватности, ведь оптимально эквивалентный перевод означает, что в нем отразилось правильное и глубокое понимание содержания исходного текста, его стилистических особенностей и для его перевыражения на языке перевода найдены такие средства (возможно, неединичные, синонимичные), которые исключают смысловые неточности и искажения, а также нормативные погрешности [Архипов 1991: 7]. Именно неоправданное сохранение формы переводимого текста может стать основой буквализма, т.е. нарушения норм русского языка. К числу таких нормативных погрешностей среди прочих (лексико-стилистических, орфографических, пунктуационных) относятся и грамматические.

Поэтому в связи со сложностью и комплексностью перевода предлагаемый курс «Практика перевода по ОИЯ» на II курсе представляет собой комплекс рекомендаций и упражнений с *целью формирования и совершенствования первичных навыков прямого и обратного письменного перевода*. Студентов нужно готовить к тому, что требования к письменному переводу с точки зрения его адекватности более высокие, чем при устном переводе, ведь при письменном переводе переводчик имеет возможность до начала деятельности всесторонне проанализировать текст, обеспечить себя необходимой справочной литературой и дополнительной предметной информацией, вносить в свой текст

многократные коррекции, достигая этим высокой степени эквивалентности перевода.

На этой стадии обучение переводу осуществляется на базе *микротекстов широкой тематики*, главным образом общественного, научно- популярного и социально-экономического характера преимущественно официально-делового и газетно-журнального стилей. Причем предпочтение отдается микротекстам, т.е. небольшим фрагментам текстов, обладающим достаточной синтаксической и смысловой самостоятельностью, которые не представляют чрезмерного нагромождения разных грамматических структур и, следовательно, чрезмерных трудностей для удержания в памяти представления о предметном содержании и для перевода.

Не подлежит сомнению утверждение, что *основную трудность* при переводе составляет *поиск соответствий между элементами двух языков*, в первую очередь *в области слов и словосочетаний*. Известно, что лишь для ограниченного и небольшого количества слов имеются постоянные соответствия, или эквиваленты, в другом языке. И поскольку большинство слов являются многозначными, то в переводимом языке для каждого из этих слов имеется полный ряд регулярных соответствий. Именно выбор из предложенного ряда словарного соответствия либо поиск, с опорой на свое знание языка, содержания текста и понимание контекста, подходящего контекстуального соответствия, т.е. такого соответствия, которое наиболее полно передает значение слова в данном контексте, или конкретизация значения слова с широкой семантикой, или использование нового, неотраженного в словаре значения, или передача слов при помощи транслитерации (написания слов буквами переводящего языка), калькирования (создание нового слова на основе элементов иноязычного слова), описательного перевода, - все это и многое другое из области слов, в конечном счете, особенно усложняет и удлиняет процесс перевода.

И, тем не менее, опыт работы на начальном этапе показывает, что именно в области грамматики поиск эквивалентов в двух языках дается студентам с наибольшей трудностью. Трудности при переводе обусловлены в первую очередь различиями в грамматическом строе языков, тем, что содержание грамматических форм и конструкций в разных языках не совпадает. При этом некоторые грамматические средства имеются только в одном из языков. Учет грамматических особенностей переводимого текста является обязательным условием правильности и адекватности перевода. В связи с этим представляется, что *специфика работы* по курсу «Практика перевода по ОИЯ» состоит в том, что *формирование практических навыков перевода осуществляется параллельно с овладением знаниями и речевыми навыками в области практической грамматики* немецкого языка в объеме программы для студентов-германистов I-II курсов.

Безусловно, что студенты уже в достаточной мере овладели языком, усвоили в определенной мере грамматический строй, накопили достаточный словарный запас и готовы к формированию и углублению навыков перевода. А потому *предметом обучения* в рамках данного курса являются не

грамматические и лексико-стилистические явления немецкого языка и их значения как таковые, а *специфика выражения* смыслового содержания на немецком языке *при помощи разнообразных языковых структур и форм*, а также *закономерности передачи грамматических значений* и *перевыражения* немецкоязычного содержания средствами русского языка и наоборот с учетом *возможных грамматических трансформаций*. Таким образом, **центральное место** в работе по указанному курсу занимают *грамматические проблемы перевода, сопоставление грамматических явлений и фактов немецкого языка с русским, анализ и осознание рекомендаций по переводу* разнообразных грамматических явлений.

Но главное место отводится **упражнениям в переводе** предложений и фрагментов текстов на основе рекомендаций. Это значит, что для достижения поставленной в рамках данного учебного курса цели, помимо усвоения знаний, в упражнениях отрабатываются некоторые наиболее важные действия, составляющие суть перевода. К таковым, в частности, относятся следующие:

- вдумчивое чтение;
- нахождение смыслового предиката текста;
- разбивка текста на отрывки, части, абзацы;
- передача текста своими словами на иностранном языке;
- синтаксический разбор предложения, абзаца, текста с параллельной выборкой и записью незнакомых слов;
- нахождение соответствий незнакомых слов;
- разграничение регулярных межъязыковых соответствий (или эквивалентов) и контекстуальных соответствий (или переводческих трансформаций);
- перевод слов на основе морфологических признаков;
- уяснение значений идеоматических и фразеологических выражений, отсутствующих в словаре;
- узнавание, разграничение и перевод грамматических форм и конструкций;
- анализ правил сочетаемости слов в языке перевода, правил предпочтения слов, выражений конструкций в определенных контекстах, ситуациях, стилях;
- вольный перевод текста на родной язык;
- составление варианта дословного перевода путем подбора синтаксических и лексических эквивалентов на родном языке;
- составление варианта перевода путем поиска подходящей переводческой трансформации;
- выбор наиболее адекватного средства передачи текста из найденных вариантов с учетом избежания тяжеловесности, неестественности, многословности текста перевода и др.

Целесообразным является *упражнение на письменное воспроизведение* с опорой на проработанные рекомендации вариантов перевода, приводимых в примерах (или специальных упражнениях на сопоставительный анализ текстов

на разных языках), при этом студенты самостоятельно закрывают листом бумаги готовый перевод. После этого следует сопоставить свои варианты с приведенными в учебнике примерами перевода, проанализировать допущенные существенные погрешности. Сверяя правильность своего варианта перевода с предложенным в примере, упражнении либо другим студентом, следует принимать во внимание, что правильными могут считаться разные варианты, хотя и различающиеся по форме, но по смыслу синонимичные. Поэтому коллективное обсуждение достоинств и недостатков конкретных вариантов перевода является надежным способом выработки навыка оптимального перевода.

Таким образом, *методика работы* в рамках указанного курса предполагает, что первым шагом является владение значением грамматических форм и конструкций и внимательное изучение рекомендаций по специфике их перевода, а также анализ примеров на перевод отдельных явлений. Центральное место занимают упражнения в переводе на основе рекомендаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

АРТЕМЮК Н.Д. ПОСОБИЕ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ. Ч.2. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 1999.

АРХИПОВ А.Ф. САМОУЧИТЕЛЬ ПЕРЕВОДА С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ. М.: ВЫСШАЯ ШКОЛА, 1991.

БИМ И.Л. НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК. БАЗОВЫЙ КУРС. КОНЦЕПЦИЯ, ПРОГРАММА. М.: НОВАЯ ШКОЛА, 1999.

ДУБРОВИНА М.А., АГАПИТОВА Т.Г. ОСНОВНОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК. НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК. ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС: ПРОГРАММА ДЛЯ СТУДЕНТОВ 1-2 КУРСОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 021700 «ФИЛОЛОГИЯ. ЗАРУБЕЖНАЯ ФИЛОЛОГИЯ. НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК». ПЕРМЬ: ПГУ, 2005.

Е.А.Костарева, Е.В.Кузнецова

К вопросу о проектном методе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей в ВУЗе

За последние годы роль иностранного языка как средства коммуникации значительно возросла. Поскольку основная цель обучения – научить студентов пользоваться иностранным языком как средством общения, то и методы, которые используются в обучении, должны быть связаны с реальными ситуациями общения, а само обучение должно происходить непосредственно в коллективе. Но как организовать учебную деятельность студентов в группе, где численность студентов велика? В настоящее время многие преподаватели сталкиваются с этой проблемой, интуитивно чувствуя, что в небольших группах можно было бы работать гораздо успешнее. Опыт работы с большими группами с использованием проектного метода показывает, что коллективная учебная деятельность делает обучение легче, интереснее и не менее эффективнее. Метод проектов наиболее отражает принцип мотивации и

принцип практического применения языка. Деятельность обучаемых в проектной работе всегда мотивирована, т.к. основывается на личном и общественном интересе к изучаемой теме, заинтересованностью в совместной деятельности и достижении цели. В процессе подготовки происходит активное взаимодействие студентов, что свидетельствует о том, что метод проектов позволяет эффективно использовать иностранный язык в естественной ситуации. Итак, проектное обучение позволяет разрешить сложившуюся ситуацию необходимости преподавать в большой группе, значительно изменив характер занятий, сохранив при этом доминирование устной речи студентов и позволив им помогать друг другу и учиться друг у друга.

Для организации учебного процесса в рамках проектного обучения на занятиях английского языка мы использовали некоторые приемы для того чтобы уменьшить негативный эффект от работы с большой группой. Во-первых, необходимо провести группировку студентов. Когда целая группа подразделяется на подгруппы, то появляется возможность использовать самые разнообразные виды деятельности, которые могут быть невыполнимы в целой группе. Например, когда от студентов требуется решение какой-нибудь проблемы. Мы пришли к выводу, что группы в количестве не более четырех человек наиболее успешны в работе над проектом, т.к. в группе все полагаются друг на друга. Поэтому, чем меньше человек в группе, тем выше продуктивность совместной работы при условии, то цели и задачи четко заданы преподавателем и представлены студентам для решения. Однако, при делении студентов на группы следует учитывать три возможные опасности, которые необходимо предвидеть.

1. В одной группе могут оказаться студенты, которые доставляют наибольшие хлопоты преподавателю, так называемые *potential troublemakers*.

2. Студенты склонны к общению по своим способностям, т.е. сильные тянутся к сильным, а слабые остаются со слабыми. Преподаватель должен это учитывать и не допустить подчиненное, низкое положение кого-либо в группе.

3. Нельзя допустить, чтобы кто-то остался один. Однако, если есть такие, которые могут работать отдельно и очень этого хотят, то следует позволить.

В каждой подгруппе обязательно должен быть лидер, а также четкое распределение обязанностей между всеми. Что касается роли преподавателя, то он должен сам желать разделить свои полномочия со студентами, чтобы усилить процесс обучения. Преподаватель иностранного языка в большей степени сродни учителю музыки или инструктору по плаванию, чем преподавателю истории или философии, так как он ориентируется на развитие умений. Преподавателя, который не только наставляет и советует, но и вдохновляет и ободряет, сам участвует в разных заданиях, можно считать наиболее эффективным, чем преподавателя, работающего в традиционной манере.

На основе наблюдения за деятельностью студентов при работе над проектом, нами было выявлено, что проектный метод дает возможность увеличить время устной речевой практики, а также создает условия для

творчества и развития активных самостоятельных проявлений. Несмотря на то, что усвоение знаний – процесс достаточно индивидуальный, его можно организовать таким образом, что студенты будут изучать материал совместно, в условиях взаимного контроля, взаимопомощи и обмена информацией. При этом менее уверенные студенты могут применить свои знания иностранного языка в непринужденной обстановке, не подвергаясь прямой критике со стороны преподавателя. Являясь активным методом обучения, метод проектов содержит элементы соревнования, повышает мотивацию к учению, формирует у студентов чувство ответственности перед группой.

Проектный метод представляется одним из наиболее эффективных и адекватных методов обучения в современных условиях, поскольку в большинстве случаев, информация уже не излагается преподавателем, а предлагается студентам на внешних носителях, бумажных или электронных. Причем, как правило, ее поиск и переработка лежит на самих студентах. Таким образом, в данном методе не столько важен конечный результат, сколько сам процесс достижения поставленной цели.

Список литературы

Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением // Иностр. языки в школе. 2000. №6.

Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностр. языки в школе. 2000. №1.

Forum July 2002. Coping with large classes p. 43.

И.В.Кочкарева

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ РАБОТЫ СО СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Древнекитайская пословица гласит: «Расскажи мне, – и я забуду; покажи мне, – и я запомню; вовлеки меня в процесс познания, – и я научусь».

Ни один даже самый талантливый преподаватель не в состоянии вооружить студента знаниями на все случаи жизни. Как справедливо отмечают представители современных школ методики, педагог – преподаватель – наставник должен, прежде всего, научить студента самостоятельно добывать знания. Иначе говоря, главная задача преподавателя – организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся играли в нем как можно более активную роль; обучить их основным навыкам поиска и переработки необходимой информации. Такой подход к обучению – “learner-centered approach” – признан в современной методике наиболее эффективным. В связи с этим огромную роль в изучении иностранных языков приобретает, на наш взгляд, умение самостоятельно работать со справочной литературой: словарями различных типов, тезаурусами, грамматическими, лексическими, страноведческими и иными справочниками и т.п. Обучение основным навыкам работы со справочной литературой должно вестись непрерывно и планомерно, начиная с самых первых занятий на первом курсе университета. К сожалению,

приходится признать, что школьная программа обучения иностранным языкам не предусматривает целенаправленной работы над формированием данных умений и навыков. Как показывают тесты, ежегодно проводимые в начале учебного года в группах первого курса, многие выпускники школ делают грубые ошибки – как лексические, так и грамматические, – именно вследствие того, что не умеют правильно работать со словарями, не могут извлечь из них необходимую информацию. Показательно, что при переводе мини-текстов из учебника для юристов “Just English” с русского языка на английский примерно треть первокурсников допускают весьма курьезные ошибки при выборе подходящего английского эквивалента. Они не умеют анализировать словарную статью и выбирают первое попавшееся толкование того или иного термина. Например, выражение «свод законов» (“the code of laws”) шестеро из двадцати восьми первокурсников перевели как “the ceiling of laws”, выбрав в словарной статье «свод» первый же упомянутый эквивалент – “ceiling” («потолок»).

Как показал опрос, проведенный в группах первого курса юридического факультета, почти половина студентов при работе со словарями не обращает внимания на пометы грамматического характера (например, “U” – неисчисляемое и “C” – исчисляемое существительное). Около десяти процентов первокурсников признались, что даже не понимают значение некоторых помет. Большинство выпускников школ имеют дома лишь карманные словарики, содержащие не более 5-7 тысяч слов без транскрипции.

Вследствие всего вышеизложенного, студенты-первокурсники, приступающие к занятиям иностранным языком в вузе, испытывают большие трудности. Тексты вузовских учебников содержат, как правило, большое количество терминов по специальности. Данные термины либо вовсе отсутствуют в словарях небольшого объема и в школьных словарях, либо трактуются весьма поверхностно. Так, толкование термина “law” в учебном словаре школьника ограничивается одним значением – «закон», в то время как в юридической литературе этот термин может употребляться и в собирательном значении «право», а также в значении «полиция, полицейские, представители закона» (“the law”) и т.д.

Итак, перед каждым преподавателем иностранного языка в вузе с первых же занятий встает задача: обучить студентов навыкам работы со словарями и совершенствовать эти навыки на всем протяжении обучения иностранному языку в вузе. Нам представляется, что решать эту задачу лучше всего поэтапно. **На первом этапе** необходимо провести “needs analysis”, т.е. анализ потребностей студентов, который позволит дать ответ на следующие вопросы: 1) В какой степени мои студенты владеют навыками работы со справочной литературой? 2) Что они уже умеют? 3) Чему их нужно обучить? 4) Какие конкретно виды словарей, справочников и т.д. студенты будут использовать чаще всего в своей будущей практической деятельности и во время обучения в вузе? После подобного анализа можно переходить ко **второму этапу** – презентации различных типов словарей и справочников. Как показывает опыт, выпускники школ привыкли иметь дело лишь с одним типом словаря –

двухязычным (англо-русским или русско-английским) толковым словарем. Поэтому необходимо познакомить учащихся с основами лексикографии, ее историей, достижениями и перспективами, а также с ее основными понятиями. С этой целью мы предлагаем проводить во всех группах первого курса минициклы тематических занятий “Dictionaries and Vocabulary” («Словари и словарный запас»), отводя на них примерно два-четыре часа в зависимости от уровня группы. К каждому такому занятию студенты заранее готовят небольшие сообщения по истории английской лексикографии. Такие темы, как «Первые словари: когда они появились?», «Какими были первые словари английского языка», «Создатели наиболее известных словарей английского языка (Samuel Johnson, Noah Webster, James Augustus Henry Murray)», «Современные электронные словари», неизменно вызывают у слушателей большой интерес и, главное, желание расширить свои знания в данной области. На тематические занятия по лексикографии преподаватель непременно должен принести словари и справочники различных типов. Среди них должны быть двухязычные лингвострановедческие словари (по Великобритании, США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии), словари антонимов и синонимов, словари в картинках, словари-тезаурусы, словари сленга и идиом, фразеологические словари, а также одноязычные (англо-английские) словари различных уровней сложности (Students’, Advanced Learners’, Encyclopedic etc). Кроме того, на занятии должны быть представлены словари по той специальности, на которой обучаются студенты¹.

В ходе занятия каждому студенту предоставляется возможность «подержать в руках» какой-то определенный словарь, полистать его, ознакомиться с его структурой, проанализировать строение словарных статей, заглянуть в приложения. В заключение лексикографического цикла каждый студент делает презентацию одного определенного словаря, в ходе которой не только рассказывает об объеме, принципе организации информации и приложениях данного словаря, но еще и анализирует его достоинства и недостатки, а также прогнозирует конкретные ситуации, в которых данный словарь может быть полезен. Все сказанное иллюстрируется примерами – желательно из области изучаемой специальности. Как показывает опыт, студенты с большим интересом готовят такого рода презентации, демонстрируя при этом большой творческий потенциал, выдумку и чувство юмора. Главным итогом презентаций становится выработка общих рекомендаций относительно того, какие словари необходимо иметь каждому студенту, как ими пользоваться, какую справочную литературу необходимо приобрести для использования в дальнейшей трудовой деятельности.

Третьим этапом является совершенствование навыков работы со справочной литературой. Этот этап совпадает со всем периодом обучения иностранному языку в вузе, вплоть до заключительного зачета или экзамена по языку. Думается, что словарь должен стать непременным атрибутом каждого занятия по иностранному языку. На каждом занятии группа может выбирать «дежурного лексикографа», который в случае необходимости будет обращаться к словарю. Хорошо, если в роли такого «дежурного» по очереди побывают все

студенты группы, а типы словарей при этом будут меняться в зависимости от тематики занятия. На первых порах - при работе со студентами первого курса - можно использовать двуязычные словари. Но следует добиваться того, чтобы студенты – старшекурсники чаще обращались к одноязычным (англо-английским) словарям.

Для совершенствования навыков работы со справочной литературой мы рекомендуем следующие задания:

1. Внимательно изучите данную словарную статью. Какую информацию о ключевом слове она содержит?

2. Сравните словарные статьи для одного и того же ключевого слова, представленные в разных словарях. Что в них общего? Чем они отличаются? Которая из данных словарных статей дает, на ваш взгляд, наиболее полную информацию о данном слове и его употреблении? Какую информацию вы бы добавили в словарную статью?

3. Составьте сами словарную статью для данного ключевого слова. Из пройденных текстов подберите предложения или словосочетания, иллюстрирующие различные значения и сочетаемость данного слова. (Например, для слова "law": to violate/break law; to produce/make/give law; to obey law; to enforce law; to practice law и т.д.)

4. Составьте словарную статью для тезауруса, используя тексты пройденной главы учебника. (Например, criminal: law-breaker, wrong-doer, offender, felon, forger, arsonist, murderer, thief, shop-lifter, deserter, assassin, mugger, vandal, burglar, kidnapper, pickpocket, spy, terrorist, hooligan, stowaway, hijacker, robber, smuggler, traitor, gangster, bigamist и т.д.)

5. Найдите ошибку в словарной статье.

6. Составьте «родовое гнездо» (word family) для данного слова. (Например, law: lawyer; law-giver /law-maker; lawman; law abiding; lawful/unlawful; lawlessness; lawfully/unlawfully и т.д.)

7. Найдите английские эквиваленты для русского «родового гнезда». (Например, «закон»: законодатель, законодательство, законник, законный, незаконный, законопослушный, законно, незаконно и т.д.)

8. Составьте свой мини-словарь: а) к данному тексту или схеме, которую вы составили по этому тексту (mind map); б) по пройденной теме; в) по определенной отрасли права. Сравните терминологию, используемую в разных отраслях права.

9. Разделите данные ниже термины на группы в зависимости от того, к какой отрасли права они относятся. (Например, Criminal Law, Civil Law, Contract Law, International Law, Family Law и т.д.)

10. Составьте мини-словарь типичных ошибок по данной грамматической теме, используя результаты теста, проведенного в вашей группе.

11. Подготовьте презентацию нового словаря, появившегося в продаже.

12. Проанализируйте неадаптированные тексты по данной теме (например, тексты, подготовленные в качестве домашнего чтения) и составьте частотные словари по основной терминологии данной отрасли права.

13. Используя материалы англоязычной прессы, составьте мини-словарь «ложных друзей переводчика». Подберите примеры для иллюстрации их употребления и перевода².

К сожалению, до недавнего времени техническая оснащенность университета не позволяла использовать на занятиях современные электронные словари. В то же время, выработка навыков работы именно с этой категорией справочной литературы приобретает в наше время первостепенное значение. С появлением в вузах мультимедийных классов перед преподавателями иностранного языка встает новая важная задача: познакомить студентов со всем спектром существующих на сегодняшний день электронных словарей и справочников, а также научить их работать с такими словарями наиболее эффективно³. Необходимо разработать соответствующие методики и системы упражнений для закрепления навыков работы с электронной справочной литературой. Приглашаем коллег вместе подумать над этой непростой, но интересной (challenging) задачей.

¹Для студентов-юристов это следующие словари:

1. Англо-русский и русско-английский словари по гражданскому и международному праву. М.: Мир, право, информация. М., 2002.
2. Андрианов С.Н., Берсон А.С., Никифоров А.С. Англо-русский юридический словарь. М.: Русский язык, 1993.
3. Уильям Э.Батлер. Русско-английский юридический словарь. М.: Зерцало, 1995.
4. Березовенко Ю.Ф., Березовенко С.Н., Чернобай Д.М., Яценко И.С. Новый англо-русский юридический словарь. Киев: Евро-индекс, Лтд., 1993.
5. Гамзатов М. Латинско-русский словарь юридических терминов и выражений для специалистов и переводчиков английского языка. Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002.
6. Колонтаевская И.Ф. Англо-русский криминально-юридический словарь. М., 2000.
7. Пивовар Г.Р., Осипов В.П. Юридический словарь М.: Экзамен, 2002.
8. Wesley Gilmer. The Law Dictionary. Cincinnati, Anderson Publishing Co., 1986.

²Предварительно необходимо познакомить студентов с понятием «ложный друг переводчика». Обзор и анализ пособий и словарей «ложных друзей переводчика», созданных в нашей стране, содержатся в книге Л.И.Борисовой «Ложные друзья переводчика. Общенаучная лексика», М.: НВИ-Тезаурус, 2002. Анализ как наших, так и зарубежных изданий дается в рецензиях Р.А.Будагова. См., например, Будагов Р.А., «Ложные друзья переводчика»// Человек и его язык. – М.. 1976. С. 267-274.

³Все прикладные программы, разработанные для занятий иностранным языком, можно разделить на три класса: программы для обучения языкам, словари (в том числе и тематические) и программы-переводчики. Обзор первых см. в журнале «Домашний компьютер», январь 1998. Обзор программ-переводчиков см. в книге G.Miram “ Translation Algorithms”, Киев, 1998. Электронные словари

можно условно разделить на два типа: а) электронные переложения уже известных, существующих в печатном варианте словарей и б) специально созданные для пользователей ЭВМ компьютерные словари. Примером первых могут служить Multilex в различных версиях, Collins English Dictionary and Thesaurus (version 1.0). Ко второй группе относятся Context 3.51, Lingua 8.0, Polyglossum.

Е.В.Лыхина

КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ESP (АНГЛИЙСКОМУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ): ГОВОРЕНИЕ

Для того чтобы установить, как студенты используют изучаемый язык, насколько они преуспели в его изучении, или диагностировать возникающие у них проблемы и обеспечить им обратную связь и своевременную помощь, необходим контроль как неотъемлемая часть учебного процесса. [Гальскова, Шаповалова 1981: 65–66; Миньяр-Белоручев 1984: 64–67] Контроль является одним из основных источников информации о том, что происходит в учебном процессе, какие факторы влияют на обучение и усвоение программы, насколько проектирование курса, разработанные материалы, применяемые методики и каждодневная работа преподавателя способствуют сотрудничеству между преподавателем и студентом [Мусницкая 1996].

КОНТРОЛЬ ОТРАЖАЕТ НЕ ТОЛЬКО ТО, КАК СТУДЕНТЫ ПОЛЬЗУЮТСЯ ЯЗЫКОМ, НО И В ЗНАЧИТЕЛЬНОЙ МЕРЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ДЕЙСТВЕННОСТЬ РАЗРАБОТАННОГО КУРСА. ДРУГИМИ СЛОВАМИ, ПОВЫШЕННОЕ ВНИМАНИЕ К КАЖДОМУ ОТДЕЛЬНОМУ ОБУЧАЕМОМУ, ЕГО/ЕЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ПОТРЕБНОСТЯМ, СПОСОБНОСТЯМ, ИНТЕРЕСАМ И ПРОБЛЕМАМ, ВОЗНИКАЮЩИМ ПРИ ОБУЧЕНИИ – СВИДЕТЕЛЬСТВО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНО ИСПОЛЬЗОВАННЫХ МЕТОДИК, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ ОВЛАДЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.

Если же какая-то из целей учебного курса не достигнута, то с полной уверенностью можно говорить о возможных ошибках, допущенных при создании курса, таких как:

- ошибочной оценки исходной языковой компетенции (уровня владения английским языком) студентов;
- завышенных целях;
- несоответствующей целям обучения методике.

ХОРОШО ИЗВЕСТНО НЕГАТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К «ЯВНОМУ», ФОРМАЛЬНОМУ КОНТРОЛЮ, КОТОРЫЙ В ЗНАЧИТЕЛЬНОЙ МЕРЕ АССОЦИИРУЕТСЯ С ФОРМАЛИЗОВАННОЙ ПРОВЕРКОЙ ЗНАНИЙ В ВИДЕ РАЗНОГО РОДА КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ ИЛИ ТЕСТИРОВАНИЯ. В ЭТОМ СЛУЧАЕ, КАК ПОКАЗЫВАЕТ ПРАКТИКА, ПРЕПОДАВАТЕЛИ ПЫТАЮТСЯ ВЫЯВИТЬ ТО, ЧЕГО СТУДЕНТЫ НЕ ЗНАЮТ, ВМЕСТО ТОГО ЧТОБЫ ПОКАЗАТЬ ИМ, ЧЕМУ ОНИ НАУЧИЛИСЬ И В ЧЕМ ОНИ ПРЕУСПЕЛИ.

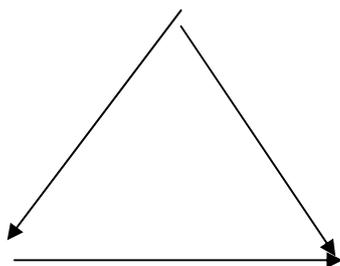
ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОСТОЯННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ, КОТОРАЯ ПОМОГАЕТ УПРАВЛЯТЬ ВСЕМ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ, ОЧЕНЬ ВАЖНО, ЧТОБЫ КОНТРОЛЬ ПРИОБРЕЛ НЕПРЕРЫВНЫЙ ХАРАКТЕР И ПРОИЗВОДИЛСЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ [ЛЕОНТЬЕВ 1975: 83–87]. ТАК НАЗЫВАЕМЫЙ КОНТРОЛЬ

«РУКА ОБ РУКУ С УЧЕНИЕМ» [HARRIS, MCCANN 1994: 66–88] ИЛИ НЕФОРМАЛЬНЫЙ, КАЖДОДНЕВНЫЙ КОНТРОЛЬ [ПОЛЯКОВ 2003: 130], ОСУЩЕСТВЛЯЕМЫЙ НА КАЖДОМ ЗАНЯТИИ, НЕ МЕНЕЕ, ЕСЛИ НЕ СКАЗАТЬ, БОЛЕЕ ВАЖЕН, ЧЕМ ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ КОНТРОЛЬ (КОНТРОЛЬ ПО КАЖДОМУ РАЗДЕЛУ ИЛИ ТЕМЕ, ОЦЕНКА РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ, ЗАДАНИЙ И ПРОЕКТОВ) И ИТОГОВЫЙ, ФОРМАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ, ПРОИЗВОДИМЫЙ В КОНЦЕ ВСЕГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ, ПРИ ЧЕМ ПРЕДЫДУЩИЕ ОЦЕНКИ НЕ ДОЛЖНЫ ИМЕТЬ ЗНАЧЕНИЯ, ТАК КАК ПРИ ИТОГОВОМ КОНТРОЛЕ ВАЖНЫМ ЯВЛЯЕТСЯ ТО, ЧТО СТУДЕНТ УМЕЕТ ДЕЛАТЬ НА ИЗУЧАЕМОМ ЯЗЫКЕ.

СУЩЕСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ИМЕЕТ И ТАКОЙ ВИД КОНТРОЛЯ КАК САМОКОНТРОЛЬ [КОРЯКОВЦЕВА 2002: 84–163], ПОЗВОЛЯЮЩИЙ СТУДЕНТАМ ОПРЕДЕЛИТЬ, НАСКОЛЬКО ОНИ ПРОДВИНУЛИСЬ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА И КАКОВЫ ИХ ПРОБЛЕМЫ.

О.Г.ПОЛЯКОВ ПРЕДЛАГАЕТ СЛЕДУЮЩУЮ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМОДОПОЛНЕНИЯ ТОЛЬКО ТРЕХ ВИДОВ КОНТРОЛЯ (ФОРМАЛЬНЫЙ, НЕФОРМАЛЬНЫЙ И САМОКОНТРОЛЬ) [ПОЛЯКОВ 2003: 30]:

ФОРМАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ



НЕФОРМАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ

САМОКОНТРОЛЬ

ЭТА МОДЕЛЬ ДОЛЖНА ОТВЕЧАТЬ НА ВОПРОСЫ:

1. ЧТО И КОГДА СЛЕДУЕТ КОНТРОЛИРОВАТЬ?
2. КОМУ СЛЕДУЕТ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ КОНТРОЛЬ?
3. КАК СЛЕДУЕТ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ КОНТРОЛЬ?

ПОНЯТНО, ЧТО КОНТРОЛЬ КАК ТАКОВОЙ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ. ЭТО, ПРЕЖДЕ ВСЕГО, ОТНОСИТСЯ К НЕФОРМАЛЬНОМУ / ТЕКУЩЕМУ, ПРОМЕЖУТОЧНОМУ И ФОРМАЛЬНОМУ / ИТОГОВОМУ КОНТРОЛЮ. ОДНАКО ПРАКТИЧЕСКИ НЕ ИСПОЛЬЗУЕТСЯ ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИВЛЕЧЕНИЯ САМИХ СТУДЕНТОВ В ЭТОТ ПРОЦЕСС. САМОКОНТРОЛЬ ЗНАЧИТЕЛЬНО МЕНЯЕТ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К УЧЕБЕ, СНИЖАЕТ СТРЕССОВЫЕ СИТУАЦИИ ПЕРЕД ТЕСТОМ, ЗАЧЕТОМ ИЛИ ЭКЗАМЕНОМ, СПОСОБСТВУЕТ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ. СТУДЕНТЫ СПОСОБНЫ ДИАГНОСТИРОВАТЬ СВОИ СОБСТВЕННЫЕ НЕДОСТАТКИ И ПРОБЛЕМЫ, НАХОДИТЬ ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ.

ОСТАНОВИМСЯ НА НЕКОТОРЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ КОНТРОЛЯ, ТАКИХ КАК КОНСТРУКТИВНОСТЬ, НАДЕЖНОСТЬ И ВАЛИДНОСТЬ.

КОНТРОЛЬ БУДЕТ КОНСТРУКТИВНЫМ ТОЛЬКО В ТОМ СЛУЧАЕ, ЕСЛИ ОН В БОЛЬШЕЙ МЕРЕ СОСРЕДОТОЧЕН НА ДОСТИЖЕНИЯХ, А НЕ НА НЕДОСТАТКАХ. ОН ДОЛЖЕН БЫТЬ ТАКИМ, ЧТОБЫ СТУДЕНТЫ МОГЛИ ПРОДЕМОНСТРИРОВАТЬ СВОИ НАВЫКИ И УМЕНИЯ.

ДЛЯ ТОГО ЧТОБЫ КОНТРОЛЬ БЫЛ НАДЕЖНЫМ, СТУДЕНТЫ ДОЛЖНЫ НАХОДИТЬСЯ В ОДИНАКОВЫХ УСЛОВИЯХ, БЫТЬ ИНФОРМИРОВАННЫ О ПРОЦЕДУРЕ КОНТРОЛЯ, ЗНАЛИ УСТАНОВЛЕННЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ.

ЧТОБЫ КОНТРОЛЬ БЫЛ ВАЛИДНЫМ, СНАЧАЛА НЕОБХОДИМО ЧЕТКО ОПРЕДЕЛИТЬ ОБЪЕКТ КОНТРОЛЯ, ЕГО ЗАДАЧИ, А ЗАТЕМ, УБЕДИТЬСЯ, ЧТО ИМЕННО ЭТИ ЗАДАЧИ РЕШАЮТСЯ, Т.Е. ОЦЕНОЧНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ВСЕМ СВОИМ СОДЕРЖАНИЕМ ОЦЕНИВАЮТ ИМЕННО ТОТ АСПЕКТ, КОТОРЫЙ ОНИ ДОЛЖНЫ ОЦЕНИВАТЬ.

ОСТАНОВИМСЯ НА КОНТРОЛЕ ОДНОГО ИЗ ЧЕТЫРЕХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ИЗУЧЕНИИ ESP – ГОВОРЕНИИ, КОТОРОЕ ДО НЕДАВНИХ ПОР БЫЛО ОБЪЕКТОМ ТОЛЬКО НЕФОРМАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ, ПОСКОЛЬКУ УСТНЫЕ ТЕСТЫ ТРЕБУЮТ СЕРЬЕЗНОЙ ПОДГОТОВКИ И МНОГО ВРЕМЕНИ НА ПРОВЕДЕНИЕ.

ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫМ, ПРЕЖДЕ ВСЕГО, СОСТАВИТЬ СВОЙ СОБСТВЕННЫЙ ПЛАН ДЕЙСТВИЙ.

- **ИЗУЧИТЬ СУЩЕСТВУЮЩИЕ И ПРИЗНАННЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ГОВОРЕНИЯ.**

- **ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ НАИБОЛЬШЕЙ ОБЪЕКТИВНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ ОЦЕНКИ ВЫБРАТЬ КРИТЕРИИ И РАЗРАБОТАТЬ ШКАЛУ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ГОВОРЕНИЯ.**

- **ОЗНАКОМИТЬ СТУДЕНТОВ С КРИТЕРИЯМИ ОЦЕНКИ (ШКАЛАМИ).**

- **НАБЛЮДАТЬ ЗА РЕЧЬЮ СТУДЕНТОВ С ЦЕЛЬЮ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ЕЕ ОЦЕНКИ ПРИ ПОМОЩИ РАЗРАБОТАННЫХ ШКАЛ.**

- **ДАТЬ ВОЗМОЖНОСТЬ СТУДЕНТАМ ОЦЕНИТЬ СОБСТВЕННОЕ УМЕНИЕ ГОВОРИТЬ ПО-АНГЛИЙСКИ ИЛИ УМЕНИЕ ДРУГ ДРУГА И СРАВНИТЬ САМО- ИЛИ ВЗАИМООЦЕНКУ С ОЦЕНКОЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.**

ПРИМЕРОМ ВЗАИМООЦЕНКИ МОЖЕТ СЛУЖИТЬ ШКАЛА, ПРЕДНАЗНАЧЕННАЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ УСТНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ, РАЗРАБОТАННАЯ БРИТАНСКИМ СОВЕТОМ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА РФ.

ORAL PRESENTATION

PEER EVALUATION FORM

PRESENTER: _____

EVALUATOR: _____

START TIME: _____

FINISH TIME: _____

INSTRUCTIONS:

CIRCLE THE NUMBER YOU THINK THE PRESENTER DESERVES.

NB! 10 IS THE HIGHEST SCORE

1 IS THE LOWEST SCORE

CRITERIA

USE OF VOICE AND BODY LANGUAGE

1. FLUENCY..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10	2. USE OF PAUSING AND MODULATION.....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	3. VOLUME AND PLEASANTNESS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	4. FACIAL EXPRESSION AND GESTURES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	5. EYE CONTACT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

CONTENT AND STRUCTURE

	6. INTRODUCTION	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	7. MAIN DISCUSSION	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	8. CONCLUSION/ CLOSING	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	9. EASE OF UNDERSTANDING	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	10. INTEREST LEVEL1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

TOTAL SCORE:

ЧТОБЫ ГОВОРИТЬ, СТУДЕНТ ДОЛЖЕН УМЕТЬ:

- СПЛАНИРОВАТЬ И ОРГАНИЗОВАТЬ СООБЩЕНИЕ (КОГНИТИВНЫЕ УМЕНИЯ);
- СФОРМУЛИРОВАТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЕ НА ЯЗЫКЕ (ЯЗЫКОВЫЕ УМЕНИЯ);
- ПРОИЗНЕСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЕ (ФОНЕТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ).

ПРИ ОЦЕНИВАНИИ УМЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГОВОРИТЬ ПО-АНГЛИЙСКИ, ЦЕЛЕСООБРАЗНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ РАЗНЫЕ ТИПЫ ЗАДАНИЙ: РОЛЕВУЮ ИГРУ, ИНТЕРВЬЮ, ПРЕЗЕНТАЦИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (НАПРИМЕР, РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ) И Т.Д. В ЦЕЛЯХ ДОСТИЖЕНИЯ НАДЕЖНОСТИ И ОБЪЕКТИВНОСТИ СУЖДЕНИЯ О СФОРМИРОВАВШИХСЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЯХ ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ (ОСОБЕННО ЭТО КАСАЕТСЯ НЕФОРМАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЕМОГО НА КАЖДОМ ЗАНЯТИИ) ЦЕЛЕСООБРАЗНО СИСТЕМАТИЗИРОВАТЬ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ. МОЖНО РАЗРАБОТАТЬ ОЦЕНОЧНЫЕ ШКАЛЫ, ПОДОБНЫЕ ТЕМ, ЧТО ИСПОЛЬЗУЮТСЯ В УСТНЫХ ТЕСТАХ ПРИ ФОРМАЛЬНОМ / ИТОГОВОМ КОНТРОЛЕ ГОВОРЕНИЯ.

В ОСНОВУ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ГОВОРЕНИЯ МОЖЕТ БЫТЬ ПОЛОЖЕНО НЕСКОЛЬКО АСПЕКТОВ ОЦЕНИВАЕМОГО УМЕНИЯ, ПО КОТОРЫМ ДАЮТСЯ ДЕСКРИПТОРЫ. НАПРИМЕР, В ОСНОВУ ПРИВОДИМОЙ НИЖЕ ОЦЕНОЧНОЙ ШКАЛЫ ПОЛОЖЕНЫ ДВА АСПЕКТА ГОВОРЕНИЯ: СКОРОСТЬ (FLUENCY) И КОЛИЧЕСТВО ОШИБОК / ПРАВИЛЬНОСТЬ (NUMBER OF ERRORS / ACCURACY). [HARRIS, MCCANN 1994: 0].

5	SPEAKS FLUENTLY – ALMOST NO ERRORS
4	SPEAKS QUITE FLUENTLY – SOME ERRORS
3	SOME DIFFICULTY IN SPEAKING – MANY ERRORS
2	DIFFICULTY WITH SPEAKING – ALMOST INCOMPREHENSIBLE

1	UNABLE TO USE LANGUAGE - INCOMPREHENSIBLE
---	---

ОДНАКО ЧИСЛО КРИТЕРИЕВ И, СООТВЕТСТВЕННО, АСПЕКТОВ ГОВОРЕНИЯ МОЖЕТ БЫТЬ И БОЛЬШЕ [ПОЛЯКОВ 2003: 139].

КРИТЕРИИ	АСПЕКТЫ
FLUENCY	SPEED / AMOUNT OF HESITATION
MESSAGE	RELEVANCE AND APPROPRIACY
ACCURACY	GRAMMATICAL AND LEXICAL ERRORS
PRONUNCIATION	SOUNDS / INTONATION / STRESS

НЕФОРМАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ МОЖЕТ ЗАТРАГИВАТЬ КАК ЯЗЫКОВЫЕ ФАКТОРЫ, ТАК И НЕЯЗЫКОВЫЕ, В ЧАСТНОСТИ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТА К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА, ЕГО МОТИВИРОВАННОСТЬ. ПОСКОЛЬКУ НЕФОРМАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ – ЭТО, С ОДНОЙ СТОРОНЫ, СПОСОБ СБОРА ИНФОРМАЦИИ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАЖДОГО СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ОБЫЧНЫХ ЗАНЯТИЙ, А С ДРУГОЙ – ОПРЕДЕЛЕННАЯ СИСТЕМА, ХАРАКТЕРНАЯ ДЛЯ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, И В ТО ЖЕ ВРЕМЯ ЧАСТЬ ОБЩЕЙ ПРОГРАММЫ КОНТРОЛЯ, ТО ЭТО САМЫЙ ТРУДОЕМКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, КОТОРЫЙ ТРЕБУЕТ ОТ НЕГО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ, ВЫРАБОТКИ СВОИХ СОБСТВЕННЫХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ, ЧЕТКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ВРЕМЕНИ НА ЗАНЯТИЯХ.

ФОРМАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИОБРЕТАЕТ ОСОБУЮ ВАЖНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ, ЧТО ОБУСЛОВЛЕНО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ ЦЕЛЯМИ. ТЕСТЫ И ЭКЗАМЕНЫ, РЕАЛИЗУЮЩИЕ ФОРМАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ, ПРЕДОСТАВЛЯЮТ ИНФОРМАЦИЮ О ТОМ, ДОСТИГНУТЫ ЛИ ЭТИ ЦЕЛИ, НАСКОЛЬКО СТУДЕНТЫ ВЛАДЕЮТ ЯЗЫКОМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ, КРОМЕ ТОГО, ОНИ ЯВЛЯЮТСЯ ОЦЕНКОЙ СООТВЕТСТВИЯ УЧЕБНОГО КУРСА ПОСТАВЛЕННЫМ ЦЕЛЯМ.

СУЩЕСТВУЮЩИЕ ТЕСТЫ МОЖНО РАЗДЕЛИТЬ НА ЧЕТЫРЕ ТИПА, РАЗЛИЧАЮЩИЕСЯ ПО СВОЕЙ ФУНКЦИИ.

- *УСТАНОВОЧНЫЕ ТЕСТЫ* (ENTRY/PLACEMENT TESTS), ПРОВОДИМЫЕ В САМОМ НАЧАЛЕ ЗАНЯТИЙ С ПЕРВОКУРСНИКАМИ, ЧТОБЫ РАЗДЕЛИТЬ ИХ НА “ПРОДВИНУТУЮ” И “СЛАБУЮ” ГРУППЫ С ЦЕЛЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ ОДНОРОДНЫХ ПО УРОВНЮ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ ГРУППЫ И ОПРЕДЕЛИТЬ, КАКОВ ДОЛЖЕН БЫТЬ УРОВЕНЬ КУРСА: BEGINNER, PRE-INTERMEDIATE, INTERMEDIATE, UPPER-ADVANCED, ADVANCED OR PROFICIENCY.

- *ТЕСТЫ УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ* (PROGRESS/ ACHIEVEMENT TESTS), ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ,

ЧТО СТУДЕНТЫ УСВОИЛИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПО ОКОНЧАНИИ КУРСА. ОДНИМ ИЗ ТАКИХ ТЕСТОВ, ОЦЕНИВАЮЩИМ СПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ УЧИТЬСЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СТРАНЕ ЯВЛЯЕТСЯ ЭКЗАМЕН КЕМБРИДЖСКОГО СИНДИКАТА IELTS (INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE TESTING SYSTEM)

- **ТЕСТЫ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ (PROFICIENCY TESTS), ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ, ЧТО СТУДЕНТЫ МОГУТ ДЕЛАТЬ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ПРИМЕРОМ ТАКОГО ТЕСТА МОЖЕТ СЛУЖИТЬ BULATS (BUSINESS LANGUAGE TESTING SERVICE), СОСТАВЛЕННЫЙ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЛУЖБой ЕВРОПЕЙСКОЙ АССОЦИАЦИИ СЛУЖБ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ (ALTE). ЭТОТ ТЕСТ УСПЕШНО ПРИМЕНЯЕТСЯ КОНСОРЦИУМОМ «ПЕРМСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА РФ (PMTI – PRESIDENTIAL MANAGEMENT TRAINING INITIATIVE PROGRAMME) С 1999 Г. ФОРМАТ И ОТДЕЛЬНЫЕ ЧАСТИ ЭТОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА ИСПОЛЬЗОВАЛИСЬ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «МЕЖДУНАРОДНЫЙ БИЗНЕС» И СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕНЕДЖМЕНТ».**

RATING SCALE OF ORAL INTERACTION

	RANGE	ACCURACY	COMMUNICATIVE EFFECTIVENESS	LISTENING COMPREHENSION
3	USES A WIDE RANGE OF ESP TO DEAL WITH FAMILIAR SITUATIONS.	LEXICAL AND GRAMMATICAL ACCURACY IS GENERALLY HIGH. THERE MAY BE OCCASIONAL ERRORS BUT THESE DO NOT IMPEDE COMMUNICATION.	IS ABLE TO GET THE MESSAGE ACROSS CLEARLY.	UNDERSTANDS CLEAR STANDARD SPEECH REASONABLY WELL.
2	USES A LIMITED RANGE OF ESP TO DEAL WITH THE MOST FAMILIAR SITUATIONS. MAY NEED TO PAUSE	LEXICAL AND GRAMMATICAL ACCURACY IS LOW, BUT MOST ERRORS DO NOT IMPEDE	IS ABLE TO GET THE MESSAGE ACROSS, ALTHOUGH THIS MAY REQUIRE SOME SUPPORT	UNDERSTANDS SLOW CLEAR STANDARD SPEECH, ALTHOUGH MAY NEED

	BUT MANAGES TO PRODUCE AN ADEQUATE RANGE OF VOCABULARY AND STRUCTURES.	COMMUNICATIO N.	OR EFFORT ON THE PART OF THE PARTNER /TEACHER.	SOME REPETITION OR REPHRASING.
1	USES A SEVERELY LIMITED RANGE OF LANGUAGE. MAY NEED TO PAUSE BUT STILL CANNOT PRODUCE AN ADEQUATE RANGE OF VOCABULARY AND STRUCTURES.	LEXICAL AND GRAMMATICAL ACCURACY IS VERY LOW. NEARLY ALL UTTERANCES CONTAIN INACCURACIES WHICH IMPEDE COMMUNICATI ON.	IS NOT ABLE TO GET THE MESSAGE ACROSS, EVEN WITH THE SUPPORT OF THE PARTNER /TEACHER.	UNDERSTANDS VERY SLOW AND CAREFULLY ARTICULATED SPEECH, BUT REQUIRES MUCH REPETITION OR REPHRASING AND /OR LONG PAUSES TO ASSIMILATE MEANING.
0	NOT ENOUGH LANGUAGE TO EVALUATE.	NOT ENOUGH LANGUAGE TO EVALUATE.	NOT ENOUGH LANGUAGE TO EVALUATE.	DOESN'T SEEM TO UNDERSTAND ANYTHING.

• ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ (DIAGNOSTIC TESTS), РАСКРЫВАЮЩИЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЯЗЫКА.

САМОКОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

САМОКОНТРОЛЬ ЯВЛЯЕТСЯ НЕОТЪЕМЛЕМОЙ ЧАСТЬЮ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА, ВАЖНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ О ТОМ, КАКОВЫ ОЖИДАНИЯ И ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ, ИХ ОЦЕНКОЙ НЕ ТОЛЬКО СОБСТВЕННЫХ ДОСТИЖЕНИЙ, НО И ИХ ОЦЕНКОЙ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ МАТЕРИАЛОВ И МЕТОДОВ, О ЧЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛИ РЕДКО ЗАДУМЫВАЮТСЯ. ГЛАВНОЕ СВОЙСТВО САМООЦЕНКИ ЗАКЛЮЧАЕТСЯ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТА И ЕГО/ЕЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА: ОНА ПОМОГАЕТ СТУДЕНТАМ ОЦЕНИТЬ СВОИ СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ, УЗНАТЬ СВОИ СЛАБЫЕ СТОРОНЫ И СКОРРЕКТИРОВАТЬ СВОЮ УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ /САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ СОБСТВЕННЫХ ДОСТИЖЕНИЙ, НАПРИМЕР, ДЛЯ ВЫБОРА СЛЕДУЮЩЕГО ЭТАПА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА, И ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЯЕМЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ МЕТОДОВ И ИСПОЛЬЗУЕМЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ, А ТАКЖЕ ОЦЕНКИ БАЛАНСА МЕЖДУ ЧЕТЫРЬМА ВИДАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, МОЖНО ПРИВЕСТИ РАЗРАБОТАННУЮ И ПРИМЕНЯЕМУЮ АВТОРОМ АНКЕТУ (FEEDBACK) ДЛЯ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА.

FEEDBACK

Name:

I. I'm happy I've really improved my

- a) reading skills b) writing skills c) listening skills d) speaking skills

II. I'd like to improve my skills in

- a) reading b) writing c) listening d) speaking

III. I can give a presentation about any company, a job and my responsibilities

- a) I'm sure I can b) I think I can c) I'm afraid I can't

IV. Telephone skills

- a) I know the key language to take the call b) I know the key language to make the call
c) I know how to make appointments d) I know how to change appointments
e) I know how to request for information f) I know how to confirm dates and time
h) I know how to start and finish a call politely

V. I'm satisfied with a number of training tests

- a) **Yes** b) **No** c) **Other**

VI. I've enlarged and developed my vocabulary in

- | Everyday English | | | Business English | | |
|------------------|-----------------|-------|------------------|-----------------|-------|
| a) Yes | b) I'm not sure | c) No | a) Yes | b) I'm not sure | c) No |

VII. I evaluate my **reading skills**5 4 3 2

VIII. I evaluate my **writing skills**5 4 3 2

IX. I evaluate my **listening skills**5 4 3 2

X. ***I evaluate my speaking skills***5 4 3 2

XI. I can participate in a job interview

- a) I'm sure I can b) I think I can c) I'm not sure

XII. I'd like to continue improving my Business English

- a) Yes b) I'm not sure c) No

До настоящего времени в центре внимания преподавателей английского языка находились проблемы природы употребления языка, характера пользователя и значимость этих категорий в изучении и преподавании языка.

ОДНАКО, ПРОЦЕССЫ, ПРОИСХОДЯЩИЕ В МИРЕ, СТАВЯТ ПЕРЕД ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЗАДАЧУ, С ОДНОЙ СТОРОНЫ, ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ ОБУЧАЕМЫХ, А С ДРУГОЙ – ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЯЕМЫХ СОБСТВЕННЫХ МЕТОДОВ И УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ.

«ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ» УДЕЛЯЮТ ОСОБОЕ ВНИМАНИЕ ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ. РОЛЬ РАЗРАБОТКИ «ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ» МОЖНО СВЕСТИ К ТРЁМ ОСНОВНЫМ СПОСОБАМ ПРИМЕНЕНИЯ «КОМПЕТЕНЦИЙ»:

- 1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ТЕСТОВ И ЭКЗАМЕНОВ;**
 - 2. ОТБОР КРИТЕРИЕВ УСПЕШНОГО ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНОЙ ЦЕЛИ;**
- ПРИ ЭТОМ КРИТЕРИИ МОГУТ БЫТЬ ПРИМЕНЕНЫ КАК К КОНКРЕТНОМУ**

СЛУЧАЮ ОЦЕНКИ УСТНОГО ИЛИ ПИСЬМЕННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЯЗЫКА, ТАК И К ОЦЕНКЕ В ТЕЧЕНИЕ ДЛИТЕЛЬНОГО ПЕРИОДА, ОСУЩЕСТВЛЯЕМОЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ, СВЕРСТНИКАМИ ИЛИ САМИМИ УЧАЩИМИСЯ (ПРИ САМООЦЕНКЕ);

3. ОПИСАНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ, ВЫЯВЛЯЕМЫМ СУЩЕСТВУЮЩИМИ ТЕСТАМИ И ЭКЗАМЕНАМИ, ЧТО ПОЗВОЛИТ СРАВНИВАТЬ МЕЖДУ СОБОЙ РАЗЛИЧНЫЕ СИСТЕМЫ АТТЕСТАЦИИ. [ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ 2003: 18]

В «ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЯХ» ПОД ТЕРМИНОМ «ОЦЕНКА» ПОНИМАЕТСЯ ОЦЕНКА УМЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА ПОЛЬЗОВАТЬСЯ ЯЗЫКОМ» [ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ 2003: 172]. ПОНЯТИЕ ЖЕ «ОЦЕНИВАНИЕ» ШИРЕ, ЧЕМ «ОЦЕНКА». ВСЕ ОЦЕНКИ – ЭТО ФОРМА ОЦЕНИВАНИЯ, ОДНАКО, В ЯЗЫКОВОЙ ПРОГРАММЕ ОЦЕНИВАЕТСЯ НЕ ВЛАДЕНИЕ ИЗУЧАЕМОМ ЯЗЫКОМ, А НЕКОТОРЫЕ ДРУГИЕ АСПЕКТЫ, ТАКИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОНКРЕТНЫХ МЕТОДОВ ИЛИ МАТЕРИАЛОВ, ТИП И КАЧЕСТВО ДИСКУРСА, УСПЕШНОСТЬ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ И Т.Д.

В «ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЯХ» ПРЕДСТАВЛЕНЫ ШКАЛЫ ПРИМЕРОВ РЯДА КАТЕГОРИЙ, ВОЗМОЖНЫХ ПРИ ОЦЕНКЕ ГОВОРЕНИЯ. [ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ 2003:45–130]:

«ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ» ТОЛЬКО СТАВЯТ ВОПРОСЫ, А НЕ ДАЮТ ОДНОЗНАЧНЫЕ И ЕДИНСТВЕННО ВЕРНЫЕ ОТВЕТЫ НА ВСЕ ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОБЛЕМЫ.

В БОЛЬШИНСТВЕ СЛУЧАЕВ ШКАЛЫ ДЕСКРИПТОРОВ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В «КОМПЕТЕНЦИЯХ», ОРИЕНТИРОВАНЫ НА ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, Т.Е. ЯВЛЯЮТСЯ ПОКАЗАТЕЛЕМ ТИПИЧНОГО ИЛИ ВЕРОЯТНОГО ЯЗЫКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ЛЮБОМ УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ.

ИМЕЯ В ВИДУ ОСНОВНУЮ ЦЕЛЬ НАШЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ – ОЦЕНКУ ГОВОРЕНИЯ, ЗДРАВЫЙ СМЫСЛ ПОДСКАЗЫВАЕТ, ЧТО КАКОЙ БЫ НИ БЫЛ ПРИНЯТ ПОДХОД, ВОЗМОЖНЫЕ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ ДОЛЖНЫ БЫТЬ СОКРАЩЕНЫ ДО ПРИЕМЛЕМОГО КОЛИЧЕСТВА. ОБЫЧНО ПРИ ЧЕТЫРЕХ-ПЯТИ КАТЕГОРИЯХ НАСТУПАЕТ КОГНИТИВНАЯ ПЕРЕГРУЗКА, А БОЛЕЕ ШЕСТИ КАТЕГОРИЙ – ЭТО ВЕРХНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРЕДЕЛ. В ОТНОШЕНИИ ОЦЕНКИ УСТНОГО ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ КАК КАЧЕСТВЕННОГО АСПЕКТА КОММУНИКАЦИИ, «КОМПЕТЕНЦИИ» ПРЕДЛАГАЮТ СЛЕДУЮЩУЮ СИСТЕМУ ШКАЛ 12 КАЧЕСТВЕННЫХ КАТЕГОРИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ПРИ ОЦЕНКЕ УСТНОЙ РЕЧИ:

1. СТРАТЕГИИ ВЕДЕНИЯ ДИАЛОГА;
2. СТРАТЕГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА;
3. ПРОСЬБА РАЗЪЯСНИТЬ;
4. БЕГЛОСТЬ;
5. СМЫСЛОВАЯ СВЯЗНОСТЬ;
6. РАЗВИТИЕ ТЕМЫ;
7. ТОЧНОСТЬ;
8. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ;
9. ОБЩИЙ ДИАПАЗОН УСТНОЙ РЕЧИ;
10. ОБЪЁМ СЛОВАРЯ;
11. ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРАВИЛЬНОСТЬ;
12. ОСОЗНАННЫЙ ВЫБОР СЛОВАРЯ;

**13. КОНТРОЛЬ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ;
[ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ 2003: 189].**

САМИ АВТОРЫ «КОМПЕТЕНЦИЙ» ОСОЗНАЮТ, ЧТО 12 КАТЕГОРИЙ – СЛИШКОМ МНОГО ДЛЯ ОЦЕНКИ ЛЮБОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ. ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ, ЧТО ПЕРЕЧЕНЬ КАТЕГОРИЙ МОЖЕТ БЫТЬ ПЕРЕИМЕНОВАН, СОКРАЩЕН, В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОТРЕБНОСТЕЙ КОНКРЕТНОЙ ГРУППЫ ОБУЧАЕМЫХ. ИСХОДЯ ИЗ КОНКРЕТНЫХ ЗАДАЧ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ, КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ БУДУТ ЗНАЧИМЫМИ, ЕСЛИ ИЗНАЧАЛЬНО БЫЛИ ОБОЗНАЧЕНЫ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЦЕЛЬ И КОНЕЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ.

В ЗАКЛЮЧЕНИИ ПРИВОДИМ АДАптиРОВАННЫЙ ВАРИАНТ АНКЕТЫ БРИТАНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ [HARRIS, MCCANN 1994: 63], ПРЕДНАЗНАЧЕННОЙ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, С ЦЕЛЬЮ ПОБУДИТЬ ИХ ЗАДУМАТЬСЯ НАД ТЕМ, ДЛЯ ЧЕГО И КАК ОНИ ИЗУЧАЮТ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК. ОНА ТАКЖЕ МОЖЕТ ПОСЛУЖИТЬ ПОВОДОМ ДЛЯ ОЦЕНКИ ТОГО, НАСКОЛЬКО КУРС ОТВЕЧАЕТ ЦЕЛЯМ, КОТОРЫЕ СТАВИЛИСЬ ПРИ ЕГО РАЗРАБОТКЕ, Т.Е. ОТВЕЧАЕТ ЛИ ОН ПОТРЕБНОСТЯМ СТУДЕНТОВ КАК ИЗУЧАЮЩИХ ЯЗЫК И КАК ЕГО ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ. (В АНКЕТЕ ЗАТРОНУТЫ ВСЕ ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

ДУМАЕТЕ ЛИ ВЫ О ТОМ,

ДА / НЕТ

РАЗЪЯСНИТЕ

КАК ВЫ ОБЩАЕТЕСЬ НА ИЗУЧАЕМОМ ЯЗЫКЕ В ОПРЕДЕЛЕННОЙ СИТУАЦИИ (НАПРИМЕР, КОГДА ПРИНИМАЕТЕ УЧАСТИЕ В ДИСКУССИИ)	
ЧТО ОБЩЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ИНОГДА ИДЕТ ОЧЕНЬ ЛЕГКО И ЭФФЕКТИВНО, А ПОРОЙ ВЫ ЕДВА МОЖЕТЕ ЧТО-ЛИБО СКАЗАТЬ	
ПОЧЕМУ В ОДНИХ СИТУАЦИЯХ (НАПРИМЕР, ПРИ НЕПОСРЕДСТВЕННОМ ОБЩЕНИИ) ВЫ ПОНИМАЕТЕ СОБЕСЕДНИКА, А В ДРУГИХ (НАПРИМЕР, ПО ТЕЛЕФОНУ) – НЕ ПОНИМАЕТЕ	
ПОЧЕМУ ОДНИХ ЛЮДЕЙ ВЫ ПОНИМАЕТЕ ЛЕГКО, А ДРУГИХ – С ТРУДОМ	
КАКИЕ НАИБОЛЕЕ ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ВСТРЕЧАЮТСЯ В ВАШЕЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (ГРАММАТИЧЕСКИЕ, ЛЕКСИЧЕСКИЕ, ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ)	
КАКОЙ ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ВЫ СЧИТАЕТЕ НАИБОЛЕЕ СЛОЖНЫМ	
КАКИЕ ЗВУКИ ВАМ ТРУДНО ПРОИЗНОСИТЬ	
КАКИЕ НОВЫЕ СЛОВА ВАМ БЫ ПОЛЕЗНО ИЗУЧИТЬ	
КАК МНОГО ВЫ ИЗУЧИЛИ НА ЗАНЯТИИ ИЛИ В ТЕЧЕНИЕ НЕДЕЛИ	
КАКИХ УСПЕХОВ ВЫ ДОСТИГЛИ, ЗАКОНЧИВ КУРС ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
КАКОЙ ИЗ СЛЕДУЮЩИХ АСПЕКТОВ ТРЕБУЕТ ОТ ВАС НАИБОЛЬШЕГО ВНИМАНИЯ: СЛУШАНИЕ, ГОВОРЕНИЕ, ЧТЕНИЕ,	

	ПИСЬМО, ГРАММАТИКА, ЛЕКСИКА, ПРОИЗНОШЕНИЕ	
	КАК ВЫ МОГЛИ БЫ ОРГАНИЗОВАТЬ СВОЮ САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАТЬСЯ	

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

HARRIS M, MCCANN P. ASSESSMENT. OXFORD: HEINEMANN, 1994.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. LOCAL EXAMINATION SYNDICATE. BULATS. SPEAKING TEST, 1997.

ГАЛЬСКОВА Н.Д., ШАПОВАЛОВА В.М. ОПРЕДЕЛЯЯ УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ // ВЕЧЕРНЯЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА. 1981. №5. С.65–66.

КОРЯКОВЦЕВА Н.Ф. СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК. М.: АКРТИ, 2002. С. 84–163.

ЛЕОНТЬЕВ А.А. УПРАВЛЕНИЕ УСВОЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА// ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ. 1975. №2. С. 83–87.

МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВ Р.К. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ // ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ. 1984. №6. С 64–67.

МУСНИЦКАЯ Е.В. КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: 100 ВОПРОСОВ К СЕБЕ И УЧЕНИКУ. М.: ДОМ ПЕДАГОГИКИ, 1996.

ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ОЦЕНКА. ДЕПАРТАМЕНТ ПО ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКЕ, СТРАСБУРГ/ МГЛУ, 2003.

ПОЛЯКОВ О.Г. АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА. М.: ТЕЗАУРУС, 2003. С. 130–139.

Р.В.Миков, В.В.Швайгерт

**ТИПОЛОГИЯ ВИДОВ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЯ
ПОНИМАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧАЮЩЕМ ВИДЕ ЧТЕНИЯ**

Обязательным этапом учебной деятельности как системно-структурного образования является контроль результатов его деятельности, а, следовательно, успешность обучения чтению, как и любому виду речевой деятельности, в значительной мере определяется наличием эффективных способов контроля степени его сформированности и поиском таких способов.

Значимость данного вопроса определяется, безусловно, тем, что одной из основных задач изучения иностранного языка является овладение умением понимать письменную речь на данном языке. В соответствии с требованиями программы по иностранному языку у выпускников средней школы должны быть сформированы умения в чтении, понимании и извлечении информации из иноязычных текстов. В старших классах средних специализированных школ и языковых вузах учащимся предлагаются тексты различных функциональных стилей. В том числе и фрагменты художественных произведений, которые, как

известно, являются предметом изучающего чтения. Результатом этого вида чтения является полное (степень полноты – 100%) и точное понимание всех – основных (факты, непонимание которых влечет за собой потерю нити повествования, логики рассуждения/аргументации автора) и второстепенных – фактов содержащихся в тексте. Но, как показывают многочисленные данные исследований, у студентов первых курсов умение самостоятельно работать с текстом несовершенно. Одной из причин этого является несовершенство контроля как условия результативного управления обучением чтению.

В связи с этим важное практическое значение приобретает вопрос о способах оптимизации контроля понимания учащимися иноязычного художественного текста. Успешность контроля требует определенных адекватных способов его осуществления, нахождения таких его форм, которые позволили бы получить данные, касающиеся объектов контроля. К сожалению, традиционно принятые в школе и языковом вузе способы проверки уровня владения чтением художественных текстов на иностранном языке не дают возможности получить такие данные. Как правило, эта проверка осуществляется с помощью различных видов воспроизведения содержания и/или перевода текста на родной язык, преимущественно в устной форме, то есть она направлена на контроль понимания прочитанного без четкой дифференциации ожидаемой степени полноты и точности понимания. Основными недостатками традиционных приемов контроля понимания являются: неадекватность используемых приемов контроля контролируемой деятельности; необъективность оценки; неэкономичность; недостаточно высокая обучающая функция проверки. Кроме того, существующие способы контроля понимания при чтении иноязычных художественных текстов не обеспечивают определение его технических показателей. Таким образом, отмеченные недостатки не дают возможности осуществлять контроль чтения эффективно, экономно и при этом получать все интересующие данные. Именно эти обстоятельства обуславливают растущее внимание педагогов к методике тестового контроля. Этот интерес вполне объясним – в самой организации тестов заложен ряд черт, дающих основание видеть в их применении один из способов повышения эффективности учебного процесса.

Важность тестового контроля понимания содержания иноязычного художественного текста состоит на наш взгляд в следующем:

1. Тестовые задания представляют собой своего рода проблемные, мыслительные, познавательные, рече-продуктивные задачи, что активизирует мыслительную деятельность учащихся.

2. Тесты стимулируют интерес к процессу чтения на иностранном языке, создают положительные эмоции благодаря наглядной иллюстрации достижений каждого обучающегося.

3. Эти задания обеспечивают возможность каждому учащемуся при работе с текстом заниматься в подходящем для него темпе и выполнять задания в том порядке, который для него более удобен.

4. Тестовые задания предполагают многократное прочтение текста, заставляют каждого учащегося выполнить каждое упражнение.

5. Несмотря на объем анализируемого текста, выполнение таких заданий занимает минимальное количество времени, так как тесты позволяют проверять одновременно всех учащихся класса/группы, что делает возможным их проведение практически на любом занятии.

6. Тесты способствуют выработке необходимого стереотипа структуры текста и алгоритма чтения.

7. Оценка выставляется по заранее установленным правилам, известным учащимся и не зависит от субъективного отношения учителя. При выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия – они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности текстовым материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение.

Для контроля понимания художественных текстов в процессе чтения на иностранном языке в методике принято использовать в основном тесты на узнавание в их следующих разновидностях:

1. *тесты на выбор правильного ответа из двух предложенных;*
2. *тесты на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов;*
3. *тесты на группировку фактов;*
4. *тесты на вычеркивание лишних слов и ряд других.*

Анализируя существующие классификации видов тестов для чтения, несмотря на их многообразие, выяснилось, что большинство из них выделено по формальным, целевым и функциональным признакам. По содержательным признакам контрольно-тестовые задания, ориентированные на чтение с полным пониманием содержания по объекту контроля относятся к тестам, измеряющим сформированность речевых умений, а по направленности тестовых заданий являются дискретными тестами. Данные классификации являются, на наш взгляд, недостаточно подробными и нуждаются в расширении. Исходя из этого, нами была составлена типология видов тестов по содержательным признакам, где были выделены следующие виды тестов:

1. *тесты, направленные на контроль понимания эмоционально-волевой информации;*
2. *тесты, направленные на контроль логической информации;*
3. *тесты на понимание литературоведческой информации;*
4. *тесты на понимание структуры текста, значений слов;*
5. *тесты на обобщение информации;*
6. *тесты на выделение информации.*

Каждый вид теста, согласно данной классификации направлен на различные умения изучающего чтения, которые и становятся объектами контроля. Этот факт должен отразиться и на альтернативах теста. Тесты для контроля понимания художественного произведения должны содержать альтернативы, касающиеся как фактического содержания, так и стиля произведения и идейного замысла. Только такая совокупность типов альтернатив будет, на наш взгляд, способствовать выявлению идейно-художественного замысла произведения. При этом количество групп

альтернатив, связанных с фактическим содержанием, будет обусловлено существенными вехами содержания, всем важным для содержания текста: описанием действий персонажей, их мыслей и чувств, событий, обстоятельств, результатов действий и т.д.

На основе проведенных нами исследований и с учетом недостатков существующих классификаций была составлена типология тестовых заданий, направленных на контроль понимания содержания художественных текстов при изучающем чтении.

Типология тестовых заданий

Вид текста	Объекты контроля	Примеры заданий
Тесты на понимание эмоционально-волевой информации	1. Умения выделять эмоционально-волевою информацию	<p>1) Найти предложения (из данных в первой колонке), характеризующие эмоциональное состояние персонажа в каждой из указанных сцен (вторая колонка).</p> <p>2) Какие из перечисленных ниже событий явились причиной эмоционального состояния персонажа в указанной сцене.</p> <p>3) Сгруппируйте фразы, предложения, передающие эмоциональное состояние персонажей (первая колонка) в указанной сцене.</p> <p>4) В данном ниже отрывке отметьте предложения, описывающие эмоциональное состояние главного героя в ...сцене: а) прямо; б) косвенно. Подчеркните соответствующее слово, фразу.</p> <p>5) Определите, в каком предложении прямо говорится об эмоциональном состоянии героя в ... сцене, а какие предложения в деталях раскрывают это состояние.</p>
	1. Умения находить логическую информацию в тексте	<p>1) Отметьте «кто есть кто», сгруппировав данные первой и второй колонок.</p> <p>2) Поставьте номер вопроса против ответа, которому, исходя из логики повествования, этот вопрос соответствует.</p> <p>3) Выделите главное и второстепенное.</p> <p>4) Укажите в какой последовательности появляются в данном тексте указанные ниже персонажи.</p>
Тесты на понимание логической информации	2. Умения организовывать события, факты в логической, хронологической последовательности, выявлять логический план развития темы в	<p>1) Укажите номера пунктов плана в порядке, соответствующем содержанию текста.</p> <p>2) Расположите следующие предложения в логической последовательности, проставив указанные номера в порядке, соответствующем содержанию текста.</p> <p>3) Поставить предложения в такой последовательности, чтобы получился план пересказа</p>

тексте

прочитанного.

4) Выбрать правильный ответ из предложенных вариантов.

5) Расположите данные в беспорядке тезисы в соответствии с планом повествования.

6) Укажите хронологическую последовательность событий.

3. Умения выявлять смысловые отношения между элементами текста, установить связь событий/фактов

1) Расположите данные предложения в последовательности, соответствующей содержанию текста.

2) Выберите из предложенных предложений такое, которое содержит вывод к данному абзацу (тексту).

3) Установите причинно-следственные связи.

4) Скажите, какие из причин, указанных в левой колонке, привели к следствиям, указанным в правой колонке.

5) Выделите главное и второстепенное.

1. Умения определить тему, идею художественного произведения

1) В главе автор хотел показать, что...

2) Главная мысль текста заключается в следующем:

3) Отметьте какую из перечисленных тем освещает данный текст.

4) Информация данного текста представляет непосредственный интерес при решении следующих вопросов:

2. Умения охарактеризовать образ и его участие в событиях

1) Выберите продолжение следующего высказывания, объясняющего поступок героя.

2) Выберите предложения, в которых дается характеристика главного героя.

3. Умения соотнести заглавие с идеей, темой, описываемым конфликтом, содержанием текста

1) Текст называется «...», потому что...

2) Какие предложения (слова) в тексте символичны и связаны с названием текста.

3) Отметьте, какой из заголовков лучше всего отражает главную мысль текста.

4) Заголовок текста составлен в форме вопроса, потому что...

1. Умения ориентироваться в структуре текста

1) В какой части текста встречается информация.

2) В каком абзаце автор использует ироническое преувеличение.

2. Умения понимать значения слов, фраз

1) Выбрать правильный перевод из предложенных ниже.

2) Какое значение имеет в следующих предложениях подчеркнутое слово.

<p>1. Умение объединять смысловые куски</p>	<p>1) Какой список основных фактов текста наиболее полно отражает содержащуюся в нем информацию. Укажите его номер.</p> <p>2) Укажите наиболее подходящую по смыслу аннотацию к тексту из предложенных.</p> <p>3) Заполните пропуски подходящими по смыслу словами и выражениями данными ниже.</p>
<p>1. Умение определить главную мысль</p>	<p>1) Выберите предложения, в котором сформулирована главная мысль текста.</p> <p>2) Исходя из содержания текста выберите для него подходящий заголовок из предложенных.</p> <p>3) К каждому абзацу отнесена группа слов. Выберите одно, которое лучше других отражает основную мысль прочитанного абзаца.</p> <p>4) Основной мыслью текста является...</p>
<p>2. Умение отделять мысли от второстепенных</p>	<p>1) Какие из утверждений Вы относите к основным (второстепенным) положениям текста.</p> <p>2) Напишите номера предложений, которые передают основные (второстепенные) положения текста.</p> <p>3) В абзаце ... предложение ... является а) основной мыслью абзаца; б) примером, иллюстрирующим эту мысль.</p>
<p>3. Умение выделять отдельные факты</p>	<p>1) Какие из утверждений соответствуют содержанию текста.</p> <p>2) Выбрать вопросы, которые не соответствуют содержанию текста.</p> <p>3) Закончить предложения, чтобы они соответствовали содержанию текста.</p> <p>4) Выбрать суждение, которое не соответствует содержанию текста.</p> <p>5) Из данных ответов на вопрос выберите те, которые соответствуют содержанию прочитанного текста.</p>

Экспериментальная работа с тестами описанного типа позволяет уточнить их место в системе обучения чтению и сделать вывод о том, что тесты являются не только средством контроля понимания, но и одним из очень важных и эффективных средств обучения. Привлекая языковой и «фактический» материал теста, запомнившийся непроизвольно, и восстановив в памяти прочитанное в ходе выполнения тестовых заданий, обучаемые более аргументировано и логично строят свои высказывания на основе прочитанного. При чтении текста и работе с тестами обучаемые выполняют учебные действия в определенной последовательности: они стремятся объяснить название главы, выделить ее идею, схематично представить содержание, составляя для себя план и т.д. Тест является не только средством контроля, но и обучения, поскольку тестовая ситуация содержит опоры, управляющие вниманием учащегося, его учебной деятельностью. Работа с тестами показала также, что включение заданий на анализ эмоционально-оценочной и имплицитно

выраженной информации, содержащейся в тексте, повышает их обучающий эффект. Наиболее приемлемыми и гибкими в обучении пониманию художественного текста следует считать тесты множественного выбора с процедурой выбора одной из альтернатив, с перекрестным выбором, включая двойной, и на группировку. Тесты должны контролировать понимание логической информации, эмоционально-волевой, эксплицитно и имплицитно выраженной, понимание темы, идеи художественного текста, а также включать задания на анализ заглавия и т.п. Они должны не только контролировать правильность, полноту, глубину понимания прочитанного, но и обучать, поэтому в них следует включать задания, построенные на смысловом анализе отрывков из прочитанного, задания, связанные со смысловой интерпретацией текста.

По вопросу о сложности выполнения учениками тестов в зависимости от направленности теста на определенные контролируемые умения были сделаны выводы о том, что в разработанных тестах самые высокие показатели трудности были отмечены в заданиях, связанных с умениями определять тему, идею художественного произведения, так как в школе не уделяется достаточного внимания данному виду работы над текстом. Также и выделение эмоционально-волевой информации, которая всегда сложна для понимания, оказалось для учащихся довольно затруднительным. Тесты данного вида являются наиболее сложными для учащихся, так как требуют более серьезной работы с текстом. На основе этих данных мы пришли к выводу о том, что после тестов данных видов необходимо небольшое обобщение их результатов, обсуждение допущенных ошибок, с тем, чтобы обучаемые могли внести коррективы в понимание прочитанного, в чем также заключается обучающая функция тестов. Наименее сложными для учеников оказались задания на умение выделять отдельные факты текста. Но это не значит, что от таких заданий следует отказываться, однако их число следует ограничить до 1-2 на тест.

В целом, полученные нами данные позволяют сделать вывод о целесообразности использования тестовых заданий с целью контроля понимания и формирования умений смысловой переработки информации текста.

Т.В.Пенькова

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ:

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ

Во Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века, принятой на конференции ЮНЕСКО в Париже в 1998 г., говорится, что «высшие учебные заведения должны обеспечивать такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу

общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность» [Всемирная Декларация 1998].

В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ИССЛЕДОВАТЕЛЯМИ ВЫДЕЛЯЮТСЯ ТАКИЕ ФУНКЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, КАК ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННАЯ (МИРОВОЗЗРЕНИЕ, СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ), ИНФОРМАЦИОННАЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТАЦИОННАЯ, ПОБУДИТЕЛЬНАЯ (МОТИВАЦИЯ), РАЗВИВАЮЩАЯ (ТВОРЧЕСКИЕ МЫШЛЕНИЕ, ЛОГИЧЕСКИЕ ОПЕРАЦИИ), ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ, СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ, КОММУНИКАТИВНАЯ И ДР.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЕННОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ, СТРАТЕГИЙ, ТЕХНИК И ТЕХНОЛОГИЙ, ЯВЛЯЮЩИХСЯ РЕЗУЛЬТАТОМ, КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕНЫХ, ТАК И НАКОПЛЕННОГО ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА, ОПРЕДЕЛЯЕТ УСПЕШНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ – «ВОСПРОИЗВОДИМЫЙ СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ЧЕТКОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ОПРЕДЕЛЕННУЮ ЦЕЛЬ» [ЗАГАШЕВ, ЗАИР-БЕК 2003: 36]. В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ТАКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ, ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ, ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОКАЗЫВАЮТ СТАБИЛЬНЫЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ.

ОДНИМ ИЗ КАЧЕСТВ, КОТОРЫМ ДОЛЖЕН ОБЛАДАТЬ УЧАЩИЙСЯ, ЯВЛЯЕТСЯ УМЕНИЕ КРИТИЧЕСКИ МЫСЛИТЬ (Ф.С.ШЛЕХТИ). КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ КАК РАЗУМНОЕ НАПРАВЛЕННОЕ РЕФЛЕКСИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБРЕТЕНИЯ СОБСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ, КОТОРОЕ ВКЛЮЧАЕТ ПОИСК ПУТЕЙ РАЦИОНАЛЬНОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ, АНАЛИЗ И СИНТЕЗ, ОЦЕНКУ ЧУЖОЙ И СОБСТВЕННОЙ ИНФОРМАЦИИ, ВЫЯВЛЕНИЕ ПОЛЕЗНЫХ АСПЕКТОВ.

Технология развития критического мышления предполагает целенаправленное формирование ряда навыков:

- фокусирующих (определение проблем, выделение целей)
- навыков сбора информации
- навыков запоминания
- навыков организации информации (выявление сходств и различий, классификация, представление новой информации)
- навыков анализирования (определение основных идей и понятий, причинно-следственных связей, установление иерархии, идентификация ошибок)
- навыков генерирования (суммирование идей, предсказывание, поиск деталей, иллюстрация примерами)
- навыков интегрирования (комбинирование информации, ее реконструкция)
- навыков оценивания.

Структура данной педагогической технологии включает три фазы: 1) фаза вызова (evocation), на которой активизируются имеющиеся знания, стимулируется интерес и реализуются навыки целеполагания; 2) фаза

реализации смысла (realization of meaning), на которой происходит осмысление нового материала; 3) фаза рефлексии (reflection), которая включает интерпретацию и оценку новой информации и создание личного осмысленного контекста [Загашев, Заир-Бек 2003: 53]. Эти фазы необходимо учитывать при формулировании заданий, например, при работе с текстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Критическое осмысление новой информации тесным образом связано с развитием информационной и коммуникативной культуры студента, что является одной из задач современного образования. Без умения грамотно работать с информацией, анализировать информационные потоки, выделять главное, делать выводы и давать собственную оценку, невозможно стать «опытным» пользователем языком (the good language learner) (Ребекка Оксфорд). Информационная культура включает владение определенным набором стратегий и приемов освоения языка. Преподаватель должен способствовать развитию когнитивных стратегий (идентификация фактов, сравнение, классификация, обобщение, выстраивание доказательств и др.), информационных стратегий (поиск и выделение информации, ее представление), которые необходимы при работе с различной литературой, информационными справочными материалами на разных носителях.

Рекомендуется обучать студентов графическому представлению изученного материала. Для выстраивания собственно значимой системы знаний, ее пополнения и обновления эффективной является стратегия ИНСЕРТ («знал, новое, думал иначе, не понял, есть вопросы»), рассматриваемая как «самоактивизирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления» (К.С.Мереди и Дж.Стил). Использование различных приемов графической репрезентации материала стимулирует познавательную деятельность учащихся. Наиболее распространенными являются:

- денотатный граф – способ вычленения из текста ключевых понятий (Д.Х.Вагапова)
- кластер – способ организации основных идей
- фишбоун – формулировка проблемы и перечисление причин ее существования (Д.Баланк)
- концептуальная таблица – матрица для сравнительного анализа явлений, фактов
 - таблица «плюс, минус, интересно» – вычленение преимуществ и недостатков (Эдвард де Боно)
 - опорные сигналы – различные графические образы, помогающие запоминанию информации (В.Ф.Шаталов)
 - SQ3R (www.teach-nology.com) и др.

Предложенные выше формы переработки информации широко применимы при обучении работы с большими информационными пластами. Они содержат логическую линию развития мысли, доступны, экономят время и способствуют сохранению информации в долговременной памяти. Учителю рекомендуется стимулировать использование учащимися компенсационных стратегий (поиск различного рода опор), что ведет к формированию индивидуального стиля в овладении языком.

Рефлексивная практика является важной составляющей когнитивно-познавательной деятельности учащегося и ведет к самостоятельному управлению процессом овладения языком. Необходимо отметить, что данная технология актуализирует позицию «я – учитель», поскольку позволяет учащемуся выстраивать собственный образовательный маршрут. Обладая сформированным умением к рефлексивной оценке, учащийся способен осуществлять мониторинг собственной деятельности, оценивать достижения, определять трудности, ставить цели для дальнейшего развития. В.В.Давыдов называет рефлексией «универсальным способом построения отношений человека к собственной деятельности» [Давыдов 1996]. Одной из стратегий, которой следует обучать студентов, является ЗХУ – «знаем», «хотим узнать», «узнали» (Донна Огл). Перспективными также можно считать такие инструменты рефлексии как анкеты, опросники, графики прогресса, листы самооценки и т.п.

Одним из эффективных методов формирования рефлексивного мышления является технология портфолио. Языковой портфель является учебным средством и определяется как «пакет документов, в которых его обладатель в течение длительного времени фиксирует свои достижения и опыт в овладении языком, полученные квалификации, а также отдельные виды выполненных им работ» [Европейский языковой портфель 1997]. Использование этой технологии позволяет в обучении иностранному языку, с одной стороны, развивать способность к целеполаганию, умение анализировать и оценивать процесс собственного развития, с другой, является инструментом автономного изучения языка, средством накопления опыта через индивидуальную подборку достижений.

Принцип проблемно-ориентированного обучения реализуется с помощью проблемно-поисковой технологии, которая предполагает использование заданий проблемного творческого характера. Вооружение студентов стратегией ИДЕАЛ помогает формированию умения решать проблемы. Данная стратегия состоит из алгоритма определенных действий: идентификация проблемы, формулировка ее в виде вопроса, генерирование как можно большего числа вариантов ее решения, выбор оптимального варианта и анализ действий для решения проблемы, подведение итогов [Загашев, Заир-Бек 2003: 186].

Формирование коммуникативной компетенции предполагает использование технологии интерактивного обучения, которая основана на моделировании ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе с целью совместного решения коммуникативных задач. Л.С.Выготский [Выготский 1982: 230] писал, что в сотрудничестве, с чьей-то помощью человек может решить более трудные задачи, чем самостоятельно. Задания, следовательно, должны быть ориентированы как на индивидуальную и на фронтальную, так на парную, и групповую работу.

Развитию творческой индивидуальности способствует технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning). Участие в групповой работе придает личную значимость процессу обучения, повышает активность студентов, создает благоприятные условия для накопления и передачи опыта в

процессе взаимодействия. Наряду с раскрытием творческих способностей каждой личности групповая работа учит студентов культуре научного спора, принятию решений на основе компромисса, распределению ролей, способствует взаимному доверию. Обучение в сотрудничестве может быть реализовано через различные формы работы, такие, как взаимопрос, обмен мнениями, взаимоконсультации, «мозговой штурм» (Алекс Осборн), «пила» (jigsaw) и другие.

Одной из наиболее эффективных форм обучения в сотрудничестве является проектная технология. Выполнение проектных заданий различного характера ставит учащихся в ситуацию реального использования языка. Ценным является тот факт, что проектная работа обеспечивает формирование способности к автономной креативной учебной деятельности и активному взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса. Проблемный, поисковый, исследовательский, творческий характер проектной деятельности предполагает консолидацию всех языковых умений и знаний из разных областей для решения проблемы. Создается естественная ситуация для широкого переноса учебных стратегий и интеграции различных видов иноязычного общения.

Для создания благоприятной атмосферы на занятии целесообразно использовать игровую технологию, включающую методические приемы, в которых используются задания с определенным социально-ролевым статусом учащихся, например, ролевая игра. Игра, как метод познания действительности, позволяет повысить мотивацию овладения языком. Кроме того, данная технология реализует эмоциональную и эмпатическую функции изучения языка, и создает обстановку психологического комфорта, что является чрезвычайно важным в обучении.

Профессиональная ориентация в обучении может осуществляться с помощью сценарно-контекстной технологии, которая позволяет моделировать будущую профессиональную деятельность. Она основана на воспроизведении в учебном процессе аутентичных ситуаций профессионального общения (интервью, дискуссии, дебаты и т.п.).

Для достижения поставленных целей в обучении использование педагогических технологий требует регулярности, систематичности и методической последовательности. Все вышеперечисленные продуктивные технологии ведут к развитию конструктивной творческой активности учащегося, создают оптимальные условия для управления учащимися собственной познавательной деятельностью. Они способствуют развитию таких умений, как умение критически осмысливать проблему; делать осознанный выбор из ряда альтернатив; умение эффективно систематизировать, обрабатывать и находить нужную информацию, в том числе с использованием Интернет-ресурсов; умение творчески решать задачи; умение сотрудничать и работать в группе. Извлечение необходимой пользы из собственного опыта ведет к овладению рациональными способами работы с различными материалами, проявлению самостоятельности и самоопределению в

образовательной среде, принятию ответственных решений и выбору оптимального пути в организации индивидуальной траектории в обучении.

Список литературы

Выготский Л.С. Собр. соч. М. 1982. Т.1.

Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века. Париж, 1998. Статья 9 в.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Европейский языковой портфель, 1997.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования. СПб: Скифия, 2003.

Л.Н.Попова, Р.В.Миков

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС. ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Развитие современной цивилизации определяется двумя глобальными факторами – совершенствованием системы образования и все возрастающей ролью средств массовой информации, новейших информационных технологий и коммуникаций. Мировые тенденции в сфере образования направлены на подготовку образованного, интеллектуального, думающего, творческого человека, умеющего адаптироваться к быстро меняющейся социально-экономической среде, имеющего свою позицию и рационально организующего самостоятельную познавательную деятельность [Байденов 2004].

Модернизация системы образования в России и европейских странах нацелена на повышение его качества. Реформы, проводимые в рамках Болонского процесса, предполагают решение ряда ключевых спорных вопросов общеевропейского образовательного пространства, связанных с уточнением содержания образования, поиском оптимальных способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результата образования.

Подготовка компетентных кадров, способных развивать профессиональную деятельность, расширять, а не только воспроизводить социальный опыт, продуцировать новые знания и ценности являются сегодня необходимым звеном для создания качественно новой модели формирования специалиста. Аналогичные требования декларируются Советом Европы, Европейским союзом и институтом образования ЮНЕСКО.

Анализ образовательной ситуации в России в сфере высшего профессионального образования выявил необходимость вступления России в 2003 году в Болонский процесс. Участие России в данном процессе позволило по-новому посмотреть на место учащегося в отечественном образовании и на особенности преподавания различных дисциплин. Благодаря этому сегодня активно пересматриваются и анализируются государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и готовятся научные обоснования их совершенствования.

В июне 1999 г. министры образования 30 европейских стран подписали Болонскую «Декларацию о Европейском пространстве для высшего образования», которая впоследствии послужила началом "[Болонского процесса](#)" в европейской системе образования. Причем - именно в такой формулировке предложения министров стали предметом и российского дискурса. Согласно этому общеевропейскому документу, правительства Европейского союза объявили о своих намерениях инициировать масштабную реформу интернационализации образования, результаты которой ожидаются после 2010 года. Целью декларации стало установление европейской зоны высшего образования, а также активизация и пропаганда в мире европейской системы образования.

Основные задачи, которые должны быть выполнены до 2010 года, включают:

- Введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, в том, числе и при помощи внедрения «Приложения к диплому».

- Введение двухуровневой системы подготовки во всех странах, первая ступень бакалавра не менее трех лет, и вторая ступень магистра и/или докторской степени.

- Создание системы кредитов аналогичной Европейской системе перезачета кредитов как средства повышения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала университетов. Принятие общего рамочного подхода к квалификациям уровня бакалавров и магистров, обеспечение «сопоставимости» дипломов, отдельных курсов, кредитов. Создание целостной системы обеспечения качества образования (на базе European Network of Quality Assurance in Higher Education) и организация информационного обеспечения и обмена.

- Повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей.

- Развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий.

- Усиление «Европейского измерения» в высшем образовании.

В ситуации начала очень сложного и очень масштабного, не только образовательного, но в еще большей степени социального процесса в Европе, Россия, как всегда, оказывается перед выбором. Как ей относиться к "болонской декларации": настаивать на своем особом евразийском пути, то есть поддерживать и развивать свою национальную систему образования, или активно включаться? Сегодня многие российский вузы, исходя из внутренних потребностей, уже пытаются реализовывать отдельные положения Болонской Декларации, например, переход на двухуровневую систему высшего образования: бакалавриат и магистратура. Ведется разработка кредитной системы зачетных единиц, которая призвана решить проблему сравнимости образовательных программ, содействовать увеличению академической мобильности и создать реальную основу для дистанционного обучения и повышению качества образования.

Кредитная система, система зачетных единиц, широкомасштабное внедрение систем и средств новых информационных технологий стало основой для возникновения и интенсивного развития системы дистанционного обучения. Важность формирования дистанционного обучения осознана на государственном уровне, что нашло отражение в приказе Министра образования России В.М. Филиппова №4452 "ОБ УТВЕРЖДЕНИИ МЕТОДИКИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации". Дистанционное обучение – это форма получения образования (очного, заочного, экстерната), основанная на применении средств информационных и коммуникационных технологий (компьютеров, телекоммуникаций, средств мультимедиа) и научно обоснованных методов обучения. На сегодняшний день эта технология крайне популярна и выступает как альтернатива или, точнее, дополнение к существующей в мире системе заочного обучения. Преимущество дистанционного обучения заключается в том, что:

- компьютерные телекоммуникации позволяют существенно быстрее доставлять учебные материалы обучаемым;
- появилась возможность создания виртуального класса, позволяющего организовать общение студентов с преподавателем в режиме реального времени с помощью телеконференций;
- появилась возможность использования всей мощи информационных и коммуникационных технологий как для проведения обучения, так и реализации обратной связи (включающие контроль и коррекцию результатов знаний студентов). Говорить о широком распространении данной технологии у нас в стране пока преждевременно, поскольку полноценная реализация дистанционного обучения требует хорошего технического и программного обеспечения как вузов, так и обучаемых. Кроме того, требуются достаточно качественные линии связи, чем пока похвастаться мы не можем. Однако элементы такого вида обучения появляются и находят большое количество своих сторонников. Правда, реализация подобной технологии показала, что здесь также существует множество проблем, связанных с качеством обучения. Одна из них – это осуществление контроля усвоения знаний. Самым популярным методом контроля знаний в настоящее время становится компьютерное тестирование. Внедряемые комплексы тестирования обладают рядом недостатков, в их числе – трудность или невозможность модификации, неуниверсальность, отсутствие системы анализа результатов и выдачи рекомендаций и др. Поэтому возникает потребность в таком комплексе, который был бы простым и надежным, и мог бы быть использован как для текущей оценки знаний, так и для контроля за ходом обучения студентов. Основная часть студентов, пользующихся дистанционной формой, занимаются внеаудиторно, то есть дистанционное обучение предполагает самообразование. Однако далеко не все выпускники готовы и способны к этому. В трудном положении оказываются преподаватели

вузов, так как вводятся новые методы и способы подачи учебных заданий. Очевидно, что большинство профессорско-преподавательского состава пока не обладает для этого необходимым опытом.

Одной из важных проблем, обсуждаемых в рамках Болонского процесса является система контроля качества. Главный недостаток традиционной системы оценки знаний студентов заключается в том, что она не способствует активной и ритмичной работе студентов, т.к. она не контролируется и не стимулируется никакими факторами. Существующая система контроля усредняет всех: и студент, сдавший все контрольные досрочно, и студент, сдавший их лишь в зачетную неделю, формально одинаково успевают. В итоговой экзаменационной оценке не учитывается самостоятельная работа студента. Эта оценка не отражает в полной мере уровень знаний, умений и навыков студента, содержит элемент случайности. Не удивительно, что при такой системе нет соревновательности между студентами в овладении знаниями, дальнейшая судьба студента (распределение, отбор в аспирантуру) часто определяется соображениями, далекими от профессиональных. Эти и многие другие недостатки традиционной системы обусловили поиск новых возможностей объективной оценки знаний, умений и навыков. Всё это привело к необходимости модернизации традиционной технологии обучения, которая позволяла бы на высоком уровне методического, информационного и технического обеспечения проводить высококачественную подготовку специалистов. Одним из вариантов такой модернизации может стать модульно-рейтинговая технология обучения. Модульно-рейтинговая технология обучения дает возможность активно влиять на процесс обучения, улучшать его функциональные характеристики, что позволяет поднять интерес студентов к учебному процессу и, следовательно, повысить их успеваемость. Модульная система имеет целью поставить студента перед необходимостью регулярной учебной работы в течение всего семестра, требует четких правил ее выполнения, которые должны быть хорошо известны и студентам, и преподавателям. Эта система складывается из двух взаимосвязанных и дополняющих одна другую частей: рейтинговой и модульной, которые могут функционировать и по отдельности, но с меньшей эффективностью.

Таким образом, модульно-рейтинговая система оценки знаний студента является качественно новым уровнем обучения в высшей школе, в основе ее лежит непрерывная индивидуальная работа с каждым студентом в течение всего семестра. Апробирована данная система в немногих вузах, и, естественно, проблем хватает. Для внедрения рейтинговой системы требуется наличие стабильных программ и образовательных стандартов по предмету. Дидактическое оснащение должно быть полным. Переход на такую систему в российских вузах представляется довольно затруднительным, по крайней мере в настоящее время, так как требует больших финансовых затрат на разработку соответствующего программного обеспечения, его отладку и внедрение в учебный процесс.

Из выступления Л.С.ГРЕБНЕВА, заместителя министра Министерства образования РФ на Болонском процессе:

"О неполном образовании. Зачастую можно встретить такое определение первого, неполного образования: "бакалавр". Это категорически неприемлемо и не совпадает с тем, что записано в законе об образовании.

Что касается многоуровневости. Нормой было бы такое положение, когда гражданин учится в базовом формате на бакалавра, потом работает там, где его диплом признается – или доучивается на специалиста, магистра.

В законе можно отметить еще одно несоответствие, когда докторантуру называют ступенью образования, которую надо связывать со стандартом, с федеральным, региональным и т.д. компонентом.

Последней образовательной ступенью у нас всегда была аспирантура, которая завершается защитой кандидатской диссертацией. В принципе с какими-то допусками она сопоставима с "PHD" – но между ними есть содержательное расхождение.

Наверное, надо отразить в законе и другую поправку: вывести докторантуру из образовательной сферы.

Что касается аттестации, проверки качества. В Советском Союзе была неплохая система инспекции, которая сейчас, к сожалению, работает в неправовом формате. Вероятно, вскоре будут внесены поправки в закон, который позволит более гибко обеспечивать реальную независимость аттестации.

Явно назревает следующая проблема. Пока мы аттестуем вуз по полной образовательной программе – с первого по последний курс. Если мы говорим о расширении мобильности, о возможности перейти в другой вуз, то нужно вводить возможность аккредитации отдельных программ.

Эта работа нами начата по трем направлениям: экономика, политология, социология. Думаю, через год-два мы должны будем выйти к законодателям с конкретной программой, предложениями, что же нам нужно внести в закон, чтобы эту проблему решать – не для выпускника только, а и на промежуточных этапах, чтобы проверка качества подготовки проводилась качественно.

О мобильности. В Европе мобильность стимулируется, там исходят из того, что рынок труда – общеевропейский и надо для него готовить студентов, пока они учатся. У нас ситуация на рынке труда существенно иная.

При такой мобильности, отчасти, может быть, механической, теряется понятие "альма-матер", которое есть и у нас, как и в других странах. Мы не должны его терять. В вузе человек не только получает образование, он досоциализируется и довоспитывается.

Хотел бы подчеркнуть, что у нас мобильность населения не так велика, рынки труда у нас гораздо менее мобильны, хотя бы потому, что рынок жилья у нас устроен иначе, чем в Европе.

Если мы решим вопрос с промежуточной аттестацией и другие проблемы, то сможем найти себя в рамках общеевропейского рынка услуг, прежде всего на младших курсах.

Помехами в модернизации высшего образования, как было отмечено выступающими, стали проявления формализма, попытки администрирования, нередко — поспешность в принятии решений, требующих предварительного

изучения и обсуждения. В частности это относится к таким масштабным социально-экономическим экспериментам, как введение единого государственного экзамена (ЕГЭ).

В силу того, что ЕГЭ введен совсем недавно, еще отсутствуют объективные данные о его педагогических и социальных последствиях, которые будут видны по результатам успеваемости студентов, принятых в вузы по его итогам. Однако уже сейчас можно утверждать, что вместо ожидаемого отказа от репетиторства и за счет этого снижения влияния имущественного положения семей на возможности выпускников средних и средне-специальных учебных заведений продолжать образование в вузах практически повсеместно набирают силу новые формы платной подготовки к единому экзамену. Кроме того, выявились существенные изъяны самой технологии проведения ЕГЭ, а также используемых на этом экзамене контрольно-измерительных материалов, что ставит под вопрос как объективность ЕГЭ, так и его преимущества перед традиционными выпускными экзаменами, проводимыми в общеобразовательных школах, и вступительными испытаниями в вузах. Тем не менее, несмотря на все эти обстоятельства, эксперимент фактически уже охватил значительную часть образовательных учреждений страны. В ближайшие два года положение меняться не будет.

Российская высшая школа, безусловно, обладает огромными университетскими традициями, преимуществами и достижениями. Участие в Болонском процессе ни в коем случае не должно означать добровольного отказа или нивелировки особенностей российского образования, его конкурентных преимуществ. В ходе активно развивающихся интеграционных процессов возникают опасения потери Россией ведущего места в русскоязычном академическом сообществе. Встает проблема сохранения (защиты) университетского образования, традиционного для российской культуры.

Список литературы

Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. № 2. 2004.

Высшее образование. №3. 2003

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002.

Петров В.Ю., Матушкин Н.Н., Подгорных А.С., Езова Н.О. Новые технологии управления обучением в вузе. Пермь, 2003. С. 16–20.

Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В.М.Филиппова. М.: Центр образовательной политики, 2003.

Татур Ю.Г. Образовательная система России. Высшая школа. М., 1999.

Приложение

Olga Vagina
Law faculty

Adviser: T.V.Penkova

DIVERSITY IN A MODERN WORLD

In the light of globalization all the peoples of our planet have found themselves living in a small world. There is one world to share by the many. Diversity is one of the dominating characteristics of our reality today. Is it our asset or a curse? What is it like being diverse and sharing one place? In an attempt to answer these questions we suggest taking a look at a country which started its existence with a claim to become a melting pot for the variety of people who had left their homes to build a new life in a new place. This country is the USA.

America is a very diverse country in every sense, and, probably, ethnically in the first place. It is a vivid example of a multicultural society. Different ethnic groups living in the USA have their own traditions, customs and history. On the one hand, they want to preserve their identity; on the other hand, they are proud of the fact that they are part of one society. This country has accepted more than 50 million newcomers, a larger number of immigrants than any country in the history. Most people came, and still are coming today, for wealth, land and freedom.

For a start, let us refer to the history. Throughout the 1600s and 1700s permanent settlements were rapidly established all along the east coast. Most of the early settlers were British. But soon these immigrants were joined by other nationalities (German, Swiss, Dutch, French, and Spanish). New immigrants tried to stick to the traditions, religion, and language of their particular culture. Those immigrants who did not want to feel separate from the dominant WASP (White Anglo-Saxon Protestant) culture learned English and adopted English customs. Between 1840-1860, the USA received the greatest influx of immigrants ever. During this period 10 million people came to America. By the middle of the century the United States, with over 23 million inhabitants, had a larger population than any single European country.

A new wave of immigration began in the late 1800s. Northern and Western Europe were no longer providing the majority of the immigrants. Among these new arrivals were Italians, Hungarians, Poles, Greeks and Russians. In a short period the flood of immigration affected American cities. People were crowding into the largest cities, particularly New York and Chicago, often forming ethnic neighborhoods – “Little Italys” or “Chinatowns” – where they preserved their language and customs. The assimilation of these new southern and eastern peoples was a source of conflict. A lot of Americans treated them with prejudice and hostility. Religious prejudice

against Catholics and Jews was one of the factors underlying much of the resentment towards immigrants. Many old stock Americans were afraid that the ethnic composition of the country was changing and feared that America was losing its established character and identity. And today there are a lot of people in the USA who dread that the immigrants (especially illegal) may lower the quality of life in America by taking away American jobs and by importing the same social and economic ills that exist in the countries they left. By the way, the same problem is of great concern in France, Great Britain and some other European countries. But at the same time a great number of Americans optimistically emphasize the cultural wealth and diversity which immigrants have been bringing to the nation since its outset. In a country where currently 6 percent of the population is foreign-born, where more than 10 percent speaks a language other than English at home, and where newcomers are crossing the borders daily in droves, diversity is a fact of life.

It can be said that nowadays America has an image of a “salad bowl”, where all the groups get together, creating a new distinctive type and keeping their individual “taste and flavor” at the same time.

It might be interesting to see what modern American teenagers think about different races and nationalities in their country. Almost all the students interviewed say that they have ethnical problems in their country. Racism is viewed as the main one. This problem has always existed in America; despite the significant positive changes it remains very topical for that country. Speaking about the communities, American students think that there are rich and poor communities in their country; and being rich does not necessarily mean being white and the other way round. As to having to communicate among members of different ethnic groups students mentioned that there are some advantages:

1. learning new things about other culture;
2. meeting different people;
3. making new friends

and disadvantages:

1. different languages so sometimes they can't understand each other;
2. people can fight.

Such an attitude shows that teenagers in America are interested in discovering new things but they are afraid of misunderstanding. This is true not only of American teenagers but the majority of young people all over the world. 100% of the students interviewed consider that different races and nationalities should not be separated; they are equal and should be together. Generally American teenagers do not seem to view diversity as a problem in their country. At school they learn the Declaration of Independence; they know their rights. They know that the development of American history has always included the development of minorities, their rights and freedoms.

One of the best examples to illustrate how diversity is tolerated and encouraged – is existence of the Amish community in the USA. This community is also considered to be an ethnic group. The Amish are a religious group who live in settlements in 22 states and in Ontario, Canada. These people stress humility, family and community, and separation from the world. Their way of life is based on Christian morals, traditions, and customs that have lasted for generations and they

follow in the footsteps of their forefathers. Although the Amish are involved in many volunteer and relief organizations, they choose to keep their distance from outsiders. They have distanced themselves from the Government by refusing to allow their children to attend public school. Self-employed Amish even do not pay Social Security tax. Those employed by non-Amish employers do pay Social Security tax. The Amish do pay real estate, state and federal income taxes, county taxes, sales tax, etc. They do not collect Social Security benefits, nor would they collect unemployment or welfare funds. Self sufficiency is the Amish community's answer to government aid programs. An individual can apply for exemption from the self-employment tax if he is a member of a religious body that is conscientiously opposed to social security benefits but that makes reasonable provision of taking care of their own elderly or dependent members. This self sufficiency of the Amish proves their tendency to save traditions, faiths and identity.

In conclusion it should be stressed that being different means to be able to accept other people's uniqueness. Of course, it will take time and effort to learn to live in a world of diversity. But we do not have another alternative if we want to survive.

S.B.Maizeles, T.Nizgulov

PERM STATE TECHNICAL UNIVERSITY

THE HISTORY OF TRIGONOMETRY AND ITS USE

The term "trigonometry" literally means "measurement of triangles". It was first used by a German mathematician Warfolomey Pittisc in 1595. Trigonometry is a part of mathematics, which studies dependences between angles and sides of triangles and trigonometrical functions (sine, cosine, tangent, cotangent, secant, and cosecant). Actually all trigonometrical functions were known by the end of the XVI century. Though they were not functions, but length of some chords, tangents and secants in a circle of a certain radius.

First records of trigonometry were found on the territory of Ancient Babylon. Astronomers and astrologists of Babylon were able to find the position of the Moon in any period of time. At that time they counted angles in degrees, minutes and seconds.

The most important achievements belong to scientists of Ancient Greece. In the II century B. C. a Greek astronomer Gipparkh from Nikkei made a table of dependences between parts of triangles. Though his table didn't survive till the present time it is mentioned in "Almagest" written by a Greek astronomer and mathematician Claudius Ptolemy.

The terms "sine" and "cosine" came to us from India. Half of a chord in India was called "arkhadgiva", which later was cut to "dgiva". The Muslim astronomers got their knowledge from Indian scientists and "dgiva" was translated as "dgibe". Finally, in the XII century "dgibe" was translated into Latin as "sinus", which was cut top sine in the middle of the XVII century. By the end of the X century scientists of the Muslim world could operate with sine, cosine and four other trigonometrical

functions – tangent, cotangent, secant and cosecant. Several theorems were developed and proved (theorem of sines and theorem of cosines) and a circle of an instance radius has been used from that time.

From the end of the XV century trigonometry changed its path from finding out new material to collecting it from all parts of the World. Such scientists as Isaac Newton, François Viet and Leonard Euler put together the last parts of a puzzle called “Trigonometry”.

In different ages trigonometry was used in different spheres of human life. It helped us to make one of the 7 wonders of the world. In the Middle Ages almost all houses were made of wood. And special measuring instruments were made. One of them was a small mirror with degrees from 5 to 90 written on it. Several centuries later trains were invented. At that time – the end of the 19th century - trains seemed to be very dangerous for people, so special embankments were made. They were 9.8 m wide and the height of every embankment was 5.8m. Using the theorem of sines we can find out that its basement was 28.4m wide. In the middle of the 20th century multi-stored buildings appeared in Tokyo, New York, San Francisco and London. There were hundreds of stairs in them and people began to calculate how to make it easier to get to the top of the building. Using the theorem of sines we can find out that BC is equal to 21cm. Such width and height make it easier for us to get to the top floors.

Научное издание

***ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ***

**Сборник материалов научно-практической конференции
«Иностранные языки и мировая культура» (11–15 апреля 2005 г.)**

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 07.12.2005. Формат 60x84/16.
Бум. офс. Печать офсетная. Усл.печ.л. 7,44.
Уч.-изд.л. 7. Тираж 300 экз. Заказ

Редакционно-издательский отдел Пермского университета
614990. Пермь, ул.Букирева, 15

Отпечатано на ризографе в отделе электронно-издательских систем ОЦНИТ
ПГТУ
614600, г.Пермь, Комсомольский пр., 29а, ауд.113
тел. (3422) 198-033