Министерство образования и науки Российской Федерации

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный университет»

Общероссийская общественная организация
«Российская ассоциация лингвистов-когнитологов»

СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ В КОГНИТИВНОМ, ПРАГМАТИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Сборник статей участников

IV международной научной конференции

25-26 апреля 2008 года

Челябинск

Том 2

Челябинск

2008

УДК 800(063)
ББК 81
С 48

Редакционная коллегия:
доктор филологических наук, профессор Л.А. Нефедова (отв. ред.)
кандидат филологических наук Е.Е. Аникин
кандидат филологических наук, доцент Г.Р. Власян
кандидат филологических наук, доцент О.Л. Заболотнева
кандидат филологических наук, доцент Е.В. Ньюнэйбер
кандидат филологических наук, доцент Н.С. Олизько
кандидат филологических наук, доцент И.В. Степанова
кандидат педагогических наук, доцент О.Н. Ярошенко

С48 **Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах**: сб. ст. участников IV междунар. науч. конф., 25-26 апр. 2008 г., Челябинск. Т. 2 / [редкол.: д.филол.н., проф. Л. А. Нефедова (отв. ред.) и др.] – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2008. – 608 с.

ISBN 978-5-87039-207-3

В сборнике представлены статьи российских и зарубежных ученых, принявших участие в IV международной научной конференции, посвященной актуальным проблемам, связанным с взаимоотношением языка, культуры и общества. В трех томах сборника освещаются общетеоретические вопросы фундаментальных и прикладных проблем языкознания, перевода и методики преподавания иностранных языков, рассматриваются способы отражения языковой картины мира в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах.

Издание адресовано специалистам в области лингвистики, аспирантам и студентам лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Челябинского государственного университета.

Сборник издается в авторской редакции

УДК 800(063)
ББК 81

ISBN 978-5-87039-207-3

© ГОУ ВПО «Чел ГУ», 2008
© ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2008

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

Е.В. Алтабаева
Мичуринск, Россия

КОНЦЕПТ *ЖЕЛАНИЕ*: КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Концепт ЖЕЛАНИЕ представляет собой один из важнейших концептов русского языкового сознания и в основе своей содержит элементарный смысл, формирующий, в числе прочих, фундамент нашей языковой личности. Решение вопроса о месте и роли концепта ЖЕЛАНИЕ в национальной языковой картине мира оказывается непосредственно связанным с ментальной и языковой природой этого феномена, а также с необходимостью определения лингвистической сущности той категории, основу которой он составляет, – категории желательности-оптативности [Алтабаева 2002]. Специфика понятийного содержания этой категории и способов ее языковой репрезентации определяется, безусловно, когнитивными основаниями концепта *желание* и его концептуальными характеристиками.

Антропоцентрический подход к языку выдвинул на первый план роль субъекта речевой деятельности. Антропоцентричность является одной из важнейших характеристик концепта *желание*: если индивидуум испытывает какие-либо желания, то это происходит в строгом соответствии с той системой ценностей, которой он руководствуется. Поэтому в зависимости от того, как человек выстраивает собственную, личностно ориентированную систему ценностей и целеустановок, он формирует и формулирует свои желания. Безусловно, здесь важно различать содержательный и формальный планы данного явления, а именно: что желает индивидуум и как, какими средствами он выражает свое желание. Вследствие этого одной из главных задач современной теории оптативности является установление закономерностей соотношения содержания желания и его языкового выражения или, иными словами, взаимосвязи и взаимозависимости обобщенного представления языковых и неязыковых знаний в структуре концепта *желание*, с одной стороны, и различных языковых интерпретаций содержания этого концепта, с другой. Тем самым возникает необходимость выявления и описания когнитивных оснований концепта *желание* и его концептуальных характеристик.

При анализе концептуальной стороны желания следует разграничивать несколько понятий: 1) вербализованное (или невербализованное) желание как потребность для

мотивации какой-либо деятельности (психолингвистический аспект); 2) желание как осознанная потребность осуществить какой–либо акт коммуникации (коммуникативный аспект); 3) желание как элементарное, базовое понятие категориальной ситуации оптативности (функционально-семантический аспект); 4) желание как основное содержание желательной модальности (структурно-семантический аспект). При когнитивно-дискурсивном подходе важно учитывать все эти стороны концепта, причем не изолированно, а в их тесном взаимодействии, в частности, при анализе семантических интерпретаций оптативной ситуации [Алтабаева 2002], производимых говорящим в процессе его мыслительной деятельности. Эти интерпретации вкупе с коммуникативной задачей говорящего определяют функциональный статус реализованного высказывания и особенности языкового представления желательности как особого мыслительного содержания.

Проекция желаний в языковую действительность осуществляется говорящим субъектом, который чаще всего сам и выступает в качестве субъекта желания. Он использует различные способы экспликации концепта в своей речевой деятельности, выражая отношение к тем или иным явлениям и предметам в плане их желательности для себя. Безусловно, в содержании концепта синтезируется информация разных типов, поэтому оказываются возможными и самые разнообразные семантические интерпретации ситуации желания с соответствующим спектром их репрезентации – от развернутых эксплицитных предложений до имплицитных форм высказывания и неартикулируемых знаков [Балли 1955: 48-53].

При рассмотрении особенностей концепта *желание* обращает на себя внимание приоритет таких его сущностных свойств, которые имеют характер концептуальных признаков.

Это такие признаки, как: отвлеченность содержания концепта; наличие гедонистической оценки; субъективность концепта в той его части, которая связана с выбором желаемого предмета; потенциальность желаемой ситуации; адресованность желания при отсутствии реального или потенциального исполнителя. Присутствие выделенных признаков во всех, без исключения, репрезентациях концепта, свидетельствует об их приоритетной значимости в иерархии концептуальных оснований *желания* и о четких системных основаниях для выделения данного концепта.

Так, специфическими чертами концепта *желание* являются, во-первых, его сугубо обобщенный, абстрактный характер и, во-вторых, то, что конкретизацию он получает через предмет желания, занимающий определенное место в системе отношений объективного мира.

Очевидно, что желается преимущественно то, чего не имеет данный конкретный субъект, но то, что существует вокруг нас. Даже желая то, что есть только в нашем воображении, мы соотносим желаемое с какими-то объективными реалиями. В концепте сочетаются источник наших желаний – внешний материальный мир во всех его проявлениях, мир «не – Я», с одной стороны, и мыслительная сфера – сфера желаний как принадлежность внутреннего мира индивидуума, мира «Я», часть его личностной системы ценностей и целеустановок, с другой стороны. Вербализация желания, снабженная системой регуляторов прагматического плана, возникает как бы на стыке этих двух миров, связывает их воедино, одновременно символизирует мир «Я» и обозначает мир «не – Я», осуществляет перевод содержания концепта в область речевой коммуникации и языкового знака.

При этом следует учитывать, что «неоднородность организации и содержания разных типов концептов, а также многообразие способов их репрезентации в сознании человека отражает неоднородный характер предметов и явлений окружающего мира» [Болдырев 2001: 42]. Какими средствами языка будет представлен концепт в каждом конкретном случае, зависит от тех микроконцептов, которые отвечают за способ презентации соответствующих понятийных областей желательности (например, лексический или грамматический способы).

Желания, как известно, традиционно признаются одним из видов оценки, причем желаемое оценивается не иначе, как позитивное для субъекта с его точки зрения (мы не касаемся здесь вопроса об истинности/ложности этой позитивной оценки и отмечаем лишь ее субъективность). Это дает возможность говорить о концептуальном признаке гедонистической оценочности [Арутюнова 1999: 192].

Признак субъективности весьма актуален для исследуемого концепта. Действительно, человек хочет, как правило, того, на что сориентирована его система ценностей, а это явление сугубо индивидуальное, хотя в значительной степени определяется законами общественного устройства. Степень субъективности желаний, как и ценностных ориентаций в целом, может быть неограниченной. Из множества объектов реальной (или в ряде случаев ирреальной) действительности субъект выбирает некий объект, который представляет в виде предмета желания.

В силу того, что субъект желает того, что не имеет места в настоящий момент, и к тому же не всегда известно, возможно или невозможно осуществление желаемого, именно потенциальность, а не ирреальность желания выделяется нами как его ведущий концептуальный признак.

Признак адресованности подразумевает, что осознанное и осмысленное желание обычно либо сообщается адресату (но не как исполнителю, а, прежде всего как собеседнику), либо фиксируется в памяти субъекта, тогда речь идет о самоадресации желания. Несомненно, что формирующееся желание определенным образом воздействует на субъекта, который, во исполнение желаемого, может воздействовать на других лиц вербальными и невербальными средствами. Поэтому желание всегда мыслится адресованным участнику/ неучастнику ситуации, в том числе и самому себе – в аутореферентных высказываниях: ***В государстве ромашек, у края, Где ручей задыхаясь поет, Пролежал бы всю ночь до утра я, Запрокинув лицо в небосвод*** *(А. Жигулин)***.**

При адресованности 2-му лицу желание приобретает признак «каузированность»: - ***Ах, если бы ты уехал отсюда!*** *(А.П. Чехов)*. В случае адресованности неличному субъекту желание не зависит от воли говорящего, поскольку направлено на событие, неконтролируемое автором высказывания, и адресуется собеседнику как выражение собственного эмоционально-психологического состояния: ***«О, хотя бы еще одно заседание относительно искоренения всех заседаний!»*** *(В. Маяковский)*.

Все эти параметры в отдельности или вместе взятые детерминируют способы материального воплощения концепта *желание* в языке. Вот почему крайне важно установить участие значимых единиц различных уровней языковой системы в передаче желательности, а также их соотношение и взаимодействие в конкретном высказывании, в тексте, выяснить механизм взаимодействия элементов оптативной ситуации со средствами ее представления.

Итак, определение места, роли и структуры концепта ЖЕЛАНИЕ объективно базируется на выявлении и изучении специфических концептуальных признаков желания, характерных для языкового сознания.

Список литературы

1. Алтабаева, Е.В. Категория оптативности в современном русском языке [Текст] / Е.В. Алтабаева. – М.: МГОУ, 2002. –230 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки славянской культуры, 1999. - 895 с.
3. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка [Текст] / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностр. лит., 1955. 416 с.
4. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика [Текст]: курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Державина, 2001. - 123 с.

Алюшева Ю.Р.
Владивосток, Россия

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
(диалог культур в ранней прозе Н.В. Гоголя)

Исследовательское пространство, очерченное когнитивным подходом к языку в филологии XX века, открывает все новые возможности постановки и решения научных проблем – не только в лингвистике, но и в литературоведении. Так, например, представления о языковой картине мира могут существенно дополнить инструментарий анализа художественного текста. Конечно же, в рамках анализа отдельного произведения следует говорить не столько обо всей картине мира, сформированной языком, сколько о ее репрезентации в данном тексте. Это уточнение необходимо, так как авторский художественный текст будет проявлять и общие черты языковой картины мира нации и эпохи, которой автор принадлежит и особые черты – в преломлении именно авторской языковой картины мира (к тому же, проявленной в данном произведении не полностью, а лишь частично по сравнению со всем текстовым наследием автора). Таким образом, с точки зрения нашей практической литературоведческой задачи, мы должны сузить понятие языковой картины мира до картины мира смоделированной языком конкретного произведения. Цель данной работы – обоснование целесообразности использования знаний о языковой картине мира в литературоведческом анализе и применение этих знаний в исследовании культурных оппозиций в ранней прозе Н.В. Гоголя.

Попробуем сначала определить место предложенной нами категории «языковая картина мира» в структуре анализа художественного текста.

В филологии принято отношение к литературному произведению как к формально-содержательному явлению. Поэтому научный анализ художественного произведения предполагает подробное исследование его формы, поэтики текста, с точки зрения реализации заложенного в ней содержания (суждений или оценок автора). Классическая схема литературоведческого анализа текста тогда выглядит следующим образом: **Содержание** литературного произведения**: тема** (действительность, в которой воплотится проблема и идея), п**роблема** (вопрос, поставленный автором), и**дея** (авторская точка зрения на разрешение этого вопроса, вариант ответа).

«Пространство формы» литературного произведения можно несколько структурировать. Можно сказать, что содержание произведения (комплекс абстрактных идей автора) закодировано в *художественных образах*, которые материализованы с помощью *средств языка*. То есть, нужно говорить о двух уровня поэтики (формы)

текста – *словесном и образном* (для поэтического произведения также очень важен и звуковой уровень).

Образный уровень формы организован как текстовая модель мира, отражение мира реального в преломлении авторской задачи. Основные элементы этого мира для прозаического произведения: люди (*система образов*), предметы (*вещный мир*), события (*сюжет и композиция* как его авторская репрезентация), пространственно-временные законы (*хронотоп произведения*). То есть, художественные образы произведения систематизированы в его художественном мире.

Словесный уровень формы (особенности лексики, синтаксиса, морфологии) реализуется в системе изобразительно-выразительных средств языка, использованных в данном тексте. В прозаическом тексте особенно важен лексический фон, как в авторской речи, так и в стилизованной речи персонажей. Это тропы (особенно эпитеты, определяющие пафос текста), словарный состав (заимствованные слова, устаревшие слова как способ стилизации, диалектизмы как средство создания национального колорита), игра функциональных стилей (просторечие и официально-деловая лексика в речи персонажей как средство их характеристики).

Если исследовать эти элементы формы не только дробно, с точки зрения их прямых художественных функций, но и системно – как элементы языковой картины мира, представленной в данном произведении, открываются их дополнительные функциональные значения. Например, в речи персонажей «Вечеров на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя очень много фразеологизмов «членовредительного» значения («*Чтоб ты подавился*, негодный бурлак!»; «Заседатель…отвел для ярмарки проклятое место, на котором, *хоть тресни*, ни зерна не спустишь»; «Я *скорее тресну*, чем допущу до этого!»; «Чтоб твоего отца *горшком в голову стукнуло*!» [1;17]. Есть и еще одна смежная группа фразеологизмов – связанные с заклятьем, призыванием нечистой силы: «*Чтоб ему на том свете черт бороду обжег*!»; «*Черт меня возьми* вместе с тобою, если я видел на веку своем, чтобы парубок духом вытянул полкварты…»; «*Враг меня возьми*, если мне, голубко, не представилась твоя рожа барабаном…» [1;22]. Фразеологизмы, употребленные автором для передачи эмоционального состояния героев, выражают более древнее, славянское народное мировоззрение с его верой в магическую силу слова, в постоянное присутствие в мире людей нечистой силы, в проклятие, причем не только врага, но и его родственников (остаток культа предков, культа рода). Это наследие архаической языческой картины мира.

Понятие о языковой картине мира позволяет ближе подойти к решению одного из вечных вопросов литературоведения – о соотношении личного (авторского) и

надличностного знания в тексте литературного произведения. Анализ изобразительно-выразительных средств художественного текста с точки зрения их системной связанности (в аспекте языковой картины мира, представленной в тексте) открывает более глубокий уровень проникновения в содержание текста. В то содержание, которое кодируется не автором (как идея закодирована в художественных образах), а закреплено в языке в качестве «единой системы взглядов» нации, некой «коллективной философии» носителей языка [2;65]. Таким образом, мы предлагаем вводить репрезентацию языковой картины мира в тексте как дополнительную категорию литературоведческого анализа, более внутренний и более материальный уровень формальной организации художественного текста по сравнению с категорией художественного мира. В некоторых литературных произведениях выход на этот уровень анализа не просто желателен, а даже необходим для постижения содержания. Особенно это касается авторских произведений, основанных на фольклорных текстах (легендах, быличках, бродячих сюжетах) или построенных по законам народного мифологического сознания. В процессе литературной обработки, переосмысления фольклорного материала, содержание такого текста приобретает авторские, личностные аспекты. Но основное содержание его текста зашифровано еще до автора, это не столько как авторский комплекс идей, сколько как некое знание, являющееся частью народного опыта.

Продуктивный метод исследования такого текста, на наш взгляд, - реконструкция через язык, поэтику произведения модели народного (языческого, мифологического) мировоззрения (комплекса устойчивых представлений о мире и человеке, нравственно-этических норм, иерархии ценностей и т.д.). Нам кажется, в частности, что поиск и выделение элементов нравственно-философского славянского опыта через анализ языковой картины мира – ключ к ранним текстам Н.В. Гоголя.

Интересная особенность первых сборников Н.В. Гоголя («Вечера на хуторе близ Диканьки» и некоторых повестей сборника «Миргород») – поликультурность, проявляющаяся именно на уровне языковых единиц. Анализ выбора языковых средств этих текстов позволяет выделить три культурные оппозиции. **Социально-культурная** опозиция проявляется в противопоставлении мира простого народа миру дворянскому (панскому), формулируется как противопоставление **крестьянского аристократическому:** «*нашему* брату*, хуторянину*, высунуть нос из своего *захолустья* в *большой свет* – батюшки мои! Это все равно как, случается, иногда зайдешь в покои великого пана: все обступят тебя и пойдут дурачить»; «Мне легче два раза в год съездить в Миргород... чем показаться в этот *великий свет*»; «это *у нас* вечерницы! Они, изволите видеть, они похожи на *ваши* балы….» и **неграмотного образованному**

(гротескно – образованный панич из рассказчиков пасечника и школьник, «учившийся у какого-то дьяка грамоте», который «стал таким латыньщиком, что позабыл даже наш язык православный... Все слова сворачивает на ус. Лопата у него – лопатус, баба – бабус»). Вторая оппозиция – **национально-культурная**, реализуется сложном единстве: тематика текста украинская, в нем много украинизмов (ятка, перекупка, сулея), в предисловии рассказчик даже приводит словарь непонятных читателю слов, но сам язык произведения – русский. Открыто оппозиция «русское-украинское» видна в словоупотреблении («москаль»), в гротескном переходе персонажей с одного языка на другой, когда этого требует коммуникативная ситуация (кузнец и казаки во дворце императрицы): «Як же, мамо! ведь человеку, сама знаешь, без жинки нельзя жить» [1;138]; «…сказал, приосанясь, запорожец, желая показать, что он может говорить и по-русски, – што балшой город?» [1;134]. Третья оппозиция – **религиозно культурная** реализуется в сложном синтезе в тексте народного, внешне христианского, но в глубине еще языческого, суеверного мировоззрения (засилье нечисти в художественном мире, посещение церкви, но постоянное «чертыхание» персонажей) и авторской, христианской системы представлений о мире. Интересно, что все три основные оппозиции смежны: **пространственно-социальное противопоставление**:

Наше	*Ваше*
Хутор, захолустье	*Большой свет/ великий свет/Петербург*
Маленькое пространство, замкнутое	*большое пространство*
Мужики, девки, вечерницы	*Знать, императрица, читатели, балы*

украинское ← **национально-культурное**: → *русское*

Простой люд, ← **собственно культурное**: →	*образованные* персонажи
неграмотный, но смекалистый	просвещенное сознание
(кузнец Вакула, Фома Григорьевич)	(Потемкин, Екатерина, Фонвизин)

Суеверное, языческое ←**религиозно-культурное** → авторское, христианское сознание.

Итак, частичный анализ языковой картины мира, реализованной в текстах Гоголя приводит нас к выявлению трех смежных культурных оппозиций, скрытых, но проявляющихся в лексике. Сложно сделать вывод о причине такого диалога культур в тексте. Было ли это неизбежным «смешением языков» украинца, пишущего для русской публики в поликультурной ситуации первой трети XIX века (открытие европейской литературы, науки, засилье галлицизмов, «дворянский жаргон», разрушение традиционного мифологического мировоззрения даже в народной среде ит.д.). Или это не вынужденное двуязычие, а непринужденное жонглирование культурами в свободной стихии юмора? А может быть, и часть авторской задачи, бессознательное стремление

найти ответы на вечные вопросы о этических законах, системах ценностей, духовной опоре и нормах поведения) в багажах самых разных культур: в родственных славянских национальных (русской и украинской) системах нравственных взглядов, в простонародных, интуитивных и аристократических, ученых кодах поведения, на стыке языческой и христианской концепций мира и человека.

Список литературы

1. Гоголь, Н.В. Вечера на хуторе близ Диканьки. Миргород [Текст]/ Н.В. Гоголь. – М.:АСТ, 2005.
2. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст]/ В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001.
3. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян [Текст]/ Б.А. Рыбаков. – М.: Наука, 1994.

Е.А.Анисимова, К.В.Вербова
Гродно, Беларусь

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О СВОЕМ И ЧУЖОМ ЭТНОСЕ

Стереотипные представления о своем/чужом этносе находят свое эксплицитное или имплицитное воплощение в языке. Изучение лексических значений в характеристиках, отражающих образ себя и другого, представляется важным как для выявления механизмов языка, так и для уточнения представлений о фрагменте языковой картины мира, особенно при совместном проживании нескольких наций.

Материалом исследования выступили вербализованные ассоциации, полученные в ходе направленного ассоциативного эксперимента. В эксперименте участвовало 162 студента ГрГУ (Гродно) и БГУ(Минск) – белорусы, русские и поляки. Всего получено 2410 релевантных реакций-прилагательных на слова-стимулы «белорус», «русский», «поляк». На первом этапе исследования вербальные ассоциаты были объединены в ряды синонимов и квазисинонимов, а затем (по общекатегориальному признаку) – в лексико-семантические группы (ЛСГ). Состав каждой ЛСГ был подвергнут количественно-качественному анализу, в результате которого определены ядерные и периферийные зоны, выявлены семантические связи между лексемами внутри групп и отдельными ЛСГ, обнаружены скрытые коннотации слов-характеристик. Для синтезирования ведущих признаков стереотипа каждой этнической группы использовалась контентно-аналитическая процедура, предложенная И.М.Кобозевой [Кобозева. 1995:102.], заключающаяся в выделении единого дескриптора из рядов синонимов и квазисинонимов. В результате установления семантических связей между полученными

дескрипторами различных ЛСГ определялась обобщенная характеристика – ядерная часть исследуемых этностереотипов.

Полученные данные позволили составить достаточно согласованные стереотипные портреты типичных представителей исследуемых национальных групп. Особенно отчетливо тенденция согласованности стереотипных представлений обнаруживается в содержании автостереотипов, создающих благополучный образ собственной национальной группы.

При подборе дескрипторов к автостереотипу белоруса определяющими и интегрирующими стали многочисленные синонимы и квазисинонимы доминанты *добрый*; далее по убывающей дескрипторы: *трудолюбивый, толерантный, веселый, самоуглубленно-спокойный*. Определяя смысловую доминанту дескрипторов *добрый* и *толерантный*, отражающих отношение к другим людям, выделили стержневое характерологическое свойство – *хороший, нравственный*, которое объединяет большую часть полученных реакций и выступает как мотивирующие для других характеристик.

В автостереотипе русских студентов доминирующее положительное отношение к другому человеку представлено дескриптором *душевно-гостеприимный.* Положительные характеристики русских по отношению к труду незначительны. Отличительной особенностью автостереотипных представлений русских студентов является наличие целого ряда лексем с семантикой исключительности (*великий, сильный, непобедимый*). Обобщение частотных сем в слова-дескрипторы позволило составить следующий портрет русского: *душевно-гостеприимный, сильный духом, неунывающий, способный трудиться, хотя часто ленивый.*

Для автостереотипа поляка также характерно преобладание дескриптора *добрый*. Большинство прилагательных имеет сему со значением эмоционального отношения к другим людям: сочувствие, сопереживание. Особо выделяется ЛСГ, характеризующая образовательно-культурный облик поляка. Следующей по количеству компонентов является ЛСГ слов, характеризующих отношение к себе с дескриптором *гордый*. В ЛСГ, определяющей отношение к труду, доминирует характеристика *предприимчивость*. Только студенты-поляки выделили у представителей своей национальности ряд характеристик, мотивирующих деятельность: *стремится к лучшей жизни, думающий о будущем, целеустремленный*. Объединив дескрипторы основных ЛСГ, можно предложить следующий обобщенный образ поляка в автостереотипных представлениях: *добрый, гордый, образованный, предприимчивый.*

Создавая в целом положительный образ собственной национальной группы, студенты в отдельных случаях проявляли критичность к определенным качествам своей

национальной группы. Среди негативных коммуникативных качеств своей нации студенты-белорусы отмечают: *невежливый, равнодушный, агрессивный*; поляки выделяют такие характеристики как *нудный, злой, суетливый, скрытный, скупой, жадный*. Русские студенты наиболее негативно оценивают отношение представителей своей национальности к труду, отмечая *лень* как самую распространенную черту.

Критичностью и пристрастностью, которая проявляется в выявлении отрицательных черт у представителей других национальностей и в увеличении полярных характеристик по одному и тому же признаку, характеризуется содержание гетеростереотипов.

В гетерохарактеристиках русских студентов последовательность выделенных дескрипторов, определяющих белоруса, выглядит следующим образом: *добрый терпеливый, спокойный, трудолюбивый, простодушный.* Обращает на себя внимание дополнительная коннотация в оценке содержания выделенных дескрипторов: *терпеливый ((все терпящий, зависимый, затюканный, угнетенный), спокойный (тихий, незаметный, скромный, пассивный, нерешительный, боязливый), трудолюбивый (усердный, работящий, исполнительный, экономный, бережливый), простодушный, (простой, доверчивый)*. Особенно отчетливо дополнительные смыслы проявляются в результате лексической декомпозиции выделенных слов-дескрипторов, обнаруживая общие для них семы, связанные со смысловой доминантой: *принимающий все, примирившийся с существующим*. Так, *терпеливый* свидетельствует о безропотном перенесении чего-то нежелательного. Свойство, стоящее за дескриптором *простодушный*, выводится из свойства *бесхитростно-простодушный*, *наивно-доверчивый*, характеристика *спокойный* (*ведущий себя тихо, не беспокоящий*) – из свойства *принимающий все, примирившийся с существующим.* Выделенный интегральный компонент имеет явное количественное преимущество и может рассматриваться как основной признак исследуемого стереотипного представления о белорусе, имеющий мотивирующее значение для других характеристик.

Содержание и последовательность расположения дескрипторов в гетерохарактеристиках типичного белоруса, данных студентами-поляками, выглядит следующим образом: *добрый, нерешительный, трудолюбивый, бедный, несчастный, веселый*. Представляется возможным установить причинно-следственную смысловую доминанту для дескрипторов *терпеливый* и *бедный – ничего не делающий для того, чтобы жить лучше*. И хотя эта оценочная тенденция не имеет ярко выраженной отрицательной коннотации и не доминирует количественно, она все же создает некоторое когнитивное несоответствие в восприятии белоруса поляками: *добрый,*

трудолюбивый, но социально пассивный. В качестве обобщающей характеристики данных геторостереотипов можно предложить следующую: *белорусы добры, но терпеливы и бездейственны, а потому – бедны и несчастны*.

В представлениях студентов-белорусов о типичном русском доминируют характеристики, выражающие отношение к другому человеку. В силу преобладания положительной оценки для данного блока выбран дескриптор – *гостеприимно-дружелюбный*. Синонимический ряд с доминантой *энергичный (активный, сильный, целеустремленный)* имеет пересечения с отрицательно коннотированными прилагательными: *безрассудный, буйный, задиристый*. Дескрипторы этих ЛСГ могут быть представлены как *жизнерадостный, рискованный, энергичный.* Отношение к труду русских в гетеростереотипах белорусских студентов представлено оксюмороном *трудолюбиво-ленивый;* интеллектуальные качества – характеристиками *умный, мудрый, философствующий*. Группу пристрастий составляет традиционное определение *пьющий.* Обобщенный портрет русского глазами белорусских студентов выглядит следующим образом: *гостеприимно-дружелюбный, жизнерадостный, рискованно-энергичный, трудолюбиво-ленивый, умный, но пьющий*.

Студенты-поляки выделяют прежде всего эмоциональные и коммуникативные качества типичного русского. Дескрипторы этих ЛСГ *гостеприимный, веселый, спонтанный.* Указанные характеристики дополняются дескриптором *настойчивый.*

В представлениях белорусских студентов о поляках наибольшую наполняемость имеет ЛСГ личностных характеристик, в которых преобладают прилагательные с дифференциальной семой – «выгода для себя, расчет». Семантическая доминанта – *расчетливый*. Названная доминанта имеет семантические пересечения с ЛСГ характеристик интеллекта: *хитрый, умный, рациональный, находчивый.* Смысловой центр ЛСГ рефлексивных качеств представлен дескриптором *гордо-надменный.* В ЛСГ, характеризующей отношение поляка к другим людям, имеются слова не только с положительной, но и с отрицательной коннотацией, что позволяет выделить дескриптор *вежливо-недоброжелательный*. ЛСГ, содержащая прилагательные-характеристики культурного облика поляка, не имеет аналогов при характеристике других этносов: *культурный, утонченный, элегантный, европейский, аристократичный.* Дескриптор – *культурный*. Стереотипное представление белорусских студентов о поляке содержит интегральные компоненты*: расчетливый, гордо-надменный, вежливо-недоброжелательный, культурный.*

В стереотипных представлениях русских студентов о поляках доминирует характеризующая отношение поляков к другим людям ЛСГ с преобладанием

характеристик «*вежливый, соблюдающий правила приличия*». В отрицательных характеристиках доминирует значение «*ненадежный*». Характеристики ЛСГ представлены дескриптором *высокомерный*. ЛСГ слов с характеристиками по труду представлены дескриптором *деловито-изворотливый*. Дескрипторы стереотипных представлений русских студентов о поляках: *вежливый, высокомерный, деловито-изворотливый*.

Проведенный анализ показывает множественные пересечения и совпадения содержания авто- и гетерохарактеристик, составляющих содержание стереотипов белорусов, русских и поляков, что свидетельствует об истинности составленных представлений. Национальный стереотип отражает объективную реальность взаимодействия между белорусами, русскими и поляками, а главное, отношения между ними.

Список литературы

1. Кобозева, И.М. Немец, англичанин, француз и русский: выявление стереотипов национальных характеров через анализ коннотаций этнонимов [Текст] / И.М. Кобозева // Вестник Московского университета. Сер. Филология. – 1995. - № 3. - С. 102–116.

Л.В. Антонова
Стерлитамак, Россия

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА

Проблема изучения культурного пространства того или иного лингвокультурного сообщества (ЛКС) сквозь призму языка относится к сфере актуальной проблематики. Нами была предпринята попытка интерпретации содержания языковых категорий в рамках когнитивного и лингвокультурологического (ЛК) подходов, так как концептуальный статус того или иного явления позволяет понять, как происходит его осмысление в сознании носителя языка. Когнитивная наука, поставив вопрос о категоризации познавательной деятельности человека, выбрала в качестве основной единицы исследований понятие «концепт», не отказываясь при этом от понятия «категория».

Лингвокультурный концепт выступает той структурой сознания, в которой фиксируются ценности ЛКС. С этой целью был проведен ЛК анализ категории модальности *возможности* с применением когнитивного инструментария, позволяющего «дешифровать информацию культурологического плана, отражающую этнокультурную специфику языковых единиц» [Иванова 2004: 131]. В качестве методологической основы исследования был выбран антропологический принцип,

который позволит теоретически связать разнообразные моменты бытия языка, которые при других подходах изучались изолированно или вообще исключались из области научного рассмотрения. Как известно, направление исследования от языка к культуре требует глубокого анализа языкового материала, относящегося к различным стратумам языковой системы, а также изучение экстралингвистических параметров с тем, чтобы составить выводы относительно языкового и речевого менталитета носителей данного языка [Иванова 2004: 63]. В основу предпринятого исследования положена гипотеза о том, что выражаемая разноуровневыми языковыми единицами категория *ВОЗМОЖНОСТЬ* является лингвокультурным концептом и, соответственно, имеет понятийные, ценностные и образные характеристики, что предполагает ее лингво-культурную специфику.

Категория понимается нами как рубрика опыта, обобщенного в ходе познавательной деятельности человека, образуемая путем группировки признаков, соотносимых с принадлежащими ей объектами. Представляется, что категория тесно связана с образованием концепта, который возникает в процессе построения информации в виде пучка признаков как реального, так и воображаемого мира и соответствует «идеальному объекту категории». Концепт способен «представлять в обобщенном виде познанные человеком явления и свойства окружающей действительности и обеспечивать потребность речемыслительного процесса» [Гафарова, Кильдибекова 1998: 29; Телия 1996; Шафиков 2004: 13]. В когнитивном плане концепт представляет собой индивидуально-личностные смысловые образования, замещающие соответствующие значения, объективно закрепленные в коллективном сознании и зафиксированные в авторитетных источниках [Фрумкина 1991]. Концепт, вербализуя свой содержательный потенциал, получает специальные языковые средства своей фиксации, которые вместе взятые образуют семантическую категорию. От того, какие единицы входят в данную категорию, зависит тип когнитивного моделирования языковой категории. С точки зрения когнитивной науки когнитивные модели являются основанием языковых категорий. Так, по результатам исследования, выражаемая лексико-грамматическими средствами современного английского языка, *ВОЗМОЖНОСТЬ* – это кластерная категория, т.е. сложное пересечение нескольких подкатегорий: *POSSIBILITY, OPPORTUNITY, LIKELIHOOD, CHANCE,* воспринимаемые как варианты центрального понятия и являющиеся конвенциональными для данного сообщества. Центральный случай, ядро исследуемой категории, объективируется лексемой *possible.*

Термин «концепт ВОЗМОЖНОСТЬ» представляется целесообразным ввести в связи с широкой языковой развернутостью одноименной категории *ВОЗМОЖНОСТЬ*, что предполагает ее дальнейшую концептуализацию для носителей языка. Закрепление за *возможностью* концептуального статуса позволяет увидеть и понять нечто большее, чем то, что принадлежит понятию возможность, так как концепт «предполагает культурный фон, «культурологическую подоплеку», которую бывает сложно вычленить из семантической структуры» [Иванова 2004: 92], а оперирование категорией понятия в классическом, «безобразном» представлении оказывается явно недостаточным [Бабушкин 1996: 12].

По результатам исследования в английском языке категория модальности *возможности* представлена развернуто, являясь «отразителем» таких доминант, как активность субъекта, стремление контролировать судьбу, относительная контролируемость чувств, некатегоричность моральных суждений. Исследование показало, что лингвокультурологический анализ детализирует и обогащает традиционное лингвистическое описание изучаемого объекта, позволяя найти корреляции между ценностями лингвокультурного сообщества и языковыми единицами, реализующими данный концепт.

Список литературы

1. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] / А.П. Бабушкин. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 104 с.
2. Гафарова, Г.В., Кильдибекова, Т.А. Когнитивные аспекты лексической системы языка [Текст] / Г.В.Гафарова, Т.А. Кильдибекова. - Уфа, Изд-во Башкирск. ун-та, 1998. – 182 с.
3. Иванова, С.В. Лингвокультурология и лингвокогнитология: сопряжение парадигм [Текст] / С.В.Иванова: Учебное пособие. – Уфа: РИО БашГУ, 2004. – 152 с.
4. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
5. Шафиков, С.Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий [Текст] / С.Г. Шафиков: Монография. – Уфа: РИО БашГУ, 2004. – 238 с.

Л.И. Антропова
Магнитогорск, Россия

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЯЗЫКИ ОБЩЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Во второй половине XX века возникает и развивается идея о том, что картина мира, которую можно назвать знанием о мире лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Человек стремится адекватным способом отразить языковую картину мира. Для этой цели он может использовать разные социокультурные языки

общения. И если носителем языка употребляется конкретно какая-то она форма существования языка, то все другие его формы потенциально присутствуют в подсознании и в любой момент могут быть реализованы.

Функциональная нагрузка и коммуникативный потенциал форм существования определяются социолингвистическими, социокоммуникативными и культурными факторами, ориентированными на сохранение национальных традиций и отражения современной языковой картины мира. В этом особенность специфики функционирования разных национальных языков, которые на протяжении столетий сохраняют диалектные элементы.

Разнообразие социокультурных языков общения, функционирующих в условиях унилингвальной языковой ситуации, способствует интенсивному взаимодействию языков и тенденции распространения культурного многообразия. Это обусловлено нестрогим соблюдением норм и правил, предписанных кодификацией, хотя функция литературного языка как общего государственного языка сохраняется. Все другие, функционирующие в языковой ситуации социокультурные языки, коммуникативно пригодны, социально престижны и развиваются дальше, о чем свидетельствует проведенный анализ форм существования современного немецкого языка.

Структурно-функциональные особенности выделенных форм существования немецкого языка дают основание рассматривать их как самодостаточные языковые формы со своими типовыми ситуациями общения и своим набором языковых средств на всех уровнях (фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики), отличающихся от кодифицированного литературного языка. Устные разговорные внелитературные формы существования языка, сохранившие сильную привязанность к местности и языковую традицию, отличаются друг от друга фонетическими, морфологическими и лексическими особенностями и отличаются также синтаксисом высказываний, направленного на языковую и речевую экономию (нарушение рамочной глагольной конструкции, эллипсисы, различные повторы и пр.). Что касается фонетики, то выявленная в работе дифференциация по формам существования современного немецкого языка свидетельствует о том, что устный немецкий язык располагает большими возможностями в реализации гласных, что приводит к появлению нескольких произносительных вариантов, отражающих сложную языковую картину: [*by:*ʁ*nq*] / [*bY*ʁ*nq*] ← Birne ‘груша’, [*ky:*ʁ*çq*] / [*kY:*ʁ*çq*] ← Kirche ‘церковь’, [*o:$qn*] / [ã*:xq*] ← Augen ‘глаза’, *Kürsche* ← Kirsche ‘вишня’, и ведет к широкому варьированию слов: *immer* [ʔImɜ], [ʔImqx], [ʔImqʁ], [ɛmqʁ], [Ymqʁ] ‘всегда’; *Wege* / *Weeje* / *Wääche* ‘дороги’; *genug* / *jenug* / *jenuch* ‘достаточно’ и особенностей морфолого-синтаксического

построения высказывания. В морфологии и синтаксисе это свобода действий морфологических и синтаксических структур с высокой вариативностью порядка слов – наличие характерных для немецкой разговорной речи глагольных недвусоставных предложений, состоящих из одного глагола, подлежащего или прилагательного. В структуре высказываний, особенно при повторах, происходит замена на более простую в морфологическом отношении форму (Ich muß arbeiten. – *Arbeiten*? ‘Я должен работать. – *Работать*?’).

Изучив основу выделения форм существования языка на примере современного немецкого – разные ситуации речевого общения, носителей кодифицированного литературного языка – , мы пришли к выводу, что в Германии даже вполне образованные лица сохраняют фонетические особенности общерегиональных обиходно-разговорных языков. В области вокализма обычной чертой, не нарушающей уровень культуры носителя, является краткость долгих гласных, а в области консонантизма – долгота согласных, сохранение фрикативного g ← [$], озвончение глухих согласных p, t, k ← p̊, t̥, k̥ и оглушение b, d, g ← b̥, d̥, g̊. Такие элементы проникают на современном этапе и в немецкий кодифицированный литературный язык. Дифференцированность языка отмечена и в области морфологии и синтаксиса, что активно использовано в работе при разграничении различных коммуникативных ситуаций. Можно сделать вывод о том, что устный немецкий язык в фонетике, морфологии и синтаксисе стимулирует тенденции к их вариативности. Что касается морфологии, то здесь отмечен целый ряд вариативных морфологических явлений. Хорошо образованный немец, житель города, носитель литературного языка, хорошо владеющий нормами литературного языка в области морфологии и синтаксиса, при переходе на обиходно-разговорный язык не соблюдает их, поэтому немецкие обиходно-разговорные языки являются удобным средством общения в разных коммуникативных ситуациях.

Один и тот же носитель кодифицированного литературного языка в зависимости от официальной, полуофициальной, неофициальной, близкой и привычной ситуации общения (в регионе, городе) может употреблять ту или иную форму существования языка. Только носитель литературного языка может выбирать разные формы существования языка в силу своего образования, так как он владеет коммуникативной компетенцией и коммуникативными нормами, которые, однако, социолингвистикой недостаточно изучены и описаны, чтобы установить взаимосвязь между имеющимися языковыми средствами и коммуникативными ситуациями.

Носители кодифицированного литературного языка отличаются от лиц, пользующихся другими формами существования языка (общерегиональный обиходно-

разговорный язык, городской обиходно-разговорный язык, территориальный диалект). Носитель языка без среднего образования в отличие от носителя языка с высшим и средним образованием владеет городским обиходно-разговорным языком и территориальным диалектом.

У носителя кодифицированного литературного языка и у носителя языка без среднего образования есть одна общая языковая разновидность – городской обиходно-разговорный язык и территориальный диалект.

Проведенное исследование обширного эмпирического материала немецкой разговорной речи показывает, что обиходно-разговорный язык в Германии неоднороден, в нем выделяются различные социолингвистические разновидности. Это обстоятельство привело нас к выводу о том, что обиходно-разговорный язык оказывает значительное влияние на развитие языка вообще и затрагивает все языковые средства – фонетические, морфологические, синтаксические и словообразовательные.

Черты общерегиональной социальной дифференциации языковых средств связаны прежде всего с внелитературными разговорными формами существования языка. Само собой разумеется, что граница между вариантом литературного языка и внелитературными вариантами не всегда детально изучена, так как она не поддается однозначному определению, так как процессы диффундирования (взаимопроникновения) языковых элементов, с одной стороны, и процессы дивергенции (разрыва, расхождения), с другой стороны, усиливают процессы взаимодействия и взаимообогащения языков и вызывают в языке активные процессы, ведущие к изменению языка и к наполнению его новыми языковыми элементами.

Носитель кодифицированного литературного языка говорит на диалекте. Территориальные диалекты в Германии в настоящее время свидетельствуют о социальном членении немецкого языка. Специфика территориальных диалектов на современном этапе как форма существования языка сохраняется в их территориальной локализованности. Диалекты продолжают отличаться друг от друга в культурном пространстве Германии, хотя целостность и замкнутость своих прежних систем и границ не такая устойчивая как раньше, и ученые – социолингвисты имеют дело не с системами диалектов, а с более или менее разрозненными промежуточными языковыми образованиями, совмещающие черты диалекта и общерегионального обиходно-разговорного языка. В Германии диалекты активно функционируют, поскольку территориальными диалектами владеют даже образованные носители кодифицированного литературного языка. И диалекты могут употребляться как в

официальных ситуациях (выступления на собрании в городской мэрии), так и в семейно-бытовых ситуациях (ср. общение со “своими” – родителями и т.п.).

Список литературы

1. Виноградов, В.А., Коваль, А.Н., Порхомовский, В.Я. Социолингвистическая типология: Западная Африка [Текст]/ В.А. Виноградов, А.Н. Коваль, В.Я. Порхомовский. – М.: Институт языкознания РАН, 1984.
2. Hartig, M. Deutsch als Standardsprache / Zur Soziolinguistik des Deutschen. International Journal of the Sociology of Language. – Berlin· New York: de Gruyter, 1990. – №83. – S. 104-133.
3. Braun, P. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietaeten. – Stuttgart, Berlin, Koeln, Mainz, 2., veraend. und erw. Aufl., 1987.

Н.Э. Арутюнян
Ереван, Армения

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК КОНЦЕПТ

Целью данной статьи является анализ значения некоторых имен собственных в художественных произведений путем выявления их концепта.

Мы рассматриваем лингвистическую природу имен собственных в художественных произведениях в русле когнитивных исследований, при этом мы исходим из нашей классификации литературных имен, согласно которой мы выделяем говорящие и воплощенные имена [Арутюнян 2007:139].

Говорящие имена подчеркивают какую-то характерную их черту, они «работают» этимологическим значением основ. Говорящие имена являются распространенным явлением в художественной литературе, например, в «Посмертных записках Пиквикского клуба» Ч. Диккенса говорящие имена Огастеса Снодграса (Augustus Snodgrass) /Augustus от лат. augustus – величественный, великий, священный/ (Lexikon der Vornamen) + /англ.snood – повязка, лента (скрепляющая волосы) + grass – трава/, а также имя главного героя романа Сэмьюэла Пиквика (Samuel Pickwick) /Samuel поздн.-лат<др.-греч. Samouēl<др.-евр. Shēmū´ēl – букв. имя ему Бог!/ (Lexikon der Vornamen) + /Pickwick предпол. от англ. pick – собирать, снимать (плоды) + wick – отгороженное место/ построены на противопоставлении великого (большого) и малого в имени и фамилии. В имени Сэмьюэла Пиквика, которое расшифровывается как «Бог, снимающий плоды со своего ограниченного (читай: садового) участка», указание на несоответствие великого предназначения Бога и узкой сферы его деятельности, наводит на мысль об ограниченности маленького человека, носителя этого имени. То обстоятельство, что имя Самуил не случайно отобрано автором из множества имен,

подтверждается тем, что его носят два центральных героя романа - Пиквик и его слуга Уэллер.

Воплощенные имена, связанны с событиями, поступками, подвигами персонажей литературных произведений[1]. Например в следующем контексте:

- Mr. Kimmel was an educated man who taught English in the high school. He was constantly disappointed in his fellows and walked the streets of his native town in frustration, longing for the company of *Cyrano* and *Prince Andrey* and *Lord Jim*. (H.Hudson)

Здесь речь идет о Сирано де Бержераке (*Cyrano*), главном действующем лице одноименной драмы французского поэта и драматурга Эдмунда Ростана (1868-1918), о князе Андрее (*Prince Andrey*), персонаже романа Л.Толстого «Война и мир» и о лорде Джиме (*Lord Jim*), главном действующем лице одноименного романа английского писателя Джозефа Конрада (1857-1924). Все эти имена связаны с определенными знаменательными событиями, описанными авторами этих произведений.

Однако, на наш взгляд, воплощенными именами являются не только имена литературных персонажей, связанные с событиями и их поступками, но и используемые в литературных произведениях имена реальных людей, внесших какой-то вклад в историю или культуру человечества. Имя человека в этом случае имеет не чисто идентифицирующее значение, но это и символ, дорожный указатель эпохи, в которой он жил, в которой он участвовал. Если произнести воплощенное имя, перед нашим опытным взором промелькнет не лицо человека, который его носит, а время, в которое он жил, его дела. Если он политический деятель, то память подскажет нам события, связанные с его деятельностью, если он человек искусства, то в памяти возникнут наиболее значительные или известные нам произведения, настроения, краски, звуки, связанные с его творчеством. Все эти ассоциации входят в концепт имени данного персонажа и обогащают само восприятие его имени. С этой точки зрения, имя собственное выполняет не только идентифицирующую функцию, это свернутый концепт. Передавая тот или иной концепт, имя собственное активирует и соответствующий когнитивный контекст, или фрейм, при этом «фрейм, или когнитивный контекст являются моделями культурно-обусловленного, канонизированного знания, которое является общим, по крайней мере, для части говорящего сообщества» [Болдырев 2001:33].

Значение слова обусловлено социальным, объективным и субъективным опытом, который актуализируется при употреблении или восприятии слова. Анализ словарных

1 см. о «воплощенных» именах в кн.: Гуревич А.Я. «Эдда» и сага. Изд-во «Наука», М., 1979:16.

дефиниций показывает, что лексическое значение слова есть некоторое знание о предмете. Эти знания закреплены формативом слова. Но есть существенная разница между закрепленным формативом знанием о мире (словом) и знанием, существующем в сознании в неязыковой форме (концептом), поскольку в слове все его составляющие представлены в виде сем, а в концепте не все его составляющие «схвачены знаком» [Болдырев 2001:27]. Например, в следующих контекстах из рассказа американской писательницы Э.Хадсон «Квартиросъемщик»:

- Often he played the phonograph, opera now, *Mozart* and *Verdi* and *Donizetti*, singing all the parts, pacing up and down with his head back and the long, pale neck rising like a beam of light from his open shirt. (H.Hudson)
- She had ridden the buses and brought back the checks and urged him to stay home, listening to *Bach* and *Schütz* and *Frescobaldi* with the blinds up and the sun pouring in. (H.Hudson)

Для определения семантических компонентов содержащихся в именах *Mozart, Verdi, Donizetti, Bach, Schütz, Frescobaldi* можно рассмотреть вначале общие определения имен собственных в энциклопедиях. Например, имя *Mozart* связано с Австрией, классической музыкой (оперной, камерной, симфонической музыкой, фортепианными концертами), он - музыкальный гений. Энциклопедическое определение и определение в толковом словаре различаются лишь объемом и степенью детализации. Значение слова энциклопедично по своей сути [Болдырев 2001:28]. Поэтому можно использовать для рассмотрения значения имени Моцарт и всю энциклопедическую статью. Например, то, что это имя закреплено в общественном сознании как стереотип ребенка-вундеркинда; в зависимости от интеллектуального уровня развития человека концепт этого имени собственного может включать в себя много другой энциклопедической информации, которую также можно представить в виде сем, может включать сюда также названия опер и других произведений композитора. Однако одновременно при произнесении/прочтении этого имени в сознании может звучать и музыка этого композитора (возможно, какие-то фрагменты), и если эта музыка уже переработана сознанием, то впечатление от его музыки может уже быть «схвачено знаком», но чаще всего музыка так и остается неактуализированной составной частью концепта. Эти неязыковые знания существуют в сознании человека в конкретной чувственно-наглядной форме и не входят в значение имени собственного.

Значение имен писателей также может быть раскрыто в пределах определенного фрейма. Например, в следующем контексте:

▪ While she ironed or washed the kitchen floor or tightened loose buttons, he would read aloud to her: *Schiller* in German or *Baudelaire* in French and even *Dante* in Italian, crowded with gestures. And though she did not understand the words, she knew the meaning. (H.Hudson)

Без знания когнитивного контекста, в котором употреблены имена собственные *Schiller, Baudelaire, Dante, Goya,* невозможно понять причины того, что толкнуло героя рассказа Хэлен Хадсон на такой крайний шаг как самоубийство, а именно неприспособленность, невыносимо жестокие условия жизни, в которых оказался знаток и тонкий ценитель искусства и литературы, эстет, не созданный для борьбы за «место под солнцем».

Что касается имен людей из других сфер общественной жизни, например, политических деятелей, то их значение также может быть раскрыто через концепт, но это уже не фрейм. Например, в следующем контексте:

▪ Eve's face flashed up from studing a shell. 'Whose problem?' she asked. She was a graduate of one of those female colleges where only a member of a racial minority or a cripple can be elected class president. News from South Africa made her voice thrash, and she was for anyone – *Castro, Ben-Gurion, Martin Luther King* – who in her mind represented an oppressed race. (J.Updike)

Имена таких харизматических личностей как *Castro, Ben-Gurion*[2], *Martin Luther King* актуализируют образы борцов за независимость и права человека. В базовый слой этих концептов, т.е. в чувственный образ, кодирующий концепт как мыслительную единицу, входят образы этих борцов, например, произносящих с трибуны речь, в концепт этих имен собственных входят, несомненно, и мыслительные картинки [Бабушкин 2001:54], например, народных масс, охваченных волнением. Если в концептах имен собственных композиторов и писателей «работает» в основном концепт типа фрейм, то в концептах политических деятелей и художников преобладают концепты с образными семами, которые регистрируют мыслительную картинку. То же относится и к именам художников. Например, в следующем контексте:

▪ And she would stop to watch him, thinking how handsome he was, and how talented, wondering again at the miracle of finding him all alone and uncommitted that day at the Frick, staring at *Goya'*s tough little blacksmiths when his head back and his profile. (H.Hudson)

---

[2]David *Ben-Gurion* - zionist statesman and political leader, the first prime minister and defense minister of Israel. It was Ben-Gurion who, on May 14, 1948, at Tel Aviv, delivered Israel's declaration of independence. His charismatic personality won him the adoration of the masses, and, after his retirement from the government and, later, from the Knesset (the Israeli house of representatives), he was revered as the "Father of the Nation." (Britannica 2002, электронный ресурс, S/N:590F00178449)

Имя испанского художника Франсиско Гойи вызывает в памяти образы его произведений, возможно и упоминаемое в контексте полотно «Кузница», и актуализируют соответствующие мыслительные картинки.

При восприятии имени собственного имеет значение и ассоциативное восприятие имени в художественном произведении. Например, в следующем контексте из рассказа Хэлен Хадсон, в котором звуки классической музыки, неожиданно для нее самой, затрагивали в грубой и прагматичной женщине тонкие струны ее души:

- …she was no longer *Mrs. Michael Dundee*, grotesquely big with child at forty-nine, whose large red hands reached, periodically, for other people's money. She was, instead, *Maryanne*, bearing nothing but her own name, a soft, girlish, graceful name, and her own spirit, and smelling faintly of a mild scent behind the ears. (H.Hudson)

Имя *Maryanne* ассоциируется как у героини, так и у читателя с привлекательной девушкой, молодой, изящной, но в то же время темпераментной, особенно, потому что оно дано в контексте в противопоставлении с именем *Mrs. Michael Dundee.*

Таким образом, функция некоторых имен собственных в художественных произведениях не является, как это принято считать, сугубо референциальной, поскольку такое имя собственное можно активировать некоторый когнитивный контекст. Наряду с говорящими именами и ассоциативным восприятием имени в художественной литературе используется и воплощенное имя, связанное с восприятием имен реально существующих людей. При этом читатель использует концепт, связанный с именем данного композитора, художника, писателя, политического деятеля и т.д. В концептах имен собственных композиторов и писателей актуализируется в основном концепт типа фрейм, а в концептах политических деятелей и художников преобладают концепты с образными семами, которые регистрируют мыслительную картинку.

Список литературы

1. Болдырев, Н.Н. Концепт и значение слова [Текст] / Н.Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Научное издание под ред. И.А.Стернина. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001.- с. 25-36.
2. Арутюнян, Н.Э. Образная система трилогии Дж.Р.Р. Толкиена "Властелин Колец" в контексте историко-литературного процесса /к проблеме литературного имени/ [Текст] / Н.Э. Арутюнян: дисс. на соиск. ...к.ф.н. – Ереван, 2007.
3. Бабушкин, А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления [Текст] / А.П. Бабушкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Научное издание под ред. И.А.Стернина. – Воронеж: Воронежский гос.ун-т, 2001.- с.52-57.
4. Lexikon der Vornamen. Herkunft, Bedeutung und Gebrauch von mehreren tausend Vornamen. Dudenverlag. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, 1974.
5. Eleven American Stories [Text]. – M. Международные отношения,1987.

О.В. Афанасьева
Алексеевка, Россия

Статья выполнена при поддержке внутривузовского гранта
Алексеевского филиала БелГУ 2008 г. ВКГ 06-08

КОНЦЕПТЫ *ОБЩЕСТВО-ЧЕЛОВЕК* И *ОБЩЕСТВО–КОМПАНИЯ*, КАК ЧАСТЬ КОНЦЕПТОСФЕРЫ *ОБЩЕСТВО*

«Языковое сознание вообще и значение слова как его фрагмент есть форма структурации и фиксации общественного опыта людей, знаний о мире…, форма презентации и актуального удержания знания в индивидуальном сознании». [Маслова 2005: 9]. Выявление и анализ структуры и содержания концептов, которые «позволяют хранить знания о мире и оказываются строительными элементами концептуальной системы» [Маслова 2005: 13] являются первостепенной задачей когнитивной лингвистики в настоящее время.

Целью данной статьи является выявление наиболее актуальных концептов, являющихся частью структуры концептосферы «ОБЩЕСТВО», а также делается попытка определить специфику ментального образования, носящего имя ОБЩЕСТВО с учётом специфики его синонимов.

Поиск различных методик описания концептов и концептосфер обусловлен сложностью концептуальных структур. Одним из основных методов описания концептов является концептуальный анализ. При изучении различных структур знания, которые лежат в основе языковой деятельности, на передний план когнитивных исследований выдвигается необходимость поиска «тех общих концептов, которые подведены под один знак и предопределяют бытие знака как известной когнитивной структуры» [Кубрякова 1991:85], а также анализ структуры и содержания концептов, т.е. концептуальный анализ. Описание концептосферы ОБЩЕСТВО представляется как выявление и описание максимально полного набора признаков, свойственных ей, сопоставление всех доступных средств репрезентации данной концептосферы в языке. Как отмечает Н.Н. Болдырев [2004: 26], «структура и содержание различных концептов (концептуальные характеристики) выявляются через значение языковых единиц, репрезентирующих данный концепт, их словарные толкования, речевые контексты». Выделяемые признаки, а также отдельные концепты формируют структуру концептосферы ОБЩЕСТВО. На основании собранного фактического материала можно отметить, что наиболее частотными в англоязычных текстах являются следующие концепты ОБЩЕСТВО – ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО – КОМПАНИЯ.

Специфику результатов восприятия и понимания того или иного явления выражает внутренняя форма номинативной единицы. Здесь необходимо отметить, что

тот признак, который является основой для называния явления, можно назвать основным и указывающим на то, что для языкового сознания является наиболее существенным и без которого невозможно полное понимание данного явления. Поэтому представляется необходимым рассмотреть данные этимологического словаря английского языка. Online Etymology Dictionary предоставляет следующие определения: “society 1531, "friendly association with others", from O.Fr. societe, from L. societatem (nom. societas), from socius "companion". Meaning "group of people living together in an ordered community" is from 1639. Sense of "fashionable people and their doings" is first recorded in 1823”. [http://www.etymonline.com/index.php?term=society]

Как видим, тем самым первоначальным основным признаком, послужившим «инструментом» для называния общества в английском языке, является признак дружественных, близких связей с людьми, которые являются товарищами или друзьями - "characterized by friendliness or geniality". Для сравнения - в русском языке, как указывает Этимологический словарь русского языка А.В. Семенова «В русских литературных памятниках слово «общество» встречается с конца XI в., однако возникло оно значительно раньше. Это слово является производным от прилагательного «общий»… последнее в свою очередь образовано от глагола «общаться» (разговаривать, обмениваться словами и мыслями)…» [ЭСРЯ 2005: 406] В данном случае, основополагающим признаком для называния данного явления было чувство взаимности, принадлежания всем.

Особенностью представления концептосферы ОБЩЕСТВО в англоязычных текстах является актуализация субконцепта ОБЩЕСТВО – ЧЕЛОВЕК. По мнению О. Лагуты [http://www.russian.slavica.org/article313.html] «уподобление общества одному человеку происходит на основе метонимических связей и отражает древнее общественное устройство, в котором отдельные члены выделялись только по социальным ролям, а человек был, прежде всего, “частью” рода, племени. Общество воспринималось как единый организм, другими словами, как “большой человек” (…), и этот антропоморфный облик любой общественной группы сохраняется до сих пор…».

ОБЩЕСТВО, в свою очередь, (как коллектив) уподобляется человеку с его способностью мыслить, чувствовать, действовать, на что указывают определенные антропоморфные признаки, а также частотность употребления лексемы ОБЩЕСТВО в позиции действующего лица, одушевленного производителя действия – агенса, ср. *«Society tends to reconstitute itself in every aspect. She wants to create, so to say, from every side, property, authority, justice, &c., &c., in a word, everything which can establish the basis of public life...»* [Lacroix]; “*The arts, considered in their generality, are the true expressions of*

society. They tell us its tastes, its ideas, and its character" [Lacroix]. Как видно из приведенных примеров - общество, как и человек имеет свой характер, вкусы, мысли, манеру поведения и даже сердце *(ср. «From the nature of humanity this must be so, or the race would soon degenerate and moral contagion eat out the heart of society».* [Jefferis, Nichols].

ОБЩЕСТВО может испытывать те же физические ощущения и пребывать в тех же состояниях, что и реальный человек, оно может жить, процветать, испытывать радости и муки, и т. п.

По данному вопросу, т.е. о выделении роли агенса в предложении В.З. Демьянков пишет: «Когда говорят, что концепт, выражаемый некоторым словом в предложении, играет семантическую роль агенса, имеют в виду, что в картине, входящей в смысл всего предложения, в данном месте (в данной «прорези») видится действующее одушевленное существо» [Демьянков 2002: 138]. Подобно человеку ОБЩЕСТВО может совершать определенные действия (физические (зачастую довольно жестокие), интеллектуальные и др.), например: *«It is the building society* ***who****'s* (выделено О.А.) *evicting you, Mr. Travers, not your landlord»* [BNC]; *«With his conscious mind he performs as society expects him to perform in the company of a sexy woman».* [Koontz].

ОБЩЕСТВУ присваивается даже способность рождаться, жить и умирать (ср. *«Envy-management, in short, can be life or death for a society»*. (BNC). Подобно как и над человеком можно производить определенные действия над обществом, и в этом случае, ОБЩЕСТВО из действующего лица становится объектом направленного действия, выполняя в предложении роль пациенса. ОБЩЕСТВОМ можно, например, управлять: *«From that source, be it pure or impure, issue the principles and maxims that govern society».* [Jefferis, Nichols].

Концепт ОБЩЕСТВО – КОМПАНИЯ часто репрезентируется в англоязычных текстах не только с помощью лексемы society, но и её синонимов company, companionship, fellowship. Именно в этом значении понятие ОБЩЕСТВА впервые стало употребляться в английском языке в начале XVI века (ср. "friendly association with others").

На основании анализа фактического материала можно сказать, что особенностью употребления субконцепта ОБЩЕСТВО – КОМПАНИЯ является то, что лексема *society* употребляется преимущественно в англоязычных художественных текстах литературно-художественного стиля (ср. *«In the society of his nephew and niece, and their children, the old Gentleman's days were comfortably spent»* [Austen], тогда как в современной литературе и публицистике авторы отдают предпочтение её синонимам *company* и

companionship, например: *«It was the laughter and companionship that they missed more than anything when they retired»* [BNC]. Также необходимо отметить, что подходящую компанию может обеспечить только другой человек, например: *«Our sexless, clawless cats will now give us the perfect companionship we seek*» [BNC].

Таким образом, проанализировав имеющийся фактический материал можно сказать, что концептосфера ОБЩЕСТВО имеет сегментную структуру, которая формируется при помощи различных концептов, наиболее частотными из которых являются концепты ОБЩЕСТВО – ЧЕЛОВЕК и ОБЩЕСТВО – КОМПАНИЯ, что влечет за собой специфику вербализации данной концептосферы в языке.

Список литературы

1. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики [Текст] / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – №1. – С. 18-37.

2. Демьянков, В.З. Соотношение обыденного языка и лингвистического метаязыка в начале XXI века [Текст] / В.З. Демьянков // Языкознание: Взгляд в будущее. – Калининград, 2002. – С. 136 – 154.

3. Кубрякова, Е.С.Обеспечение речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона [Текст] / Е.С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 24 – 28.

4. Лагута, О.Н. Русское метафорическое “мировидение”: опыт семантического моделирования [Электронный ресурс] / О.Н. Лагута // Режим доступа: http://www.russian.slavica.org/article313.html/, свободный.

5. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие [Текст] / В.А. Маслова. – 2-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.

6. Семенов, А.В. Этимологический словарь русского языка [Текст] / А.В. Семенов. – М.: ЮНВЕС, 2005 – 704 с.

Список источников фактического материала и электронных корпусов

1. Austen, J. Sense and Sensibility [Текст] / Sense and Sensibility, USA: Random House, 1997. – 158 pp.

2. Jefferis, B. G., Nichols, J. L. Searchlights on Health [Электронный ресурс] / B.G. Jefferis, J.L. Nichols // Режим доступа: http://www.rosinstrument.com/, свободный.

3. Koonz, D. Night Chills [Текст] / Night Chills, Berkley: Berkley Publishing Group, 1996. – 384 pp.

4. Lacroix, P. Manners, Customs, and Dress During the Middle Ages, and During the Renaissance Period [Электронный ресурс] / P. Lacroix // Режим доступа: http://www.rosinstrument.com/, свободный.

5. BNC – British National Corpus [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://thetis.bl.uk/lookup.html, свободный.

6. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.etymonline.com/index.php?term=society], свободный.

Т. И. Бабкина
Ижевск, Россия

ЗНАЧЕНИЕ КАК ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НЕЯЗЫКОВОГО СОДЕРЖАНИЯ

Проблема взаимосвязи языка и культуры остается одной из актуальных в современном языкознании. Первая попытка разобраться в этом вопросе и дать на него ответ принадлежит В. Гумбольдту. Основные положения его концепции взаимосвязи языка и культуры сводятся к следующему: «1) материальная и духовная культура воплощаются в языке; 2) всякая культура национальна, ее национальных характер выражен в языке посредством особого видения мира; языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма (ВФ); 3) ВФ языка – выражение «народного духа», его культуры; 4) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром» [цит. по Масловой 2004: 59].

К данной проблеме проявляли интерес Ш. Балли, Ж. Вандриез, И.А. Бодуэн де Куртэне, Р.О. Якобсон, в отечественной лингвистике – Е.Ф. Тарасова, С.Г. Тер-Минасова, Т.М. Дридзе и др. Все выдвигаемые точки зрения, по мнению В.А. Масловой, можно разделить на три концепции. Во-первых, язык и культура движутся в одну сторону, так как язык отображает действительность, а культура – это компонент действительности, с которым сталкивается человек. Данной точки зрения придерживаются С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян. Во-вторых, гипотеза лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, суть которой заключается в том, что люди видят мир сквозь призму своего родного языка. И, в-третьих, К. Леви-Строс полагает, что язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов [Маслова 2004: 60-63].

Таким образом, язык и культура тесно взаимосвязаны, потому как культура развивается в языке, в вербальной оболочке. Язык же только обслуживает культуру, но не определяет ее [Маслова 2004: 63]. Как пишет Э. Сепир: «культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думают» [Сепир 1934: 171-172].

Однако существует огромное количество языков, каждый из которых по-своему делит мир на составные части. «В силу своей принадлежности к той или иной нации люди имеют разный склад ума или менталитет. Язык как специфическая форма общения диалектически взаимосвязана с особенностями национальной психологии. Он является бесспорным признаком социально-этнической общности… Люди, говорящие на разных

языках и принадлежащие к разным культурам, по-разному видят и оценивают действительность. Одни и те же концепты могут интерпретироваться неоднозначно» [Дмитриева, Минуллина 2002: 112].

В научных работах используются различные термины для обозначения картины мира, формирующейся в сознании носителей того или иного языка: *языковая картина мира* (Г.В. Колшанский), *языковая модель мира* (Д. Гриндер, Р. Бэндлер), *образ мира* (Г.Д. Грачев), *концептосфера* (Д.С. Лихачев), *реконструкция мира* (Т. ванн Дейк), *языковая репрезентация мира* (П. Джонсон-Лэйрд). «Если мир, – пишет В.А. Маслова, – это человек и среда в их взаимодействии, то *картина мира* – это результат переработки информации о среде и человеке» [Маслова 2004: 64]. Таким образом, ***языковая картина мира*** – это специфическая окраска этого мира, обусловленная национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культурой данного народа [Маслова 2004: 66].

Большое количество понятий стали причиной терминологической путаницы. А.А. Леонтьев предлагает разграничить термины *языковая картина мира* и *образ мира* соответственно на «мир в зеркале языка» и на отражение в психике человека окружающей действительности, определяемое значениями [Леонтьев 1993: 18]. Л.А. Сергеева так же считает необходимым дифференцировать данные понятия. Под языковой картиной мира ею подразумевается интерпретирующая функция языка, а образ мира – это интерпретирующие возможности мышления. Образ мира формируется благодаря языковой картине мира, которая отражает в себе с помощью языка все разнообразие познавательной деятельности человека [Сергеева 2003: 21-22].

В языковой картине мира есть постоянная, которая «носит отчетливую печать национального колорита» [Караулов 1987: 39], и переменная часть, поскольку со временем меняются наши знания о мире, поэтому он отражает не только современные знания и представления, но и архаическую картину мира [Сергеева 2003: 22]. Иными словами, картина мира, «рисуемая» языком, динамична: некоторые ее элементы со временем исчезают, заменяются или корректируются. Подобное движение происходит в силу смены формаций, идеологических основ или ценностных парадигм.

Каждой языковой картине мира присущи «стандартные суждения о стандартных ситуациях, составляющие основу менталитета» [Язык и национальное сознание 2002: 45], которые принято называть ***стереотипами.*** В момент непонимания стереотипных элементов, характерных для «чужой» «не своей» культуры, появляются ***лакуны*** – это

«все, что в инокультурном тексте реципиент замечает, но не понимает, что кажется ему странным и требующим интерпретации» [Сорокин, Морковина 1989].

В процессе познания в сознании индивида складывается определенная сумма информации о мире. То есть формируется когнитивная картина мира социума, которая «существует в виде концептов, образующих концептосферу народа» [Язык и национальное сознание 2002: 12]. Выделяются такие типы концептов, как мыслительные картинки, схемы, фреймы и сценарии.

Согласно исследованиям, концепт имеет «слоистое» строение. Слои, каждый в отдельности, являются результатом, «наработками» культурной жизни. В структуру концепта входят следующие признаки: 1) основной (актуальный); 2) дополнительный (пассивный, исторический); 3) внутренняя форма (обычно не осознаваемая) [Степанов 1997: 21].

Структура концепта, предлагаемая Ю.С. Степановым, на наш взгляд, необходимо рассматривать с точки зрения В.И. Карасика. Автор предлагает анализировать концепт не как единство вышеизложенных признаков, а как отдельные концепты различного объема содержания [Карасик 1996: 3].

Если соотнести теорию поля со строением концепта, то ядром будут являться словарные дефиниции лексической единицы. А на периферии будут находиться: личный опыт, коннотации и ассоциации, вызываемые данным словом.

Концептуальная картина мира гораздо шире языковой, так как языковая картина мира в составе когнитивной, имеет «привязку» к языку и рассматривается в виде языковых форм. В то же время сложно отчертить границу между отражением реальности, как концептуальной картиной мира, и фиксацией этого отражения, как языковой картиной. Границы между ними «кажутся зыбкими, неопределенными» [Караулов 1976: 271].

Таким образом, языковая картина мира тесно связана с системой концептов. Схожий общественно-исторический опыт и общий язык позволяют сформировать похожие языковые картины мира. Разные языки придают картине мира лишь специфику, определенный национальный колорит. «Языковая картина мира – это общекультурное достояние нации, она четко структурирована, многоуровнева…обуславливает коммуникативное поведение, понимание внешнего мира и внутреннего мира человека» [Маслова 2006: 71].

Очевидно, что язык является связующим звеном между человеком и культурой. Он выполняет кодирующую роль, то есть «обслуживает» культуру, как результат человеческой деятельности. Но помимо значений, которые несут в себе языковые

единицы, последние хранят в себе смыслы неязыкового характера. Тем самым формируя не только языковую картину мира, как отражение сложной речемыслительной деятельности, но и концептосферу в целом. Концепт не ограничивается только понятием. Он включает в себя все содержание той или иной лексической единицы: и денотативное, и коннотативное. Тем самым основывается на значении многих слов и реализуется как в слове, так и в словосочетании, высказывании и тексте.

Значение как интерпретация неязыкового содержания становится не «предметом», или «вещью», значение – это способ видения окружающего мира. Как справедливо замечает Л.А. Сергеева, – «этот способ недоступен непосредственному наблюдению и обнаруживается в результате исследования внутрисистемных отношений между языковыми единицами… а также в результате анализа их сочетаемости» [Сергеева 2003: 26].

Список литературы

1. Дмитриева, В.С., Минуллина, С.И. Национально-культурная специфика картины мира и проблемы перевода (на материале рассказа А.И. Солженицына «Матренин двор») [Текст] / В.С. Дмитриева, С.И. Минуллина // Язык и этнос: Материалы Первой выездной академической школы для молодых лингвистов-преподавателей вузов РФ, 30 ноября – 2 декабря 2001. – Казань: «РИЦ «Школа», 2002. – с. 111-119.
2. Карасик, В.И. Культурные доминанты в языке [Текст] / В.И. Карасик// Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград – Архангельск, 1996.
3. Караулов, Ю.Н. Общая и русская идеография [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1976.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261с.
5. Леонтьев, А.А. Языковое сознание и образ мира [Текст] / А.А. Леонтьев // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993.
6. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208с.
7. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику [Текст]: учеб. пособие / В.А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 296с.
8. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи [Текст] / Э. Сепир; пер. с англ. А.М. Сухотина. – М., 1934. – 224с.
9. Сергеева, Л.А. Проблемы оценочной семантики [Текст]: Монография / Л.А. Сергеева. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 140с.
10. Сорокин, Ю.А., Морковина, И.Ю. Национально-культурная специфика художественного текста [Текст]/ Ю.А. Сорокин, И.Ю. Морковина. – М., 1989.
11. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст]/ Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
12. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии [Текст]. – Воронеж, 2002. – 314с.

И.Д. Баландина
Челябинск, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБЫДЕННОЙ КАРТИН МИРА (на материале художественной литературы)

Изучение картины мира в различных аспектах является одним из наиболее перспективных направлений концептуальных исследований.

«Картина мира есть целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, а не какой-либо одной ее стороны. Картина мира как глобальный образ мира возникает у человека в ходе всех его контактов с миром. Опыт и формы контактов человека с миров в процессе го постижения характеризуются чрезвычайным разнообразием. Это могут быть и бытовые контакты с миром, и предметно-практическая активность человека с ее деятельностно-преобразующими установками на переделывание мира и овладение им, и акты созерцания мира, его умозрения и умопостижения в экстраординарных ситуациях» [Яковлева 1994: 6]. Логично предположить, что в процессе предметно-практического взаимодействия с миром возникает некая профессиональная картина мира, отличная от той, которая возникает в процессе созерцания мира, и, например, дворник и обыватель абсолютно по-разному воспринимают снегопад: для обычного человека снег, как правило, приносит радостное настроение, тогда как для дворника это лишь дополнительная работа.

В нашей статье мы рассматриваем сопоставление профессиональной и обыденной картин мира на примере восприятия природных явлений. Материалом для исследования послужили новелла Ф. С. Фитцджеральда «The Diamond as Big as the Ritz», рассказ Э. Хемингуэя «The Snows of Kilimanjaro» и фрагменты романа Р. Баха «The Bridge Across Forever». Последнее произведение, являясь примером художественной литературы, создано профессиональным летчиком, проведшим за рулем штурвала практически всю свою сознательную жизнь, и мы предположили, что его род деятельности не мог не отразиться на восприятии природы.

Первое, на что следует обратить внимание при изучении данного аспекта – частотность упоминания тех или иных природных феноменов. Для художественной картины мира характерно описание природных явлений целостно, т.е. представление целого пейзажа, без дробления его на детали: *“The cot the man lay on was in the wide shade of a* ***mimosa tree*** *as he looked out past the shade onto* ***the glare of the plain*** *there were three of* ***the big birds squatted obscenely****, while* ***in the sky a dozen more sailed****, making quick-moving shadows as they passed”* (American Story 1996: 33); *“Then, turning, he saw* ***a flutter***

of brown down by the lake*, then another,* ***like the dance of golden angles alighting from the clouds”*** [American Story 1996: 118]. В то же время в тексте, созданном профессиональным летчиком, пейзаж максимально точен, раздроблен на детали; в тексте упоминаются только те аспекты, которые имеют значение при совершении всех этапов полета (рулении, взлете, наборе высоты, собственно полете, снижении, посадке): *“I looked down from the cockpit,* ***down through wind*** *and propeller blast,* ***down through half a mile of autumn*** *to my rented hayfield, to the sugar-chip that was my FLY-$3-FLY sign tied to the open gate”* [Bach 1988: 11]. Такое мировидение вполне объяснимо: пилот обращает внимание на то, что значимо для него при выполнении полета, он понимает, что те облака, которые обывателю кажутся невинными и милыми, на самом деле несут грозу и турбулентность, он описывает их максимально точно, без лишних художественны деталей, но зато с подробностями, которые наверняка опустит автор художественного текста: *“Away off airways to the* ***north a line of cumulus built toward thunderstorms****”* – не просто облака, а кучевые, не просто гроза, а грозы – т.е. автор-летчик прекрасно сознает, что от того, насколько хорошо он учтет природные особенности, зависит его жизнь и жизнь его пассажиров. Природа – не друг и не враг, она нейтральна по отношению к человеку, но она и гораздо более могущественна, нежели человек – таково восприятие природы у профессионала, вынужденного в силу своего рода занятий постоянно учитывать природные факторы. Однако столь тесное взаимодействие с природой дает человеку некоторые преимущества, выражающиеся в более неформальном общении с ней, результатом которого является персонификация в описании природы : “*The sky turned slow frosty clockworks overhead****, uncaring***”; *”****No answer from blue Vega****, shimmering in her harp of stars”* [Bach 1988: 16].

Иначе воспринимает природу автор-созерцатель. Природа, безусловно, - это высшая сила, относиться к которой следует с благоговением, не обязательно понимая ее до конца, но обязательно восхищаясь: “***The chinchilla clouds had drifted past now*** *and outside the Montana* ***night was bright as day****. The tapestry brick of the road was smooth to the tread of the great tires as they rounded a still.* ***Moonlit lake****; they passed into darkness for a moment, a pine grove, pungent and cool, then they came out into* ***a broad avenue of lawn****…”* [American Story 1996: 77].

Особое внимание следует обратить на то, как авторы описывают небо. Что такое небо и небесные светила для обывателя? Нечто красивое, возвышенное, далекое, чем можно восхищаться, но к чему нельзя приблизиться: “*And then instead of going on to Arusha they turned left, he evidently saw* ***a pink shifting cloud, moving over the ground, and in the air, like the first snow in a blizzard, that comes from nowhere****, and he knew the locusts*

were coming up form the South" (American Story 1996: 65). Для летчика небо скорее друг, чем враг, но дружба проистекает именно от знания характера небесных светил: "*The stars are always and constant friends, I thought*" [Bach 1988: 147]).

Итак, подводя итог всему вышесказанному, можно заметить следующее:

1. В повседневном восприятии мира человек обращает внимание на пейзаж в целом, без дробления его на детали, в то время как профессионал воспринимает картину подетально, фокусируясь на наиболее значимых для него в силу предметной деятельности;
2. Автор-созерацатель считает природу высшей силой, перед которой человек благоговеет и которой восхищается. Автор-летчик относится к природе с меньшим пиететом, понимая, однако, что природа гораздо более могущественна, чем человек. Тесное общение с природой, тем не менее, дает летчику право персонифицировать ее, общаться с ней по-дружески.
3. Подобное же различие в отношениях прослеживается и в восприятии неба и небесных светил: для обычного человека небо – нечто далекое и красивое, для летчика – знакомое и почти родное.

Список литературы

1. Американский рассказ XX века. Сборник [Текст] – На англ. яз. – М.: Менеджер, 1996. – 304с.
2. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст]/ Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – I-XV, 896с.
3. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие [Текст]/ В.А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 256с.
4. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира/ Б.А.Серебренников, Е.С.Кубрякова, В.И.Постовалова и др. [Текст]. – М.: Наука, 1988. – 216с.
5. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) [Текст]/ Е.С. Яковлева. – М.: Гнозис, 1994. – 344с.
6. Bach, Richard. The Bridge Across Forever [Text]/ Bach R. – Massachusetts, 1988. – 286p.

В.В. Бачурская
Челябинск, Россия

ВЛИЯНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКА ГАЗЕТЫ НА МЕНТАЛИТЕТ ЧЕЛОВЕКА

Газета – одно из наиболее распространенных средств массовой коммуникации. «Массовая коммуникация, - писал В.В. Виноградов, - широко отражает сложные формы речевого общения и взаимодействия и структурные своеобразия того общества, в котором она осуществляется» [Виноградов 1963: 29]. Для газетного типа коммуникации определяющим является массовость, неоднородность, неопределенность

воспринимающей аудитории, и, следовательно, отсутствие ориентации на определенный интеллектуальный уровень, общую и специальную подготовку, что и определяет основные особенности языка газет.

Газетная речь – явление сложное и своеобразное. Язык газеты может рассматриваться как материал, позволяющий судить об активных процессах, происходящих в современном языке, анализироваться в нормативно-стилистическом и в функционально-стилистическом плане. Однако, он может быть также проанализирован и с социальной точки зрения как отражающий в той или иной мере все процессы, которые происходят в обществе, изменения его структуры, ключевые моменты истории, влекущие за собой переоценку национальных и порой общечеловеческих ценностей. Именно в лексике газеты появляются, закрепляются и функционируют новые жизненные реалии, влияющие на мировосприятие и формирующие национальный менталитет.

Являясь одной из форм массовой коммуникации, язык газеты характеризуется своими особыми чертами и в первую очередь такими, как общедоступность газетной речи, ее подчеркнуто социальный характер, относительная замкнутость и стандартизованность, особый характер образности, тесное соединение элементов разных стилей.

Газета – это не бесстрастный инструмент сообщения новостей, она оценивает, формирует мнение, отстаивает взгляды и интересы. Если газета так или иначе воздействует на образ мышления, мировоззрение человека, которому предназначается опубликованная информация, то есть непосредственно носителя языка, то аналогичное влияние должен испытывать на себе и человек, являющийся носителем другого языка, а данным языком владеющий лишь как вторым, иностранным. Таким образом, все присутствующие в языке газеты национальные реалии будут восприниматься опосредованно, через призму собственной картины мира, неизбежно искажаясь. Те функции воздействия и пропаганды, которые присущи любой газете как средству массовой коммуникации, в данном случае будут выполняться не в полной мере, не достигая нужного результата.

Однако, естественен и обратный процесс, своеобразный «эффект обратной связи»: человек, постоянно сталкивающийся с иноязычной газетой, впитывающий через нее информацию об окружающем мире (например, в случае длительного пребывания за границей), в конце концов, незаметно для самого себя начнет принимать инокультурную действительность как свою собственную. Соответственно, его картина мира, образ мышления под влиянием окружающей языковой среды и ее особенностей меняются и,

не теряя полностью своей идентичности, приобретают постепенно новые, свойственные иной культуре черты.

Итак, среди используемых в газете языковых средств, прежде всего, следует выделить пласт *общественно-политической лексики*, близкой газете своей понятностью, доступностью, составляющую отличительную особенность ее как терминологической сферы. «Эта доступность в понимании многих из общественно-политических терминов является, скорее всего, функциональным признаком их» [Коготкова 1971: 116]. Важная особенность общественно-политической лексики, позволяющая считать ее подлинно публицистической, заключается в ее социально-оценочном характере, который носит национальный отпечаток. Оценка в газете выражается лексическими («ЧП городского масштаба», «le risque maximum» /*максимальный риск*/, «extrêmement dangereux» /*чрезвычайно опасный*/), словообразовательными («небезопасность», «le cosmoterrorisme» /*космотерроризм*/) и даже графическими (кавычки) средствами, и варьируется в зависимости от субъекта речи, ее адресата, которые воспринимают действительность с определенных позиций.

Вообще, дифференциация по характеру оценочной экспрессии (позитивнооценочная, негативнооценочная, нейтральная лексика) характерна для всего словаря газеты, что позволяет воспринимать информацию в целом как положительную, отрицательную, либо не имеющую особого значения.

Также, для газетного языка характерно употребление устойчивых оборотов. Например, «vouer à l'échec» /*обрекать на провал*/, «les hommes de bonne volonté» /*люди доброй воли*/. В политических текстах встречаются слова, возникшие или получившие новое значение в связи с теми или иными событиями («zone dénucléarisée» /*безъядерная зона*/, «le bioterrorisme» /*биотерроризм*/). Отражая события, происходящие в различных странах, газета обогащает свой язык словами, заимствованными из других языков. Большинство таких слов относятся к области политики («La Douma» /*Дума*/, «камикадзе»). Интересно, что если изначально в родном языке данное слово имело положительную коннотацию, то аналогичное восприятие знакомой реалии переносится сначала и в иноязычную среду. Лишь потом, по прошествии времени, такие слова потеряют для инокультурного читателя свои «корни» и превратятся в заимствования, переняв из новой языковой среды и присущий им знак оценочности.

Таким образом, общественно-политическая лексика, многие единицы которой имеют оценочный характер, может считаться своеобразной терминологией языка газеты [Горбунов 1974: 121]. Знание и адекватное понимание значение данных терминов являются необходимым условием правильного восприятия газетных сообщений.

Другим важным пластом лексики газетного языка являются *фразеологические обороты*. Употребление фразеологизмов в газетно-публицистическом стиле, их выбор определяются характером сообщения, а также аудиторией, к которой обращается автор, в них выражено отношение автора к идеям, событиям, фактам, людям. Выбор фразеологизмов зависит от их стилистических функций. Так, фразеологизмы с экспрессивно-эмоциональной функцией могут использоваться для выражения: юмора («Разумеется, никто не говорит о том, что банками с пивом вымощена дорога в наркодиспансер»), отрицательного отношения («Эту учительницу бы и на пушечный выстрел к детям не подпускать, но где найдешь замену?»), положительного отношения («Dans ce secteur, tous les feux sont au vert» /*В этой отрасли всем дается зеленый свет/).*

Стилистические функции фразеологизмов многообразны. Несомненно, что именно фразеологизмы обладают наиболее ярко выраженной национально-культурной окраской, соответственно, степень воздействия их на менталитет носителя языка гораздо выше, чем у ряда других языковых средств.

Для современных газетных текстов характерны также использование большого количества стилистических тропов или фигур, причем отмечается возросшие частотность и разнообразие *семантических фигур* при сохранении примерно того же уровня частотности и разнообразия фигур *синтаксических*. [Сковородников 2001: 44]. В отношении частотности исключение составляют синтаксические фигуры, которые обладают повышенным уровнем экспрессивности в силу того, что в основе их механизма лежит не один, а несколько конструктивных принципов, например, полный параллелизм, где реализуются одновременно принципы повтора и симметрии («avoir un petit boulot de jour et un petit boulot de nuit» /*иметь дневную работенку и ночную работенку*/).

В последние годы особенно увеличилась частотность употребления таких фигур, как антифраз, расширивший свои структурные возможности от отдельных слов и словосочетаний до развернутых амплификаций («ils s’en sont sortis parce que leurs copains ne sont jamais redescendus» /*они выбрались оттуда живыми, потому что их товарищи уже никогда оттуда не выйдут*/), оксюморон, как обычного типа (прилагательное-определение + определяемое существительное), так и выходящий за рамки указанной модели («la fête de la violence» /*праздник жестокости*/, «вялый энтузиазм»), фигуры каламбурного типа и т.д. Также в современной прессе часто используются фигуры намека или косвенного упоминания («la nouvelle bataille de Jérusalem» /*новая битва за Иерусалим*/, «Второе Бородинское сражение», «Просто мы так одеты, потому что так мы пьем…»), фигуры фоностилистического типа, в которых используются механизмы,

свойственные поэтической речи: размер, рифма, ассонанс, аллитерация («учительница нервная моя», «грудь прекрасна и опасна»).

Следует помнить и о том, что газетный язык обращен к массовому читателю, ориентируется на его речевые навыки, а потому чужд консервативности, отличается легкой проницаемостью для элементов иной стилистической окраски, раньше не свойственной этим жанрам. Ярким примером такого проникновения элементов одного стиля в другой является широкое употребление *элементов устной разговорной речи* в стилях письменной речи.

Разговорная речь оказывает большое влияние на газетно-публицистический стиль, в частности на его синтаксическую структуру, обогащая его новыми конструкциями, которые сейчас чаще всего используются как средство экспрессивного синтаксиса, оживляя речь, создавая атмосферу непринужденной беседы с читателем [Швец 1971: 17]. Например, «Бывает так: купит мама малышу игрушку, чтобы тот в ванне плескался не в полном одиночестве, а потом на теле ребенка вдруг ни с того ни с сего вскакивают волдыри», или «Parents, le saviez-vous?» /*Родители, а вы об этом знали?*/

Употребляя подобные предложения, автор, высказывающий оценку явлениям жизни, делает читателя участником описываемых им событий.

Таким образом, для современного газетного языка доминантным является сочетание и взаимодействие крайних участков стилистических оппозиций: литературное/нелитературное, книжное/разговорное, высокое/сниженное и т.д. Следует также отметить, что среди фигуральных средств современной газетной стилистики ведущая роль принадлежит семантическим фигурам, а вспомогательная – синтаксическим.

Несомненно, абсолютное, полное понимание газетного сообщения, адекватное восприятие всего заложенного в него смысла, верная оценка и восприятие национально-культурной среды, в которой находится читатель, зависит от знания языка и его стилистических нюансов, культурных подтекстов и фоновой информации, которую несут в себе все без исключения лингвистические средства, используемые автором для создания газетной статьи.

Также важно подчеркнуть, что иноязычный читатель, достигший в освоении другого языка подобных результатов, неизменно испытывает на себе его влияние, вследствие чего изменяется, приспосабливаясь к новой языковой среде, образ мышления, менталитет человека.

Список литературы

1. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика [Текст]/ В.В. Виноградов. – М., 1963.
2. Горбунов, А.П. Язык и стиль газеты [Текст] / А.П. Горбунов. – М., 1974.
3. Коготкова, Т.С. Из истории формирования общественно-политической терминологии (по материалам последних десятилетий XIX в.) [Текст] / Т.С. Коготкова // Исследования по русской терминологии. – М., 1971.
4. Сковородников, А.П. Фигуры речи в современной российской прессе [Текст] / А.П. Сковородников // Филологические науки. – 2001. – №3.
5. Тарасов, Е.Ф. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации [Текст] / Е.Ф. Тарасов. – М., 1990.
6. Телия, В.Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания [Текст] / В.Н. Телия // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранного языка. М., 1996.
7. Швец, А.В. Разговорные конструкции в языке газет [Текст] / А.В. Швец. – Киев, 1971.

Б.А. Бобнев
Челябинск, Россия

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТА «VIA» В ИТАЛЬЯНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Характерной чертой лингвистики XX века является интенсивное исследование картин мира национальных языков. Картина мира – это реальность человеческого сознания, это его представление о мире и его знание о мире. Картина мира – это целостный глобальный образ мира, который возникает у человека в ходе всех его контактов с миром и который является результатом всей его духовной активности.

В связи с тем, что человеческое мышление едино, то очевидно, что концептуальные картины мира у разных людей могут иметь много общего, универсального. Языковая же картина мира, в основе которой лежит конкретный национальный язык, конкретное национальное мышление, имеет определенные различия или, как образно отмечает В.А. Маслова, национальные языковые картины мира – это просто иное их «расцвечивание» [Маслова, 2005, 51].

Одним из способов изучения языковой картины мира является исследование национальной концептосферы, зафиксированной в языке, в совокупности с национальным менталитетом. Концептосфера реализуется через концепты, в которых опосредованно или непосредственно отражается материальная и духовная культура народа.

Категория концепта фигурирует в исследованиях философов, логиков, психологов, лингвистов, культурологов. Концепт – категория мыслительная ненаблюдаемая, что дает большой простор для ее толкования. В частности, Е.С.

Кубрякова предлагает определение концепта как «оперативной содержательной единицы памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова, 1996, 90]. З.Д. Попова и И.А. Стернин рассматривают концепт как «глобальную мыслительную единицу, квант структурированного знания» [Попова, Стернин, 1999, 3-4].

Концепт обладает сложной, и многомерной структурой, включает помимо понятийно-денотативной структуры ассоциации, эмоции, оценки, образы и коннотации, присущие той или иной культуре.

В связи с перечисленными наиболее общими характеристиками понятия «концепт» попробуем охарактеризовать концепт «дорога» для менталитета итальянского народа, его языка и культуры.

Необходимо сразу заметить особое, трепетное отношение итальянцев к дорогам, которое восходит еще к античности. С древнейших времен на территории Апеннинского полуострова прокладывались отличные дороги, по которым римские легионы шли завоевывать чужие земли и по которым затем шли торговые пути. Римские дороги славились своей прямизной, их проводили ровно, с большим знанием инженерного дела: выкладывали 3-4 слоя камней разного калибра, сверху выкладывались плоские крупные камни, между которыми могла свободно проходить вода. Поэтому римские дороги были сухими, не размывались дождями. О качестве древних дорог свидетельствует тот факт, что они все еще выполняют свою главную функцию, несмотря на то, что многим из них уже более 2000 лет.

Лингвострановедческий обзор итальянских дорог позволяет выделить самую древнюю и знаменитую – Аппиеву дорогу (Via Appia). Начало ее строительства относится к 312 году до нашей эры. В древности ее называли Regina Viarum, «царица дорог». Она соединяла Рим с Апулией, область на юге Италии у Адриатического моря, ее длина составила 570 км. Оттуда открывалась дорога на восток в Грецию, а также на юг, в Африку. С Аппиевой дорогой связано множество исторических событий. По ней вели плененного св. Павла, здесь произошла знаменитая встреча св. Павла с Христом. На месте легендарной встречи в IX веке была сооружена часовня с необычным названием «Quo vadis?». Согласно преданию, Петр, убегая из Рима от преследований, увидел на Аппиевой дороге Христа. «Куда ты идешь?» - спросил Петр Христа. «Я иду в Рим, чтобы быть распятым вторично», - ответил Иисус. После этого он исчез, а Петр вернулся в Рим, где и был казнен. Кроме этой значимой часовни, вдоль Аппиевой дороги находятся многочисленные памятники и надгробия. Быть захороненным на Аппиевой дороге считалось престижным.

Среди других знаменитых дорог Италии, которые начинаются в Риме, можно назвать следующие дороги. Это дорога Аурелия (Via Aurelia), сооруженная в 241 году до новой эры, шедшая вдоль западного побережья Италии вплоть до Франции. Дорога Кассия (Via Cassia) соединяла Рим с севером Италии через Сиену и Флоренцию. Дорога Фламиния (Via Flaminia) выходила к Адриатике в районе Римини. Дорога Салария (Via Salaria) шла к Адриатическому морю, но южнее.

Всем известна поговорка: Все дороги ведут в Рим. И действительно, Рим на карте выглядит как своего рода спрут, который раскинул свои длинные щупальца во все стороны европейского континента. Из Рима отправлялись легионы завоевывать новые земли, неся с собой римскую культуру. С V-VI веков в Рим устремились многочисленные паломники. И в этой связи необходимо назвать еще одну древнюю дорогу, которую уже трудно найти и на карте и в реальности. Это дорога называется Франчиджена (Via Francigiena, или как ее еще называли Via Romea). По этой дороге паломники стремились в Рим прикоснуться к христианским святыням, эта дорога связала новообращенные народы с главными святынями христианства. Общая протяженность дороги составляла 1600 километров. Дорога проходила через горные перевалы и населенные пункты. Паломники шли по ней пешком группами и поодиночке. Итальянские города, выросшие на дороге Франчиджена, сохранились нетронутыми в своей средневековой красе, находятся в живописных местах, часто на высоких холмах, с которых видны знаменитые итальянские пейзажи.

Такова история древнейших итальянских дорог, отражающая определенный квант лингвострановедческого знания об Италии и итальянском менталитете. Однако любовь к дорогам в Италии не ушла в прошлое. Дорог в Италии очень много, они все асфальтированные, гладкие, спрямленные тоннелями и мостами, что довольно сложно в условиях преобладания гористой местности. При этом имена имеют не только дороги, но и мосты, и тоннели на этих дорогах. Все это, безусловно, отражает особое личное отношение итальянцев к дорогам в своей стране.

Переходя от описания физической картины мира итальянских дорог к языковой картине мира, отметим, что национальная специфика концепта «via», характеризующая идиоэтничность итальянской национальной концептосферы реализуется, прежде всего, во фразеологизмах.

Наиболее ближайшие значения слова «via» ***путь, дорога, улица*** имеют следующие устойчивые сочетания: Via Appia — *Аппиева дорога*, via lastricata — *мощёная улица*, via alberata — *бульвар*, via fluviale — *речной путь*, via marittima — *морской путь*, vie di comunicazione — *пути сообщения*, vie traverse — *окольные пути*, a

mezza via — *на полпути*, aprire la via — *открыть путь, проложить дорогу*; mettersi in via — *пуститься в путь*; scegliere un'altra via — *избрать другой путь*.

В качестве переносного употребления указанных значений будет *умеренное направление* (напр. в политике), *компромисс*, которое выражается в устойчивых сочетаниях terza via — terzo - *золотая середина*; non c'è via di mezzo — *середины не дано*.

Перечисленные значения от слова «via» находят свое отражение в словопроизводстве от «via»: viabilita – *проходимость дорог, дорожная сеть*, viadotto - *виадук*, viaggio – *путешествие*, viale – *проспект*, *бульвар,* viandante - *путник*, viaria – *дорожные расходы* и другие.

Производными от основных значений слова «via» (*путь, дорога, улица)* будут значения ***причина, средство, способ; проход, проезд, канал.*** Эти значения также имеют серии устойчивых сочетаний и производных слов.

Не останавливаясь фразеологизмах указанных производных значений, отметим, что языковая картина мира отражается в концепте не только через полнозначные слова и фразеологизмы, но и через междометия и служебные слова. Так, одним из наиболее отдаленных значений слова «via» будет значение ***прочь***, другим – междометие ***ну***, третьим – значение предлога ***на***. Например, andate via! - *убирайтесь прочь*! ma va' via! — *да брось ты*...!; *будет тебе*...! su via! — *ну давай!* ; via così — *так держать!* via! — *ну!*; via, coraggio!; via, animo! — *мужайся!*; tre via tre (fa) nove — *три (помножить) на три (трижды три) – девять*.

Еще более актуально для лингвострановедческого исследования того или иного концепта – его актуализация в паремиях или через паремии. Для концепта «via» это могут быть следующие паремии: le vie della provvidenza sono infinite — *неисповедимы пути Господни*; la Via Crucis — *крестный, путь, страдания, мучения*; la Via Lattea — *Млечный Путь;* chi lascia la via vecchia per la nuova sa quel che lascia e non sa quel che trova — *кто за новым гонится, тот часто обманывается.* Последняя поговорка в русской языковой картине мира встречается в виде образного выражения *сменить шило на мыло.*

Список литературы

1. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [Текст] / О.А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 348 с.
2. Кубрякова, Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е.С Кубрякова, – М., 1996. – 245 с.
3. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / В.А. Маслова. – М.: «ТетраСистемс», 2005. – 255 с.
4. Павловская, А.В. Италия и итальянцы [Текст] / А.В. Павловская. - М., 2006. – 365 с.

5. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж, 1999.

Л.П.Борисова
Якутск, Россия

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМЫ “СУСТАВ” (на материале якутских эпических текстов)

В этой работе мы постараемся выявить те смыслы, которые несет лексема *сүһүөх* ‘сустав’ в якутских эпических текстах – *олонхо*. Имя сүһүөх имеет два типа употребления: во-первых, это собственно часть тела: суставы ног, коленный сустав; во-вторых, в метонимическом употреблении данное слово является заместителем обозначения человека. Частота слова сүһүөх в первом значении в несколько раз больше, чем во втором. Согласно мифологической анатомии, суставы не только обеспечивали сочленение, надежную связь всего костяка. Что не менее важно, они обеспечивали возможность упорядоченного движения, роста, развития – всех тех функций, которые были привилегиями мира живых [Традиционное мировоззрение тюрков 1989: 64-65]. В мифопоэтическом сознании люди Среднего мира по замыслу божеств *айыы* были сотворены:

- ✓ с ‘гнущимися суставами’: *икки атахтаахтар, бокуйар сөһүөхтээх* двуногие [людишки] со сгибающимися суставами [КД: 973-974];
- ✓ с ‘водяными суставами’, т.е. с гибкими суставами: *эбэ хотун эбэбэр богуйар уу сүһүөхтээх туман ураанхай дугуйуо суох эбэтэҕин* не такая ты, бабушка-госпожа, чтобы посмели к тебе прикоснуться ноги многочисленных уранхайцев, имеющих сукровицу в суставах [КХКК: 4763-4766];
- ✓ с легкими суставами: *унньаххай санаалаах, уһаты уллуҥахтаах, улаан ньуурдаах, уу дугуй* (*дугуй* иметь легкую походку; ходить, как бы едва касаясь ногами земли [ЯРС: 118]) *сөһүөхтээх ураанхай богдолорун да!* с тягуче-долгими мыслями, с продольными ступнями, со светлыми лицами, с водянисто-гибкими суставами [КД: 1509-1513].

Итак, выделяется ряд релевантных признаков сүһүөх, которые являются маркёрами, позволяющими отличить человека племени *айыы аймага* от их противников - *абаасы*. Атрибутивные определения характеризуют в первую очередь отдельные физические параметры суставов.

В эпосе данный орган подвергается различного рода косвенным оценкам. Так, мелиоративная оценка суставов, метонимически обозначающих людей, представлена

заимствованной из русского языка лексемой “щеголь”: *Босхоҥоллой Мүлгүн атахтаах гиэнэ атамаана,* сүһүөхтээх гиэнэ сүөгэлэ (букв. щеголь из всех, имеющих суставы), *уҥуохтаах гиэнэ көнөтө, ыадаҥнаан, киэптэҥнээн, киһи аҕай оҕото буолан хаалбыт* увидели, что Босхонголлой Мюльгюн стал самым красивым из всех, [ходящих на] ногах, самым гибким из всех, имеющих суставы, самым стройным из всех, имеющих [прямой] стан; степенный и дородный, он, оказывается, наилучший из детей человеческих [КХКК: 10871-10876]. Для выражения оценочной характеристики с неодобрительным оттенком значения используется сравнение суставов с “повисшей дождевой каплей на древесном листе” (*сүдүрүүн*), которое проецируется в сфере особенностей поведения человека. В основе сравнения лежит признак неустойчивости, непостоянства, что характеризует человека, как непоседу, шалопая: *Бу баһын аҥара маҥан ньымалаҥ дьыртаҕар суруу-дьаалы… силлээбит силиҥ сиргэ түспэтэх сиргидэх, санаабыт санааҥ чанчыгын аһыгар тиийбэтэх саҥа садьык, сүмэ сирэй,* сүдүрүүн сүһүөх Экая белокожая, белолицая, бестолковая… Ишь, заторопилась негодница, чей плевок до земли не доходит! Отъявленная мерзавка, бестия продувная со смазливенькой рожей, чьи мысли не достигают и волос на висках [КХКК: 4558-4564].

Если рассматривать функции, объективно присущие денотату соматизма сүһүөх, то к ним относятся:

- ✓ функция передвижения (сүһуөх Instrumentalis): *толоонун куула саҕатыттан абааһы бухатыыра,* сүһүөҕүнэн хааман, *бокулуон ууран, быһа лабыйан, билиги Босхоҥоллой Мүлгүн араҥаһын анныгар тиийэ мүккүйэн кэллэ* начиная с северной опушки [леса] богатырь абаасы полз на коленях, непрестанно отбивал поклоны; С трудом дополз он до основания арангаса Босхонголлой Мюльгюна [КХКК: 8218-8224];
- ✓ функция ношения (сүһуөх Instrumentalis): *атаҕынан айгыстан, тилэҕинэн тиэстэн,* сүһүөҕүнэн сүктэн (от сүк носить кого-л. на плечах или на спине) *бэйэтэ айаннаан кэллэҕинэ* важно ступая, перебирая пятками, приседая в коленях, сама прибуду туда [КХКК: 614-617];
- ✓ функция опоры (сүһуөх Locativ), ср.: *тойон киһи* сүһүөҕэр тулуйан турбат (букв. не устоит на своих суставах) *тоҕус дорҕоон этиҥэ этэн ньириһийдэ* грянули девять раскатистых громов, перед которыми не устоит – дрогнет суставами даже почтенный господин [КХКК: 10043-10044]; *былыр былыргыттан* сүһүөҕүн үрдүгэр богуйар (букв. сгибается на своих суставах), *туран эрэн ишктиир – бука барыта биһиэхэ бэргэһэтин устан уҥэн хоҥкуйар*

дьоно этибит испокон веков все, кто стоя мочится, у кого колени сгибаются, - все до единого, – сняв шапки и [в коленях] ноги сгибая, нам кланялись [КХКК: 2306-2311].

В основной жанровой ситуации *олонхо* – схватке богатырей – суставы являются зримым выражением состояния жизненной силы, что объективируется предикатами движения: *кэт*эҕэ *биирдэ да титир гыммата с*үһүөҕэ *биирдэ да долгус гыммата* (букв. суставы ни разу не дрогнули) даже не дернулась голова ее, не подогнулись колени [КХКК: 1256-1257]; *т*үө*стээх ту*ҥ*нэстибит, с*үһүө*хтээх б*үдүрүйбү*т* (букв. имеющие суставы споткнулись) сильные грудью сокрушены были, твердые в суставах – сломлены были [КД: 3187-3182].

В то же время функция, приписываемая данной части тела согласно культурной системе данной языковой общности, заключается в том, что в составе постоянной формулы лексема *с*үһүө*х* является показателем волевой сферы человека, характеризующей силу, проявление стойкости. Когда якут отправляется в дорогу, то родители или родственники благословляют его словами: “Переднею ногою не спотыкайся, заднею не запинайся! Суставами не спотыкайся (*С*үһүөххү*нэн б*үдьүрүйү*мэ*)” [Худяков 1969: 138].

Символическая функция суставов заключается в ритуальном коленопреклонении: *с*үһүөхтээх бэйэм сүгүрү*йэбин* я, суставы имеющий, перед вами колени преклоняю [КД: 1325].

Суставы рук и ног, как и темя, плечо, являются дистальными точками, “входами” в тело, ср.: Күнү*м дьоно, чэйи*ҥ *эрэ! Т*өбө*м оройугар, т*үө*рт с*үһүө*хпэр айыым көй сырыалын т*үһ*эрэн кулу*ҥ*!* Солнечные мои люди, нуте-ка! Спустите, бросьте на мое темя, на мои суставы множество сияний моего господа! [Худяков 1969: 330].

Концепт *с*үһүө*х* ‘сустав’ относительно частотен, хотя и не относится к числу доминирующих лексем соматической лексики. Вариативность эпитетов, характеризующих данную лексему, свидетельствует о значимости данного соматизма при описании внешнего облика человека. Глагольные связи выявляют функциональное назначение органа. Кроме названных идеографических сфер (атрибут внешности, физическая деятельность) концепт *с*үһүө*х* заполняет сферу особенностей поведения и волевую сферу человека.

Список литературы

1. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Человек. Общество [Текст] / Львова Э.Л., Октябрьская И.В., Сагалаев А.М., Усманова М.С. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – 243 с.

2. Кыыс Дэбилийэ: Якутский героический эпос [Текст]. – Новосибирск: ВО “Наука”. Сибирская издательская фирма, 1993. – 330 с. – (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока).
3. Куруубай хааннаах Кулун Куллустуур (Строптивый Кулун Куллустуур): Якутские олонхо [Текст] / Сказитель И.Г. Тимофеев-Теплоухов; Зап. В.Н. Васильева; Пер. А.А. Попова, И.В. Пухова // Эпос народов СССР. – М.: Гл. редакция восточной литературы, 1985. – 607 с.
4. Худяков, И.А. Краткое описание Верхоянского округа [Текст] / И.А. Худяков. – Ленинград: Изд-во “Наука” ЛО, 1969. - 438 с.
5. Якутско-русский словарь [Текст] / Под ред. П.А. Слепцова. – М.: Издательство “Советская энциклопедия”, 1972. – 608 с.

Е.Н. Бочарова
Белгород, Россия

КОНЦЕПТ *ГЛУПОСТЬ* В СОСТАВЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ *ЧЕЛОВЕК*

В настоящее время для лингвистики характерна тенденция к изучению языковых явлений в когнитивном аспекте, в русле антропологической парадигмы.

Необходимо признать, что классическую формулировку антропоцентризм обретает в знаменитой формуле древнегреческого философа Протагора «человек есть мера всех вещей». Идея создания науки о языке на антропологических началах принадлежит В.Гумбольдту. Им впервые была сформулирована мысль о том, что язык является конститутивным свойством человека. Гумбольдт был убежден, что «посредством языка можно обозреть самые высшие и глубокие сферы человека, а также все многообразие мира» [Гумбольдт 1984: 6].

В современной лингвистике идея антропоцентричности является ключевой. Осмысление сущности человека, определение его места в мире, его внутренний мир оказывается в центре пристального внимания лингвистов. Нельзя не признать тот факт, что человек является одним из самых трудных и интересных объектов исследования в силу сложнейшего переплетения в нем культурных, социальных, психологических свойств. Человек не может быть рассмотрен вне его мира, так как он сам представляет собой целый мир и одновременно является его частицей. По мнению О.Г. Почепцова под миром необходимо понимать не только окружающий человека мир, но и мир, создаваемый человеком и нередко в большей части своего объема прекращающий свое существование, когда исчезает его создатель и носитель- человек, то есть мир речевых действий и его состояний [Почепцов 1990: 111]. В.А. Москович полагает, что, человек является и субъектом и носителем целостной картины мира. Одновременно человек представляет ее фрагмент и, постигая и отражая мир в концептуальной системе сознания и в языке, постигает и отражает самого себя [Москович 1971: 263].

Определение сущности человека, предложенное Ю.Д. Апресяном, является достаточно интересным. Он дает представление об «устройстве человека», его «образе» в языковой картине мира. Ю.Д. Апресян рассматривает человека как динамическое, деятельное существо, выполняющее три различных типа действий. Таковыми являются физические, интеллектуальные и речевые действия. Для человека характерны состояния восприятия, желания, знания, мнения, эмоций т.п. Важным является то, что он определенным образом реагирует на внешние и внутренние воздействия [Апресян 1995: 37-40].

Ввиду того, что исследование процессов концептуализации человеком внешнего и внутреннего по отношению к нему мира является одним из основных направлений антропоцентрической парадигмы в языкознании, концепт «человек», несомненно, может быть отнесен к числу универсальных. В обыденной картине мира данный концепт является ключевым. Согласно функционально- когнитивному словарю В.И. Убийко, концепт “человек” является интегрирующим суперконцептом в концептосфере языка [Убийко 1998]. Автор данного словаря представляет комплексное описание вербальной репрезентации концептов, отражающих концептосферу внутреннего мира человека. Рассмотрение концептосферы в лексикографическом плане в виде функционально - когнитивного словаря, который показывает разнообразные варианты вербального представления концептов, а также многомерные аспекты взаимодействия между ними, является основной заслугой автора.

По определению З. Д. Поповой и И.А. Стернина концептосфера - это упорядоченная совокупность концептов народа, информационная база мышления. Очевидно, что концепты не существуют изолированно. Проблема взаимоотношения, взаимопроникновения и взаимовлияния концептов на сегодняшний день является достаточно актуальной. По определенным своим признакам концепты вступают в отношения сходства и различия внутри системы и иерархии с другими концептами [Попова, Стернин 2006].

Так, в рамках концептосферы необходимо разграничивать суперконцепты, макроконцепты, базовые концепты и микроконцепты. Под суперконцептом необходимо понимать наиболее объемную по своему содержанию ментальную единицу, которая представлена макроконцептами. Макроконцепты, в свою очередь, состоят из базовых концептов и микроконцептов. Изучая суперконцепт «человек», современные лингвисты исследуют взаимодействие человека с внешним миром. Данные отношения преломляются во многих микроконцептах. Можно предположить, что концепт «человек» имплицитно связан со сферой «вселенная», через микроконцепты «изучать» и

«восприятие». На сегодняшний день так называемый «внутренний человек» также является объектом изучения. В этом случае следует понимать концепты, которые отражают психические состояния, характер поведения, реакции, ментальную деятельность человека, его императивную и нравственную сферы. Таковыми являются концепты «ум», «глупость», «вера», «креативность», «воля, «душа» и многие другие.

Как представляется, изучение базового концепта *«глупость»* дает возможность более полно и глубоко описать внутренний мир человека. Под *глупостью* зачастую понимается ограниченность ментальных способностей. Рассматривая концептосферу внутреннего мира человека в русском языке, отечественный лингвист В.И. Убийко выделяет многомерные характеристики человека. В одну группу автор относит такие лексические единицы как *глупый, недалекий, близорукий, ограниченный, тупой, неразвитой, невежественный, неграмотный, необразованный* [Убийко 1998: 10].

Можно с большой долей смелости утверждать, что все это свойственно и другим языкам, в частности, английскому языку. В системе данного языка широко представлен исследуемый нами концепт *«глупость»*.

Очевидно, что изучаемый концепт является сложным и многогранным. Он вербализуется достаточно многочисленной группой лексических единиц, семантически близких друг другу – *stupid, fool, foolish, silly, idiot, idiotic, dull, slow, dense, crass* и многие другие. Каждый из синонимов обозначает недостаток интеллекта.

Важно отметить, что в английской картине мире глупым может оказаться *каждый*, независимо от интеллектуальных особенностей и социального статуса. Следовательно, глупость нельзя сводить лишь к умственной ограниченности. В данном случае уместно, на наш взгляд, обратиться к афоризму английского поэта Дж. Герберта: «Всегда глупым не бывает никто, иногда – бывает каждый» [Афоризмы 1985: 226]. Приведем несколько примеров:

(1) I once said, Paul appears to be very *dull* and *stupid*, but is in fact very clever, comments Clive Anderson on Merton's style [BNC].

(2) No man can be a pure specialist without being in the strict sense an *idiot* [BNC].

Примеры (1), (2) обращают на себя внимание тем, что глупцами оказываются высокоинтеллектуальные люди.

(3) If I hadn't been a *fool* I'd have said nothing. I ought to know him by now. It's only infatuation [BNC].

В иллюстрируемой ситуации (3) субъект речи называет себя глупцом. Причиной *глупости* является страсть, влюбленность, от которой глупеют. Под данную категорию

может попасть любой, кто влюбляется, теряет от этого рассудок, и в результате ведет себя абсурдно.

Приведем еще несколько примеров, иллюстрирующих глупость, причиной которой является влюбленность:

(4) She thought that Elizabeth was *foolish* to have married a silent countryman and to have condemned herself to a life of boredom, and that she should have known better [BNC].

(5) There was a terrible urge within her to just run away and hide, curl up into a tiny ball and forget that she had made such a *stupid, stupid* mistake by allowing herself to fall in love with someone as ruthless and cold as Luke Denner [BNC].

(6) She was happy… But somewhere, at the bottom of her mind …was a feeling of ever so slight contempt for Tom because he was such *a simple fool* [BNC].

(7) You think he's an *idiot*, because he gets things wrong – the background, the politics, Walter, us [BNC].

В ситуациях (6), (7) объект речевой оценки выступает в качестве глупца, так как его суждения и поведение кажутся безрассудными, примитивными и нелепыми с точки зрения субъекта речи.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что исследуемый нами концепт *«глупость»* по своей структуре является комплексным, дальнейшее изучение которого позволит более полно представить концептосферу внутреннего человека.

Список литературы

1. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания [Текст] / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. - 1995. - №1. -С.37-65.
2. Афоризмы: По иностранным источникам [Текст] / П.П.Петров, Я.В. Берлин.- М., 1985.- 496 с.
3. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию [Текст] / В. Гумбольдт. – М., 1984.- 397 с.
4. Москович, В.А. Информационные языки [Текст] / В.А. Москович. – М., 1971.
5. Попова, З.Д, Стернин, И.А. Когнитивно - семантический анализ языка [Текст]: монография / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж, 2006, 226 с.
6. Почепцов, О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира [Текст] / О.Г. Почепцов // Вопросы языкознания. - 1990.- №6. - С.110-123.
7. Убийко, В.И. Концептосфера внутреннего мира человека в русском языке [Текст]: функционально – когнитивный словарь / В.И. Убийко.- Уфа, 1998.- 232 с.
8. BNC [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.sara.natcorp.ox.ac.uk. свободный.

П.Г. Буланов
Челябинск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА АФРО-АМЕРИКАНЦЕВ В КОГНИТИВНОМ И АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

«Изучить чужой язык не значит привесить
новые ярлычки к знакомым объектам.
Овладеть языком – значит научиться
по-иному анализировать то, что составляет
предмет языковой коммуникации».

А. Мартине

Афро-американцы – группа, не слившаяся в социокультурном отношении с белым сообществом, начиная со времени их попадания в Северную Америку и до сих пор. Америка явила миру уникальный в своем роде опыт построения единого государства – нового социума, Нового Света – преимущественно двумя принципиально противоположными мировыми цивилизациями: европейской и африканской, причем, одни действовали как угнетатели по отношению к другим, угнетенным. Постепенно статус угнетенных эволюционировал и эвентуально был приравнен к статусу угнетателей. Юридически. Действительность же резко отличалась от официальных заявлений властей и явила огромный спектр идей: от Ку-клукс-клана до радикальных доктрин негритюда у черных исламистов. Оставался общий отрезок истории, одна территория, один государственный язык, но также разные его варианты и разные картины мира…

Концепция картины мира (КМ) сама стара как мир западноевропейского человека и уходит корнями в традиционную эллинистическую философию. Так называемый «гуманистический поворот», связанный с именами Сократа и Платона, расщепил мир на субъект и объект, тогда как в досократовских учениях Гераклита, Парменида, Анаксимандра присутствуют лишь размышления о бытии и человеке, как равноправной его части, сопринадлежащей всему. Антропоцентрический поворот Сократа превратил мир в объект, представленный субъекту. Пред-ставление, как показал М. Хайдеггер, означает «поставление перед собой и в отношение к себе» [Философия XX век 2002: 869], т.е. превращение мира в картину, понимание мира в смысле картины, картины мира. «Теперь человек не столько всматривается в сущее, сколько представляет себе картину сущего, и она становится исследуемой, интерпретируемой репрезентаций этого сущего» [Микешина 2007: 111]. По определению Э.Кассирера «мысль не прямо применяется к действительности, но выдвигает систему знаков и учится использовать их как «представителей» предметов» [Кассирер 2002: 104]. Таким образом, благодаря языку, осуществляется движение от ощущения к представлению и репрезентации, к сфере значения.

Для понимания природы когнитивного и ценностного необходимо помнить о такой фундаментальной характеристике субъекта как его социальность, изнутри определяющая

сознание индивидуума. Социализация осуществляется через язык и речь в рамках того национального сообщества, в котором происходит развитие личности в целом. «Гоминизация и социализация человека … происходит в процессе присвоения и раскодирования семиотических знаков культурных предметов, присущих определенному этносу. Язык, непосредственно связанный с социальными отношениями, является основным модусом бытия этносоциальной сферы» [Привалова 2005: 30].

В отличие от познавательного, ценностное отношение предполагает отличную диспозицию субъекта к объекту: субъект не только познает, но, в то же время, и в первую очередь, оценивает объект. Процесс оценки являет собой, в таком случае, соотнесение объекта с определенной нормой, идеалом или эталоном, а также определение уровня соответствия норме, формирующейся в той или иной культуре в процессе социализации субъекта. «В процедуре оценивания, в выборе целей и идеалов ярко выражены волевые моменты, избирательная активность субъекта, которые могут включать и интуитивные, иррациональные и прочие моменты» [Микешина 2007: 107]. Пространство, в котором происходит интерпретация, не совпадает с пространством, в котором происходит восприятие, что приводит к разграничению КМ на непосредственную или опосредованную или к более распространенному делению на концептуальную картину мира (ККМ) и языковую картину мира (ЯКМ). Широко признан тот факт, что ККМ гораздо шире и богаче ЯКМ, которая преломляет первую через языковые формы. В случае с черным и белым сообществом США можно проследить отличные формы восприятия действительности уже на уровне ККМ.

Афро-американцы были единственными переселенцами, завезенными в Северную Америку против своей воли, по закону они не имели права на обучение (письмо и чтение), а также использование музыкальных инструментов, т.е. фактически они были лишены ряда семиотических форм – репрезентантов действительности.

Вспоминая Сократа и гуманистический поворот, М. Хайдеггер показывает, как такая метафизическая установка изменяет существо целостного досократовского человека, способствуя появлению западноевропейского субъекта. В отличие от европейского человека (включая эллинистический период развития), африканская нация развивалась параллельно, но нелинейно, а, следовательно, в процессе колонизации, произошло смешение двух типов сознания, двух КМ, результаты которого сотрясают континент по сей день. Основываясь на гипотезе Ю.А. Сорокина, выделяют два типа сознания: европейский и ориентальный. Ориентальный тип выступает как антирационалистический, интровертированнный, экофильный, творящий пространство и время в среде как самопроизводящемся макрокосмосе. Европейский тип сознания –

рационалистический, экстравертивный, экофобный; среда, в данном случае, средство реализации самости. Европейский тип сознания авторитарен, самонедостаточен, аннексивен, и поэтому стремится овеществляться в персонифицированных формах. Ориентальное и европейское сознание – это две инерциональных системы, и переход из одной системы в другую требует соответствующего преобразования рефлексивных координат. [Сорокин 1994: 11-15]. Дж. Брунер, выделяя коллективистский и индивидуальный тип ориентации, относит к первому типу признаки негритюда, «как отличия негра от белого, с ключевыми ценностями западной цивилизации». В своей работе он приводит слова Л. Сенгора, определявшего негритюд как «слияние субъекта с объектом, единство человека со всеми другими людьми» [Брунер 1977: 325-335], а также обращается к концепции лингвистической относительности Сепира-Уорфа, рассматривая язык как систему взаимосвязанных категорий, которая отражает и фиксирует определенный взгляд на мир. [Брунер 1977: 337]. Таким образом, у черного и белого американских сообществ исторически разные КМ, ассимиляция которых невозможна, что не раз доказано историей. Но остается один язык – английский, который репрезентирует разные ЯКМ: «черную» и «белую», семантика которых свидетельствует о разном аксиологическом наполнении.

Взаимодействие человека с окружающим миром, в процессе которого происходит познание и оценка мира, приводит к формированию ценностного видения мира. Национально-культурные ценности этноса проецированы на аксиологические характеристики отдельной языковой личности, принадлежащей данному этносу. [Привалова 2005: 218]. Эмоциональное напряжение и характер оценки, определяемый модальностью, условно могут быть определены по шкале с полюсами «плохо» и «хорошо», оценочные маркеры языковой фиксации будут актуализироваться при определенных условиях и формировать аксиологическую надстройку содержанию любого высказывания. Для большинства афро-американцев полюса «плохо» и «хорошо» соотносятся с понятиями «белого» и «черного» соответственно. Структура и модальность оценочного высказывания развивается по линии «свой – чужой» или «мы – они», где «своим» является любой другой «черный» реципиент или интерпретатор, «чужим» – белый. Ярким примером подобной модальности являются номинативные конструкции – наименования лица в речи афро-американцев. Так, следующие пейоративные языковые единицы участвуют в формировании образа белого американца: caveman, shay whitie, player-hater (playa-hata), snow, cracker, и т.д.; или представителей черного сообщества, имитирующих стиль жизни белого американца: wigga, zebra, house nigga, Uncle Tom, oreo (популярное в США печенье, состоящее из двух слоев: черного и

белого). Большая часть мелиоративных языковых единиц формирует образ «своих», афро-американцев: homie, gangster (gangsta), player (playa), brother (brotha, bro), dog (dawg, dogg), cat, partner in crime, baller, mah man, fam, mack и т.д.

Таким образом, выявление особенностей когнитивных и аксиологических структур помогают наиболее полно интерпретировать и «анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации» афро-американцев.

Список литературы

1. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. [Текст] / Дж. Брунер; пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.

2. Кассирер, Э. Философия символических форм. Феноменология познания. Т. III [Текст] / Э. Кассирер; пер. с нем. В. В. Бибихина, Е. В. Малаховой. – М.-СПб.: Университетская книга, 2002. – 397 с.

3. Микешина, Л. А. Эпистемология ценностей [Текст] / Л. А. Микешина. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 439 с.

4. Привалова, И. В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации) [Текст] / И. В. Привалова. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2005. – 472 с.

5. Сорокин, Ю. А. Этническая конфликтология (теоретические и экспериментальные фрагменты) [Текст] / Ю. А. Сорокин. – Самара: Русский лицей, 1994. – 94 с.

6. Философия XX век [Текст]: энциклопедия / сост. и глав. науч. ред. А. А. Грицианов; отв. ред. А. И. Мерцалова. – М.: АСТ, Мн.: Современный литератор, 2002. – 976 с.

Т. П. Вильчинская
Киев, Украина

ПОЛЕВОЙ МЕТОД В ИССЛЕДОВАНИИ КОНЦЕПТОВ

Для лингвиста издавна существенным был выбор методов и принципов анализа. На это в разное время указывали А.Потебня, Л.Ельмслев, Е.Кубрякова, Н.Кочерган и др. Становление когнитивной лингвистики и развитие одной из ее отраслей – лингвоконцептологии заставили языковедов искать и адекватные пути лингвистического исследования. Постепенно сформировался и соответствующий метод, который обычно квалифицируют как концептуальный анализ. Сегодня его широко применяют в разных гуманитарных науках – когнитологиии, философии, культурологии, социологии, гендерологии, лингвистике и др. Несмотря на то, что концептуальный анализ привлекал и продолжает привлекать пристальное внимание ученых, в лингвистике пока еще недостает надлежащего единства взглядов на определение его специфики.

Часто под ним понимают один из приемов моделирования и описания концептов с целью реконструкции языковой картины мира (Н. Арутюнова, Б.Успенский, С.Никитина, Дж.Лакофф и М. Джонсон, в украинском языкознании – Т. Радзиевская, Г.Яворская, Н.Слухай, О.Селиванова и др.), или акцентируют внимание на его этноцентрической направленности (А. Вежбицкая, С.Воркачев, В.Жайворонок), или считаются со спецификой его экспликации в художественном тексте (Г.Слышкин, В.Маслова, В.Кононенко, С.Ермоленко, Т. Космеда) и тому под. Это в значительной мере определило понимание концептуального анализа как совокупности различных методов, точнее, методик, приемов и тому под.

Взгляды на „сложность” концептуального анализа разделяют много исследователей (Ю.Степанов, З.Попова, И.Стернин, М.Красавский, В. Маслова, М.Пименова, С.Ляпин, Т.Ященко, В.Иващенко и др.), указывая, что „чем больше методов и приемов использует исследователь, тем больше признаков концепта он обнаружит, тем ближе к истине будет построенная модель концепта” [Полевые 1989: 35].

Среди исследовательских процедур, которые обеспечивают адекватное описание концептов, разные ученые чаще всего называют такие, как: дефинирование, контекстуальный, этимологический, паремиологический анализы, интервьюирование, анкетирование, комментирование и некоторые другие. Кроме того, существует несколько специальных методик, разработанных для изучения концептов в пределах соответствующих теорий или подходов. В первую очередь речь идет о теории профилирования, предложенной Е.Бартминским, теории вертикальных синтаксических

полей, разработанной С. Прохоровой, теории концептуального анализа для выявления глубинных, эксплицитно не выраженных характеристик имен-гештальтов Л. Чернейко, теории вертикального контекста О.Ахмановой, а также фреймовом подходе С.Жаботинской и полевом – И. Стернина. Отдельные из указанных методик концептуального анализа приобрели большее, а некоторые меньшее распространение.

В то же время очерчивается проблема определения такого метода, который смог бы аккумулировать те методики, которые уже существуют. На наш взгляд, им может стать метод семантико-аксиологического поля, сориентированный на углубленное изучение семантической и оценочной сферы концептов. Тем более, он является актуальным ввиду того, что для концепта, как и для концептосферы, характерна структуризация по принципу поля (З. Попова, И.Стернин, Л.Бабенко, В.Маслова, В.Николаева и др.). Преимущества такой структуризации связаны прежде всего с тем, что при этом более полно раскрывается диалектика взаимосвязи языковых явлений с экстралингвальной действительностью, проявляются особенности языкового сознания, в первую очередь его национально-специфические черты.

Невзирая на то, что теории поля свыше ста лет, она продолжает интересовать современных исследователей, что предопределено важностью тех семасиологических проблем, решение которых зависит от использования полевой методики анализа. Взгляды на семантическое поле в научной парадигме знаний прошли длительный путь развития от трировских концептуальных полей к современным полям различного типа. История учения о поле в лингвистике связана с именами И. Трира, Г.Ипсена, Л. Вайсгербера, В. Порцига, Н.Покровского и др. К тем, кто разрабатывал полевую теорию позже, относятся О. Духачек, В.Звегинцев, Л. Васильев, С. Канцельсон, Ю. Караулов, Г.Уфимцева, Д.Шмелев, И.Вердиева, С.Ермоленко, Л. Лисиченко, Г.Щур и др.

Распространение научных идей, связанных со становлением когнитивистики, лингвокультурологии, обусловило пересмотр некоторых традиционных понятий и возникновениие новых, например: „лингвокультурологическое поле” (В.Воробьев), „идеополе” (В.Гольдберг), „концептуальное поле” (В.Кононенко) и тому под. Важно, что семантика единиц таких полевых объединений составляет диалектическое единство языкового значения и внеязыкового смысла, а сами поля охватывают систему соответствующих понятий истории, культуры, литературы того или другого народа, особенности его менталитета, национального характера, мышления, психологии [Воробьев 1997: 3], образовывая тем самым сложную и специфическую для каждого языка картину мира.

Взяв за основу положение Д.Лихачева об идеосфере, которая объединяет слова, их значения и соотносительные с ними концепты, В.Гольдберг внедряет понятие идеополя, объясняя его как „новую категорию, в которой объединены лексикографическое поле и соотносительный с ним участок концептосферы” [Гольдберг 2001: 58]. И хотя указанное определение может вызывать некоторые предостережения, однако в этой концепции особого внимания заслуживает факт структуризации идеополя, в частности, выделение в нем двух уровней: языкового – уровня слов и фразеологизмов и концептуального – уровня представленных ими лексикализированных и нелексикализированных концептов [Гольдберг 2001: 57]. Это, в свою очередь, обеспечивает возможность прослеживать влияние как лингвальных, так и экстралингвальных факторов на формирование семантических элементов указанного поля. Заметим, что полевой подход к смысловой структуре лексемы значительно расширяет представление о семантическом объеме слова, которое выступает основным языковым репрезентантом концепта.

Полевая методика предусматривает выделение в структуре концепта ее периферии и ядра, под которым мы понимаем словарные дефиниции. Кроме того, опираясь на то, что „определение „полного” диахронического типа поля являет собой этимолого-словообразовательное гнездо в его развитии от этимона к современному состоянию” [Кезина 2004: 81], считаем целесообразным выделять в концепте также приядерную зону, которую образуют этимологическая семантика и дериваты. Поскольку толковые лингвистические словари фиксируют прежде всего устоявшиеся узуальные значения слова, а энциклопедические раскрывают соответствующие понятия, то необходимым для определения концептуального смысла является привлечение самых разнообразных текстов. Обнаруженные у них субъективно-модальные смыслы, индивидуально-авторские трансформации составляют периферию концепта.

Терминами, которые имеют непосредственное отношение к теории поля, в частности такими, как: „интенсионал”, „импликационал”, „экстенсионал”, „прагматическое значение”, в практике концептуального анализа пользуются В.Гак, Т.Романова, Ж.Соколовская и др., замечая, что анализ концептов текста предусматривает выявление лексико-семантических полей и тематических групп, которые их образуют, а также доминантных сем [Соколовская 2002: 89].

В целом полевой подход актуализирует тезис о том, что концепт как многомерное образование включает в себя не только понятийно-дефиниционные, но и коннотативные, образные, оценочные, ассоциативные характеристики, и все они должны быть учтены при его описании. Что касается аксиологической доминанты в названии предлагаемого

метода, то она как раз и предусматривает сосредоточение исследовательского внимания на разных коннотативных признаках концепта, основным из которых считаем оценочность, поскольку центром концепта, как и центральным принципом культуры, которой он принадлежит, всегда является ценность (В.Карасик). „Если о каком-то феномене носители культуры могут сказать „это хорошо (плохо, интересно, оскорбительно и т. под.) ”, то этот феномен формирует в соответствующей культуре концепт” [Маслова 2004: 42]. Важную роль оценочного компонента в структуре концепта отмечали Н.Арутюнова, В. Карасик, Г.Слышкин, В.Телия, И.Голубовская и др.

Заметим также, что предложенный метод обеспечивает не только выявление разных концептуальных характеристик, присущих значениям языковых единиц, которые представляют определенный концепт, но и потенциальных, а также скрытых, ассоциативных, названных инференцией, выводным знанием [Никитин 2004: 63].

Следовательно, делаем вывод, что метод семантико-аксиологического поля делает возможным исследование концептов в различных аспектах, в частности когнитивном, семантическом, коммуникативном, семиотическом и др. Он базируется на привлечении словарного материала, учитывает этимологию имени концепта, ориентированного на культурную коммуникативную специфику текста, который предусматривает широкое использование экстралингвистических знаний, обеспечивая таким образом выход в мировоззренческие, культурологические, этические и другие оценки. Его преимущества заключаются также в том, что он направлен на моделирование полевой структуры концепта, которое позволяет выделять в ней ядро (базовую когнитивную структуру), приядерну зону и периферию и определять весь ряд лексических репрезентаций исследуемого концепта. В то же время значение метода семантико-аксиологического поля предопределено тем, что он обеспечивает изучение концептов как в синхронии, так и в диахронии; предусматривает лексико-семантическую актуализацию концептов и установление языковых механизмов реализации оценочной составляющей, соотносительной с национальным менталитетом, с национальной шкалой моральных ценностей; позволяет проследить специфику концептов на уровне дистрибутивных отношений и словообразовательных возможностей; а также определить их роль в авторских картинах мира, что эксплицируют национальную языково-концептуальную картину мира определенного этноса. Следовательно, полевую методику, отмеченную нами как метод семантико-аксиологического поля, считаем продуктивной в исследовании концептов, а ее применение должно возвести к минимуму субъективизм при осмыслении полученных результатов.

Список литературы

1.Воробьев, В. В. Лингвокультурология (теория и методы) [Текст]: монография / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331с.

2.Гольдберг, В.Б. Структурные связи в лексико-фразеологическом поле [Текст] / В.Б. Гольдберг // Язык как функциональная система: Сборник статей к юбилею профессора Н.А. Кобриной / Отв. редактор Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – С. 57 -64.

3.Кезина, С. В. Семантическое поле как система [Текст] / С.В. Кезина // Филологические науки .–2004. –№4. – С. 79-86.

4.Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика [Текст]: учебное пособие / В.А. Маслова. – Минск: Тетра Системс, 2004. – 256с.

5.Никитин, М.В. Развернутые тезисы о концептах [Текст] / М.В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1(001). – С.53-64.

6.Полевые структуры в системе языка [Текст] / Науч. редактор проф. З. Д. Попова. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 198с.

7.Соколовська, Ж. П. Картина світу та ієрархія сем [Текст] // Мовознавство.–2002. –№6. – С. 87-91.

Т.А. Винникова
Омск, Россия

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ КИНОТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В настоящее время предметом широкого обсуждения в лингвокультурологии, этно- и психолингвистике стали вопросы, связанные со спецификой межкультурного общения, в том числе с феноменом восприятия культуры представителями другого культурно-языкового сообщества.

Считается, что чужая культура воспринимается как отклонение от нормы, при этом нормою воспринимаются образы своей картины мира. В современной лингводидактике подчеркивается, что при освоении чужой культуры оказывается недостаточным усвоить только язык представителей этой культуры. Нужны не только лингвистическая, лингвокультурологическая и коммуникативная компетенции, но и приобщения к иному национальному сознанию. То есть «необходимо, чтобы в когнитивной системе индивида были выстроены вторичные когнитивные конструкции – значения, соотносимые со знаниями о мире представителей другой лингвокультурной сообщности» [Гальскова 2007: 24].

В настоящее время в лингвистической науке утверждается, что именно через тексты, продуцированные в иной культуре, индивид открывает для себя картину мира иной культуры и приобщается к новому образу национального сознания [Гальскова 2007: 24]. Считается, что одной из форм выражения национального сознания и частью

национальной культуры является кинематограф, поскольку, кино, как вид искусства, отражает специфические черты менталитета народа и его национальную картину мира.

Определенный интерес представляет исследование вопроса: как происходит восприятие кинотекста, порожденного в чужой для реципиента культуре; насколько оно определяется национальной картиной мира реципиента и насколько способен инокультурный текст изменить национально обусловленные образы сознания зрителей.

Инструментом к исследованию индивидуального сознания, а также формой его модельного представления являются субъективные семантические пространства [Петренко 2005: 82], поскольку они позволяют наглядно отобразить содержание образа сознания, выносить суждения о сходстве и различиях в знаниях и оценках субъектов путем вычисления расстояний между соответствующими значениями координатных точек в пространстве [Петренко 2005: 67].

В качестве предмета исследования был выбран кинофильм «The Queen» – «Королева» режиссера Стивена Фрирза. Выбор был определен национально-специфической тематикой произведения: он посвящен проблеме взаимоотношения британского народа со своей королевой. Это фильм о британской монархии и ее месте в общественном сознании.

В основе сюжета лежит история конфликта Елизаветы II со своими подданными, произошедшая во время трагической смерти принцессы Дианы. Особого внимания заслуживает тот факт, что все персонажи фильма репрезентируют реальных людей (Елизавета II, принц Филипп, принц Чарльз, королева-мать и другие). Таким образом, у зрителей еще до просмотра фильма вследствии действия русских СМИ есть сложившийся образ этих людей.

Для того, чтобы установить изменения содержания образа сознания реципиента, произошедшие в результате восприятия этого кинотекста, было решено провести экспериментальное исследование.

Поскольку в основе фильма лежит вопрос о взаимоотношениях власти со своим народом, было решено проанализировать существующие в сознании реципиентов представления об этих взаимоотношениях до и после просмотра кинофильма и исследовать роль кинотекста в формировании новых смыслов у иноязычной (русской) аудитории.

Процедура эксперимента. Испытуемых, в роли которых выступали студенты – переводчики 2 -3 курсов (всего 18 человек) просили оценить отношения героев с британским народом по следующим категориям:

- Искренность

- Близость
- Заботливость
- Прочность
- Духовная общность и т.д.

по 7-ми балльной шкале:

3—это качество выражено максимально;

2 — это качество выражено в значительной степени;

1 — это качество выражено в некоторой степени;

0 — это качество не выражено;

-1 — скорее, в некоторой степени выражено противоположное качество;

-2 — противоположное качество выражено в значительной степени;

-3 — противоположное качество выражено в максимальной степени.

В качестве объектов анализа рассматривались следующие личности: королева Елизавета II, принц Чарльз, принцесса Диана и премьер-министр Тони Блэр. Выбор был продиктован тем, что русский зритель больше осведомлен об этих персонажах, чем о прочих.

На следующем этапе эксперимент был повторен на другой группе студентов-переводчиков (тоже 18 человек), но уже после просмотра кинофильма. Просмотр осуществлялся на языке оригинала – английском.

Полученные таким образом индивидуальные матрицы данных суммировались в общегрупповую, которая затем подвергалась процедуре факторного анализа.

В результате обработки данных после поворота факторных структур по принципу varimax было выделено 2 относительно независимых, ортогональных фактора, интерпретация которых дается ниже.

1 фактор (48% общей дисперсии) включал следующие шкалы, перечисленные в порядке убывания веса факторной нагрузки:

- Близость 0, 87
- Прочность 0, 83
- Заботливость 0, 76
- Духовная общность 0, 75
- Искренность 0, 74
- Комфорт 0, 73

Исходя из содержания шкал, образующих полюса фактора, фактор был назван «Духовная близость с британским народом».

Второй фактор (32% общей дисперсии) включал шкалы:

- Внимание 0, 87
- Любовь 0,86

Данный фактор был интерпретирован как «Любовь к британскому народу».

Семантическое пространство взаимоотношений героев фильма со своим народом выглядит следующим образом (рис.1), где индекс 1 обозначает представление о личности до просмотра, а 2, соответственно, после просмотра кинофильма.

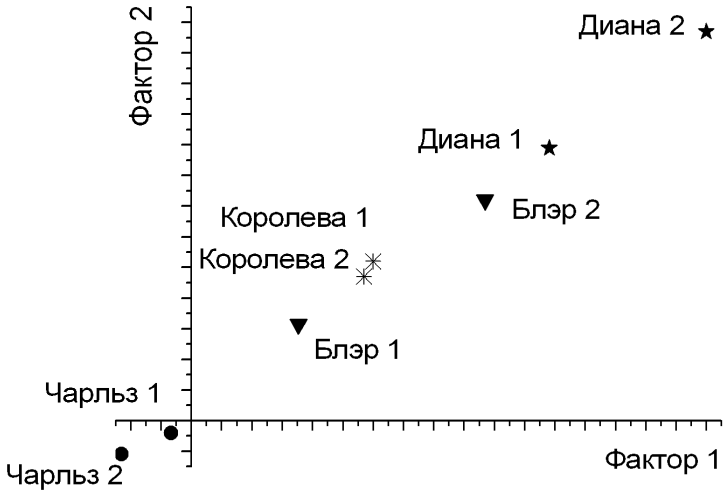


Рис. 1

Исходя из графика, получается, что представления русского зрителя о монархини и ее отношении со своими подданными практически не меняются после просмотра фильма. Это можно объяснить устоявшимся в русском сознании образе британской королевы, который оказывается более устойчив, чем менее заметные в политическом отношении личности. Это свидетельствует о том, что единичный кинотекст может оказаться не способен изменить укоренившийся в сознании субъекта образ человека, и восприятие данного образа будет определяться сложившейся картиной мира индивида.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языками. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. -336 с.

2. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики [Текст] / В.Ф. Петренко, 2-е издание. – СПб.: Питер, 2005. - 480 с.

И.С. Выходцева
Саратов, Россия

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОВЕТСКОЙ СЛОВЕСНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Советская словесная культура (ССК) – это «общие принципы и закономерности «языковой жизни» советского общества». Различные аспекты ССК изучаются со времени ее возникновения, особенно много сделано в постсоветские годы, но, несмотря на множество посвященных ей работ, в том числе и фундаментальных, ССК изучена недостаточно и несколько односторонне [Романенко 2000].

Лексическая система языка советского времени изучалась лингвистами с момента ее появления до постсоветского времени. Различные аспекты этой проблемы нашли свое отражение в трудах отечественных ученых (А.М. Селищев, Г.О. Винокур, С.И. Карцевский, М.А. Рыбникова, С.И. Ожегов, М.В. Панов, В.В. Виноградов, И.Ф. Протченко, Н.М. Шанский, Н.А. Купина, Г.Ч. Гусейнов, В.З. Паперный, М.А. Кронгауз, А.П. Романенко, А.А. Пихурова и др.). Очерк изучения ССК дан в работах А.П. Романенко [Романенко 2002; 2003].

В 20-30-е годы Г. О. Винокур, С. И. Карцевский, Е. Д. Поливанов, А. М. Селищев, П. Я. Черных, Р.О. Якобсон изучали преобразования, происходящие в русском литературном языке после 1917 года. Были обнаружены значительные изменения в лексической и стилистической системе (прежде всего появление множества аббревиатур, экспансия варваризмов и диалектизмов, значительное влияние просторечия и одновременно официально-деловой речи, сдвиги в семантике и эмоциональной окраске многих слов).

Так, анализ происходящих в русском языке изменений, связанных с революцией и утверждением нового строя, осуществил А.М. Селищев в книге «Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком последних лет (1917-1926)» [Селищев 1928]. Выделяя коммуникационную, эмоционально-экспрессивную и номинативную функции языка, ученый прослеживает не только процесс формирования базовых для советского строя политических понятий, но и отмечает, как «отстающий» мир социально-политических институтов и явлений пытается соответствовать новым образам, отраженным в языке: «Очень я новые слова полюбил. Только по простым делам не умею их к слову сказать. Что ни скажу, все мимо» [Селищев 1928]. Автор не просто приводит список словарных новшеств, но и показывает причины их появления в русском языке, устанавливает социальные и стилистические границы их распространения, дает им оценку с точки зрения литературной нормы [Романенко 2002].

В.В. Виноградов в своей работе «Изучение литературного русского языка за последние десятилетия в СССР» [Виноградов 1955], обобщая результаты работы лингвистов в сфере изучения лексики современного русского языка, выделяет основные аспекты ее исследования: характеристика изменений в русском литературном языке за советский период; изучение производственно-профессиональной лексики; систематизация и обобщение работ по русской научной терминологии; усиление тенденций по введению иноязычных заимствований в лексическую систему языка и др. Таким образом, как отмечает автор, в 40-50 гг. продолжает накапливаться материал для обобщений, относящихся к законам и правилам изменений современной русской литературной лексики в связи с ломкой старых общественных отношений и формированием новых [Виноградов 1955].

Языку советского времени посвящены работы С.И. Ожегова «Лексикология. Лексикография. Культура речи» [Ожегов 1974], И.Ф. Протченко «Лексика и словообразование русского языка советской эпохи» [Протченко 1975]. В монографии И.Ф. Протченко особое внимание уделено общественно-политической лексике и спортивной терминологии, а так же описанию наиболее продуктивных способов словообразования.

Особого внимания заслуживает работа Н.А. Купиной «Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции» [Купина 1995], в которой рассматривается словарь советских идеологем, относящихся к политической, философской, религиозной, этической и художественной сферам, а также языковое сопротивление и языковое противостояние коммунистической идеологии внутри России. Автор считает, что основной функцией тоталитарного языка является функция идеологического предписания, реализующаяся в идеологеме, под которой понимается мировоззренческая установка (предписание), облеченная в языковую форму. По материалам «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д.Н.Ушакова автор выделяет и описывает основные идеологемы тоталитарного языка, такие, как политика, партия, генеральная линия партии, ленинизм и др. Рассматривая ведущие семантические (политическая, религиозная, этическая, художественная, правовая) сферы, обслуживающие идеологию, Н.А.Купина приходит к выводу, что процесс идеологизации (политизации), захватывающий лексическую семантику, регулярные идеологические «добавки», формирование прямой аксиологической поляризации на базе «сквозных» оппозиций позволяют охарактеризовать словарь тоталитарного языка как словарь идеологем. Ложные суждения, лежащие в основе ряда идеологем, служат базой для развития мифов и внедрения их в общественное сознание [Купина 1995].

К этому времени относятся и труды, исследующие советскую культуру в целом. Наиболее значима в этом смысле работа В.З. Паперного «Культура «Два» [Паперный 1996], в которой автор впервые заговорил о противопоставлении двух культурных моделей советской эпохи и на лексическом уровне.

В монографии А. П. Романенко «Советская словесная культура: образ ритора» [2000] автор исследует общие закономерности ССК через языковую личность, называемую в работе образом ритора. На основе учения Ю. В. Рождественского об этосе, пафосе и логосе А. П. Романенко рассматривает условия речевой деятельности советского ритора (этос), направленность содержания его выступлений в зависимости от вида речи (пафос) и средства языкового выражения применительно к условиям и направленности содержания (логос). Для описания ССК А.П. Романенко использует две культурные модели: культура 1 (К1) и культура 2 (К2). Они находятся между собой в противоборствующих отношениях, К2 пытается уничтожить свою предшественницу. Отношения между языками этих двух культур неоднозначны. А.П. Романенко различает их как старый и новый и описывает их не как разные языки, а как два языковых стандарта: язык 1 старым назвать нельзя (только старый «модернизированный» язык), потому что культура 1 его «перерабатывала». Язык 2 – собственно новый. «Ощущение новизны языка и всей речевой деятельности подкреплялось культивировавшимся враждебным отношением к старому, в том числе к культуре 1». Именно язык 2 принято называть новоязом (по Оруэллу), или канцеляритом (по К.И. Чуковскому) [Романенко 2000].

В работах многих отечественных и зарубежных лингвистов конца XX в. (Н. А. Кожевниковой, С. Кордонского, Э. Лассан, Ю. И. Левина, В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной, Б. Ю. Нормана, П. Серио, А. П. Чудинова и др. проводится мысль о том, что в языке ССК существовала «диглоссия» [Вежбицка 1993], точнее, использовалось несколько «диалектов» (официальный, диссидентский, обывательский, «потаенный»). Как справедливо отмечает М.А. Кронгауз, неверно считать, что «русский язык в советскую эпоху был неуклюж, бюрократичен и малопонятен. Таким была только одна из его форм, а именно «новояз», но другим «новояз» быть и не мог. Его устройство определялось его предназначением» [Кронгауз 1999: 139]. Следует подчеркнуть, что советский «новояз» – это не язык всего советского народа, а официальный язык тоталитарного общества. Бюрократичность, «двоемыслие» (по Дж. Оруэллу), максимальная обезличенность, эзотеричность (наличие смыслов, понятных только специалистам), ритуальность – это естественные свойства официальной политической коммуникации, которые в той или иной мере присутствуют и во многих современных

политических текстах официального (и не только официального) характера. Разумеется, бюрократическим и неуклюжим был не русский язык, а коммуникативная деятельность большинства советских лидеров, речевая практика которых если не считалась образцовой, то по меньшей мере воспринималась как наиболее соответствующая духу эпохи [Чудинов 2003].

Таким образом, **с**пецифика ССК заключается в ее гетерогенности: «единстве и борьбе» двух культурно-исторических нормативов, двух культурных моделей.

Список литературы

1. Вежбицка, А. Антитоталитарный язык в Польше: Механизмы языковой самообороны [Текст] / А. Вежбицка // Вопросы языкознания. – 1993. – № 4. – С. 12-23.
2. Виноградов, В.В. Изучение русского литературного языка за последние десятилетия в СССР [Текст] /В.В. Виноградов. – М.: Гослитиздат, 1955. – 90 с.
3. Кронгауз, М.А. Критика языка [Электронный ресурс] / М.А. Кронгауз // Логос. 1999. № 3. // www.ruthenia. ru/number/1999-03-13.htm.
4. Купина, Н.А. Тоталитарный язык: Словарь и речевые реакции [Текст] / Н.А. Купина. - Екатеринбург-Пермь: Изд-во Урал. ун-та, 1995. – 143 с.
5. Ожегов, С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Просвещение, 1974. – 352 с.
6. Паперный, В.З. Культура «Два» [Текст] / В.З. Паперный. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 384 с.
7. Протченко, И.Ф. Лексика и словообразование русского языка советской эпохи: Социолингвистический аспект [Текст] / И.Ф. Протченко. - М.: Знание, 1975. – 245 с.
8. Романенко, А.П. Советская словесная культура: Образ ритора [Текст] / А.П. Романенко. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2000 – 212 с.
9. Романенко, А.П. Советская словесная культура: отечественная история ее изучения [Текст] / А.П. Романенко // Вопросы языкознания. – 2002 - № 6 - С. 118-140.
10. Романенко, А.П. Образ ритора в советской словесной культуре [Текст] / А.П. Романенко. – М.: Языки русской культуры, 2003. – 374с.
11. Селищев, *А.М.* Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком последних лет (1917 – 1926) [Текст] / А.М. Селищев. – М.: Пламя, 1928. – 248с.
12. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации [Текст] / А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Изд-во Уральс. Ун-та, 2003.- 248 с.

А.Ю.Вычужанина
Тюмень, Россия

ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА ЧЕРЕЗ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В КОГНИТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Возникновение «когнитивной науки» датируется серединой 60-х годов XX века. У истоков когнитивной лингвистики стояли Ю.Д.Апресян, А.Вежбицкая, Р.Джакендорфф, Е.С.Кубрякова, Дж.Лакофф, Р.Лангакер, И.А.Мельчук, И.А.Стернин. Основополагающий вклад в изучение концептов через соотношения с материалом языка внесли московские лингвисты под руководством Н.Д.Арутюновой.

Когнитивный подход позволяет утверждать, что слово выступает как кардинальная единица языковой картины мира, нашего внутреннего лексикона, всей языковой способности человека. Именно через посредство слова осуществляется связь языковой картины мира с концептуальной.

Вся проблема когнитивной лингвистики вращается вокруг ее основных категорий: концепт, концептуализация, категоризация, концептосфера/картина мира.

Концепт – один из наиболее популярных и наименее однозначно дефинируемых терминов современной лингвистики. Нас в данном случае интересует определение «концепта» с когнитивной точки зрения. В когнитологии под «концептом» понимается «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике». [Стилистический словарь терминов 2006: 182]

В качестве основной единицы когнитивной сферы человека рассматривается концепт. Рациональное и эмоциональное в концепте: понятия, переживания, представления и др. составляют единое концептуальное пространство, сохраненное в единицах языка. Эмоциональная составляющая имеет важное значение при раскрытии содержания и формы универсальных культурных концептов. В концептах концентрируется и кристаллизуется языковой и когнитивный опыт человека. Концепты сходны у всех пользователей одного языка и в своей совокупности формируют концептосферу. Существуют особые виды концептов, ядром которых являются базовые эмоции – эмоциональные концепты (Апресян 1995, Вежбицкая 1996, Лакофф, Джонсон 1990). Представления человека о его внутреннем мире образуют в сознании эмоциональную концептосферу, состоящую из системы динамично развивающихся мыслительных конструктов – эмоциональных концептов. При этом эмоции (ядро личности) выступают в качестве мотивационной и когнитивной базы языка [Шаховский 2004: 134].

Положения об эмоциональном содержании концепта и эмоциональной природе внутренней формы знака, являющиеся сегодня базовыми в теоретической лингвистике, дали толчок для использования эмотивности в качестве важного средства интерпретации смысла художественного текста.

В.И.Шаховский в своих работах правильно замечает, что проблема эмотивного смысла является актуальной в связи с проблемами языка, культуры, эмоционального мышления, а также когнитологии, поскольку эта проблема психолигвистики и лингвистики эмоций (эмотиологии) [Шаховский 2004: 42].

Когнитология как наука о структуре знаний, их формировании, материализации и трансляции тесно связана с эмотиологией – наукой о вербализации, выражении и коммуникации эмоции. Это объясняется тем, что все когнитивные (мыслительные) процессы сопряжены с эмоциями: «когниция вызывает эмоции, так как она эмоциогенна, а эмоции влияют на когницию, так как они вмешиваются во все уровни когнитивных процессов». [Шаховский 2004: 30]

Осознание всеобъемлющего и всепроникающего характера эмоций в поведении человеческого организма и личности выражается в том, что эмоциональная сфера жизнедеятельности человека превратилась в объект активного исследования ряда наук. Этим и объясняется появление множества классификаций эмоций: по интенсивности, по продолжительности, по знаку, по направленности, то есть все эмоции принадлежат какой-либо теории эмоций: физиологической, мотивационной (динамической) или когнитивной. Нас интересует когнитивная теория эмоций, в которой рассматриваются вопросы о взаимосвязи эмоций и когнитивных процессов, место и роль когнитивной оценки ситуации в эмоциональном процессе. Этим вопросом занимались: Н.Я.Грот, Р.С.Лазарус, А.Ортони, С.Л.Рубинштейн, Ж.П.Сартр, П.В.Симонов, Б.Спиноза, С.Сингер. Каждая отрасль знаний пытается создать фундаментальную теорию эмоций. Стоит отметить, однако, что в связи с обилием теорий эмоций напрашивается вывод о том, что ни одна из них не является исчерпывающей. Универсальной пока не выработано наукой. Как справедливо замечает П.В.Симонов, «любая классификация эмоций по сути дела служит лишь ширмой для далеко не всегда осознаваемой и признаваемой классификации человеческих потребностей» [Симонов 1997: 325]. Тем не менее, в ходе нашего исследования мы будем пользоваться классификацией К. Изарда, который выделяет эмоции: интерес, радость, удивление, грусть, гнев, отвращение, стыд, страх, утомление [Изард 1980: 220].

Любое эмоциональное состояние может быть активизировано, то есть, возбуждено, дополнено, подчеркнуто, или компенсировано соответствующими цветовыми сочетаниями (Гете). Это означает, что мы воспринимаем цвета при помощи конкретных предметов, и они оказывают определенное действие на душевное состояние человека, могут изменить его, хотя сила воздействия цвета на разных людей различна. Мы в своей работе будем опираться на восемь цветов теста М. Люшера: серый, синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный [Люшер 1993: 120]. Абсолютное большинство исследований связи цветом и эмоций отличает особенность: «цвет вызывает эмоции», а не наоборот, поэтому цвета должны храниться в памяти точно в той же форме, как мы их видим.

А.М. Эткинд (1979; 1980-85) провел серию исследований цветоэмоциональных значений у взрослых, опираясь на восемь цветов теста М. Люшера и 9 основных эмоций по К. Изарду (1980) [Эткинд 1980: 110].

Цвет	Эмоции								
	Интерес	Радость	Удивле-ние	Грусть	Гнев	Отвра-щение	Стыд	Страх	Утомле-ние
Серый	6	4	2	27	1	15	18	12	53
Синий	27	4	2	27	5	7	13	15	8
Зеленый	26	10	26	13	8	7	19	8	7
Красный	16	52	23	4	55	4	4	17	2
Желтый	20	24	56	1	9	19	12	15	1
Фиолет.	5	12	14	12	6	22	16	7	12
Корич.	10	8	3	14	4	27	17	3	23
Черный	10	2	2	22	38	18	13	43	24

Цветовой код ряда эмоций носит достаточно простой характер. Они выражаются либо одним цветом (преимущественно), либо однородной цветовой комбинацией. Это, прежде всего, относится к «страху» (черный), «грусти» (серый, синий и черный), «утомлению» (серый, черный и коричневый) и «радости» (красный и желтый). Эмоция радости, отражающая факт удовлетворения потребности (или его предвосхищение), то есть, психофизиологически и психологически противостоящая первым трем, и в своем цветовом выражении противоположна отрицательным переживаниям.

Что касается таких эмоций как «интерес», «удивление», «отвращение», «стыд», то их цветовые профили далеко не так однозначны и психологически понятны. Создается впечатление, что испытуемые сильно затруднялись при определении их цветовых профилей, имеющих, в отличие от предыдущих, гораздо меньшую степень внутренней согласованности.

Таким образом, взаимосвязь цвета и эмоций является многоуровневой. Во-первых, цвета и их сочетания являются символами эмоций, их внешним воплощением, опредмеченной формой; во-вторых, эмоциональные состояния человека влияют на ситуативное отношение к цвету (изменения цветовой чувствительности, цветовых предпочтений и т.д.); в-третьих, устойчивые эмоциональные особенности (свойства) субъекта также находят свое отражение в различных вариантах цветовых предпочтений.

Подобная полифункциональность цвета, с одной стороны, делает его уникальным средством изучения эмоциональной сферы человека, но с другой, — лежит в основе неоднозначности в оценках наблюдаемых феноменов, что требует от исследователей особой тщательности при принятии решения относительно того, на каком конкретном уровне он рассматривает и анализирует эти феномены.

Таким образом, проблема представления эмоций в языке и речи заняла достойное место и в лингвокогнитивной парадигме, во многом предопределив существенные направления исследований в этой области науки. Однако остается нерешенным вопрос: лежит ли эмоция в основе когнитивного процесса или когнитивный процесс является инициатором эмоции.

Список литературы

1. Изард, К. Эмоции человека [Текст] / К. Изард; пер. с англ. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440с.
2. Люшер, М. Сигналы личности [Текст] / М. Люшер. – Воронеж, 1993. – 160 с.
3. Симонов, П.В. Мозговые механизмы эмоций [Текст] / П.В. Симонов; Журн. высш. нервн. деят. – 1997. – т.47, вып.2. – С.320-328
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Текст] /под ред. М.Н.Кожиной; члены редколлегии: Е.А.Баженова, М.П.Котюрова, А.П.Сковородников. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696с.
5. Шаховский, В.И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации [Текст] / В.И. Шаховский // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности. Сб.науч.трудов/ ВГПУ. Волгоград: Издательство ЦОП «Центр», 2004. - 248с.
6. Эткинд, А.М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных неврозами [Текст] / А.М. Эткинд // Социально-психологические исследования в психоневрологии. – Л., 1980. – С. 110-114.

Е.Э. Гампер
Магнитогорск, Россия

ОТРАЖЕНИЕ НАИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

В данной статье предпринимается попытка доказать отражение наивной картины мира в рекламных текстах. Объектом исследования являются англоязычные рекламные тексты, ориентированные на женщин.

Понятие наивной картины мира впервые появилось в лингвистике и связывается с понятием языковой картины мира. Ю.Д. Апресян предлагает следующее определение наивной картины мира: наивная картина мира – «то представление о мире, которое характерно для среднего интеллигентного носителя языка и основано на донаучных общих понятиях, предоставленных в его распоряжение языком» [Апресян 1995: 57]. Данное определение позволяет нам сделать вывод о тесной связи языка и наивной

картины мира. Наивная картина мира, как и любая другая, находит свое отражение в языке, ведь с незапамятных времен «человек репродуцирует свои представления о природе и вещах в словах и их эквивалентах» [Маковский 1992: 36]. Для наивной картины мира язык является единственным средством фиксации и отражения. Именно поэтому в рамках нашего исследования мы отождествляем языковую и наивную картины мира.

Е.В. Урысон интерпретирует наивную картину мира как отражение обиходных представлений о мире. Таким образом, язык отражает наши самые житейские представления о том или ином объекте (ситуации) [Урысон 2003: 11]. Именно в наивной картине мира формируются и проявляются представления и образы, характерные для массового сознания, стереотипного и мифологичного по своей сути [Притчин 2002: 150]. Таким образом, мы считаем, что именно мифологичность и стереотипность являются одними из факторов, формирующих массовое сознание, а значит и наивную картину мира.

Реклама также представляет собой один из способов формирования и манипуляции массовым сознанием, отражая все процессы, происходящие в обществе. Реклама создает общность жизненных стандартов, а также привычки и потребности отдельного индивида. Для оптимального функционирования реклама использует знания из различных сфер науки и культуры: мифологии, социологии, литературы, экономики, психологии, маркетинга и т.д.

Использование в рекламных текстах стереотипов, манипулятивных технологий, мифологических и архетипических образов – все это влияет на мнение потребителя, убеждает в необходимости приобретения того или иного товара, создает неповторимые образы в сознании покупателя. Все перечисленные методы воздействия на сознание индивида и общества характерны также для массовой культуры. Массовая культура, воздействуя на массовое сознание, ориентирована на потребительские вкусы и инстинкты, обладает манипулятивными свойствами. Массовая культура осуществляет стандартизацию и стереотипизацию духовной деятельности человека.

Говоря о стереотипах в рекламных текстах, следует отметить, что тексты женской рекламы являются наиболее яркими примерами функционирования гендерных стереотипов. Именно в рекламе создается устоявшийся стереотипный образ женщины, несмотря на значительно изменяющуюся ее роль в современном мире.

Женская аудитория в качестве наиболее вероятных покупателей рекламируемых товаров является основной мишенью рекламы и подвергается наибольшему рекламному воздействию. Женщины выступают в роли, основных адресатов рекламной продукции, и

группы, возможно наиболее подверженной влиянию рекламы. Реклама преподносит своей женской аудитории множество образов, акцентирующих внимание адресата главным образом на гендере и сексуальности [Максимова 2004: 250].

Наиболее распространенными являются рекламные тексты, уделяющие внимание значимости женской привлекательности для достижения профессионального успеха. В результате этого популярными женскими образами в рекламе являются персонажи, представляющие собой воплощение успеха, богатства, молодости, стройности и красоты [там же].

Однако, в связи с изменяющимися социальными нормами и представлениями, меняются и установки стереотипов. Следует признать, что, стереотипы общественного сознания обладают весьма подвижной внутренней структурой, которая способна мгновенно реагировать даже на незначительные изменения окружающей среды, самого человека или культуры, созданной в результате их взаимодействия. Именно поэтому, не смотря на то, что гендерные технологии манипулирования потребителем кажутся самыми простыми, следует учитывать, что отношение в обществе к гендерным ролям мужчины и женщины меняется, а также проявляется тенденция к соблюдению гендерной корректности в рекламе.

Использование в рекламных текстах мифологических сюжетов, архетипов и мифологем, также способствует эффективному воздействию на потребителя, создает в сознании неповторимые образы, надолго остающиеся в памяти. Как упоминалось выше, именно реклама оказывает огромное влияние на формирование массового сознания сегодня. Реклама не просто одна из сфер проявления современной мифологии, а также фактор, способствующий усилению ее роли. Именно в рекламе мифологическое сознание находит наибольшее отражение [Притчин 2002: 150].

Значения основных мифологических представлений и образов сопоставимы с древнейшими ощущениями человека, с его ориентацией в природной среде и в сообществе себе подобных, с его "базовыми" эмоциями (радость, удивление, гнев, страх, голод, сексуальное влечение и пр.), с психологическими универсалиями и архетипами общественного сознания. Так и реклама широко эксплуатирует чувства любви, надежды, силы, традиции самосохранения, стремления к домашнему очагу.

В основе мифологического знания лежат определенные архетипы. К. Юнг установил тесную связь архетипа с мифологией. Архетипы и мифологемы живут в нашем языковом сознании и создают основу наивной языковой картины мира и всегда «держат» наше языковое сознание в зоне психолого-эмоционального воздействия, а

современный наивный языкопользователь неосознанно продолжает жить прежними мифологическими представлениями и понятиями [Красавский 2001: 338, 368].

Можно выделить несколько мифологем, активно применяющихся при организации рекламного текста для женщин и создания рекламного образа, такие как мифологемы дома, матери, богини, потерянного рая и т.д. Реклама создает образ нереальной женщины – женщины-фантома, женщины-мечты со всеми составляющими этого мифа: красотой, изысканными манерами, дорогой атрибутикой – одеждой, парфюмом, машинами, интерьером, поклонниками [Костина 2003: 72].

Особо значима для рекламы магия. В подтексте либо в тексте любого рекламного произведения содержится обращение к магии, поскольку надежда прийти к ожидаемым результатам кратчайшим путем живет в каждом человеке, и магия всегда будет подогревать эту надежду. Поэтому товарам зачастую приписываются магические свойства, и нередко для придания рекламируемому товару большей загадочности и убедительности в его чудодейственных средствах, сообщение содержит замечательную историю или легенду о том, как появилось это замечательное средство.

Таким образом, современная реклама содержит в себе наиболее важные и существенные характеристики мифа. Мифологическая реклама переводит процесс коммуникации в область абстрактных понятий, выражая общее, универсальное, архетипическое через конкретные образы, через знакомое, более простое и стереотипизированное.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что современная реклама для женщин в достаточной мере стереотипна и мифологична, и это отражается в языке рекламных текстов. Обилие архетипов, мифологем и стереотипов делают язык рекламы выразительным, а саму рекламу запоминающейся. В тоже время эти когнитивные структуры в значительной мере участвуют в формировании наивной картины мира, которая является наиболее характерной для массового сознания.

Список литературы

1. Апресян, Ю.Д. Избранные труды: Том 2. Интегральное описание языка и системаня лексикография [Текст] / Ю.Д. Апресян. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 767с.
2. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография [Текст] / Н.А. Красавский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 495с.
3. Костина, А.В. Эстетика рекламы. [Текст]: Учебное пособие. / А.В. Костина. - М.: ООО «Вершина», 2003. – 304 с.
4. Маковский, М.М. Картина мира и миры образов [Текст] / М.М. Маковский // Вопросы языкознания. - 1992. - №6. – С. 36-53

5. Максимова, О.Б. Гендерное измерение в современном социально-коммуникативном дискурсе: роль рекламы. [Текст] / О.Б. Максимова // Вестник РУДН, серия Социология. - 2004. - № 6-7. - С. 246-254
6. Притчин, А.Н., Теременко Б.С. Миф и реклама. [Текст] / А.Н. Притчин, Б.С. Теременко // Общественные науки и современность. - 2002. - № 3.
7. Урысон, Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике [Текст] / Е.В. Урысон // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры. - 2003. – 224 с.

Н.Ф. Герман
Челябинск, Россия

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И КАРТИНЫ МИРА В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В процессе социализации и инкультурации в родной культуре коммуникант формирует определенные культурно-языковые и коммуникативно-деятельностные ценности, знания, установки и поведенческие реакции, формируя частично сознательно, частично неосознанно, свою лингвокультурную идентичность.

Л.И. Гришаева понимает под культурной идентичностью «идентичность, устанавливаемую на основании распознавания субъектом познания и коммуникации признаков, условно закрепленных в своей/чужой культуре/субкультуре за этой культурой/субкультурой [Гришаева 2007: 131].

Л.И. Гришаева подчеркивает, что структура идентичности организуется по принципу «ядро-периферия». В ядро входят признаки, «константные для коллективного носителя идентичности и остающиеся таковыми на протяжении нескольких поколений коллективного субъекта» [Гришаева 2007: 139], а к периферии относятся признаки переменные и обеспечивающие когнитивную и коммуникативную гибкость коллективного и индивидуального субъекта [Гришаева 2007: 141].

Предлагаемая модель структуры идентичности позволяет объяснить реально наблюдаемую трансформацию лингвокультурной идентичности языковой личности в условиях межкультурной коммуникации, при которой личность, с одной стороны, сохраняет свою лингвокультурную идентичность на протяжении длительного промежутка времени а, с другой стороны, изменяется, приобретает новые качества.

Лингвокультурная идентичность имеет ряд функций, одна из них -задавать параметры культурно специфической картины мира и эксплицировать необходимые сведения с помощью языка. На этой основе субъект может распознать своего/чужого в своем/чужом пространстве.

Внутри собственной культуры личность находится в состоянии равновесия: образ мира соответствует системе используемых культурно-языковых значений. При изменении окружения и столкновении с чужой лингвокультурой равновесие нарушается, вызывая состояние стресса. Возникает необходимость адаптации к системе новых значений, личность восстанавливает внутреннее равновесие через поиск соответствия образа мира изменившемуся окружению и определение собственной роли в видоизмененном коммуникативном контексте [Леонтович 2005: 211-216].

Чужое культурно-языковое пространство оказывается сферой действия двух противоположных процессов: *конвергенции*, обеспечивающей вхождение личности в новый социум, и *дивергенции*, с помощью которой индивидуум пытается подчеркнуть свою лингвокультурную идентичность. Конвергентная тенденция заставляет личность искать эффективные формы коммуникации с носителями иной культуры. При этом происходит модификация ряда параметров, необходимых для успешной коммуникативной деятельности языковой личности: когнитивных стратегий; языковой картины мира; идеосферы и тезауруса; вербальных и невербальных средств кодирования передаваемой информации; характера самоидентификации; поведенческой парадигмы; ценностных ориентаций; коммуникативных стратегий [Леонтович 2005: 218].

Одной из главнейших задач коммуникативно-когнитивного анализа дискурса, т.е. использования языка в конкретных коммуникативных условиях, является изучение дискурсивной деятельности человека. Эта деятельность представляет собой «отражение формами языка национальной картины мира, а используемые в процессе коммуникации языковые формы рассматриваются как средство реализации системы культурно обусловленных значений, отражающих разделяемые членами социума знания, пресуппозиции, оценки (values) и ценностные ориентации» [Цурикова 2000: 115-116].

Самое важное условие для успешной межкультурной коммуникации – перцептивная готовность к восприятию различий и расширению картины мира при столкновении коммуниканта с явлениями, ему не знакомыми или отличными от его предшествующего опыта.

Картина мира как «целостный образ мира, складывающийся в голове человека в процессе познавательной деятельности» включает в себя гетерогенные (то есть разнородные, имеющие разную природу), гетерохронные (то есть познаваемые в разный отрезок времени), гетеросубстратные (то есть имеющие разную когнитивную основу) сведения о мире» [Гришаева, Попова 2003: 25].

Концептуальная картина мира как совокупность определенным образом организованных концептов значительно шире и богаче языковой картины мира,

поскольку сведения о мире кодируются не только вербально, но и невербально, однако, при необходимости все сведения о мире могут быть эксплицированы с помощью языка. Языковая картина, таким образом, представляет собой совокупность механизмов вербализации сведений о мире [Кубрякова 2003: 32], хранимых в картине мира [Гришаева, Попова 2003: 33].

Пользуясь языком как системой ориентиров, коммуникант определяет собственное место в этом мире. Языковая картина является проводником и контекстом коммуникации личности с окружающей действительностью, основа личностной самоидентификации [Леонтович 2005: 126].

Е.С. Кубрякова отмечает, что составными элементами картины мира являются концепты, образы, представления, известные схемы действия и поведения, некие идеальные сущности, не всегда связанные напрямую с вербальным кодом [Кубрякова 1988: 141].

Языковая картина мира включает *универсальные черты*, общие для всего человечества, *черты культурно-специфические* – «некоторую культурную «сердцевину», единую для всех членов социальной группы или общности, а также *индивидуальные черты*, присущие определенной личности [Леонтович 2005: 121]. Характер картины мира коммуниканта зависит от того, каким образом в ней уравновешиваются универсальный, культурно-специфический и личностный компоненты.

Фрагменты картины мира, интерпретируемые как общие для всех представителей определенной лингвокультуры, составляют «прототипическую часть» картины мира [Гришаева, Попова 2003: 30], которая становится когнитивной основой для построения более или менее успешного взаимодействия между коммуникантами в тех или иных дискурсивных условиях. Благодаря общности прототипического в картине мира у коммуникантов возникает «единое смысловое поле, в пределах которого осуществляется смысловое движение» [Кубрякова 2003: 32].

Для адекватной межкультурной коммуникации необходимо соответствие картин мира коммуникантов. Перемещение в новое культурно-языковое пространство требует поиска новой идентичности, корректировки картины мира, сложившейся в своей культуре, и приведения ее в соответствие с изменившимися условиями.

Период привыкания к чужой лингвокультуре, когда коммуникант обнаруживает, что старый языковой опыт не вполне применим к новым условиям, а новая языковая картина мира еще не вполне сложилась, психологически труден для индивида и вызывает состояние стресса. «Когда два языка вступают в контакт и как бы соперничают

в одном индивиде», утверждает Б. Дадье, «это означает, в сущности, что в контакт и конфликт приходят два видения мира (…). Здесь есть все основания полагать, что переход от одного языка к другому может вызвать в мышлении глубокие потрясения» [цит. по: Леонтович 2005: 143].

В качестве ориентиров, позволяющих индивиду «не заблудиться» в новом культурно-языковом пространстве, выступают универсальные явления – то общее, что объединяет взаимодействующие культуры.

По мере освоения нового культурно-языкового пространства элементы картины мира приобретают более четкие очертания. При этом происходит не подмена одной картины мира другой, а совмещение родной и вновь осваиваемой картин мира и расширение горизонтов сознания. Возникновение качественного нового образа окружающей действительности знаменует собой трансформацию языковой картины мира коммуниканта [Леонтович 2005: 144] и параллельно трансформацию лингвокультурной идентичности.

Сознательный подход к культурным различиям становится силой, которая ведет личность от состояния непонимания или даже враждебности по отношению к новой культуре к ее приятию и почти полному пониманию. Готовность к трансформации идентичности создает условия для расшифровки культурной информации, закодированной в коммуникативных сигналах, делает возможным психологическую совместимость с носителями иной культуры, дает способность понять и принять их ценности.

Трансформация может, с одной стороны, выражаться в постепенной утрате самобытных национально-культурных черт языковой личности и слепом подражании чужой культуре, с другой стороны – в поэтапном формировании межкультурной личности с различным уровнем культурно-языковой и коммуникативной компетенции: от монокультурной стадии через маргинальность к бикультурной или поликультурной стадии. Выделение стадий, по мнению О.А. Леонтович, носит относительный характер, поскольку в современном мире практически невозможно замкнуться в рамках одной культуры, но и полная ассимиляция в неродной культуре вряд ли достижима [Леонтович 2005: 220].

Межкультурная трансформация не требует обязательного полного билингвизма. Значительно более важную роль играет когнитивная гибкость, осознание межкультурных различий и знакомство со способами их преодоления.

Список литературы

1. Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности [Текст]: в 2 ч./ под общ. ред. Л.И. Гришаевой, М.К. Поповой. – Ч. 2. – Воронеж: Ворон. гос. ун-т, 2004. – 316 с. ISBN 5-9273-0610-1
2. Гришаева, Л.И., Попова, М.К. Картина мира как проблема гуманитарных наук [Текст] // Картина мира и способы ее репрезентации: научные доклады конференции «Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование» / ред. Л.И. Гришаева, М.К. Попова, – Воронеж: Ворон. гос. ун-т, 2003. – с.13-35. ISBN 5-9273-0566-0
3. Кубрякова, Е.С. Сознание человека и его связь с языком и языковой картиной мира [Текст] / Е.С. Кубрякова // Филология и культура / Ред. Болдырев Н.Н. – Тамбов: ТГУ, 2003. – С. 32-34
4. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография [Текст] / О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с. ISBN 5-7333-0165-1
5. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека [Текст]/ В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – с. 8 – 69.
6. Цурикова, Л.В. Проблемы изучения дискурса в современной лингвистике. / Л.В. Цурикова. // Традиционные проблемы языкознания в свете новых парадигм знания / Ред. Е.С. Кубрякова, Н.Н. Болдырев, Е.М. Позднякова. – Материалы круглого стола. – М.: ИЯ РАН, 2000. – С. 110-117.

И.В. Гостева
Миасс, Россия

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА И РЕЛИГИОЗНАЯ ФИЛОСОФИЯ

В последние десятилетия возрождается традиционная русская культура, неразрывно связанная с православной христианской верой. Религия, вера на протяжении многих столетий играли, безусловно, очень важную роль в жизни русского общества, в становлении и развитии русского языка, менталитета и духовной культуры России, а «духовная культура есть как бы первичное, глубинное основание всей культуры как процесса самосовершенствования личности…» [Шабатура, Тарасова 2003: 102]

В современной лингвистике язык понимается как культурно-исторический феномен, как знаковая система, с помощью которой фиксируется и передается из поколения в поколение опыт народа, его культурно-исторические традиции, знания и представления человека о мире. Несомненно, что через язык формируются национальные особенности мировоззрения и мировосприятия народа, его картина мира. По определению Е.С. Кубряковой, языковая картина мира – это «особое образование, постоянно участвующее в познании мира и дающее образцы интерпретации воспринимаемого» [Кубрякова 2004: 64] В языковой картине мира отражается концептуальная система сознания человека. Фрагменты этой картины – концепты. Поскольку в концептах оседают слои разных культурно-исторических эпох, мы считаем

важным отметить роль русских религиозных философов в формировании многих духовно-нравственных концептов нашей культуры, находящихся в основании русской языковой картины мира.

Становление традиционной ветви русской философии в основном связано с христианизацией Руси. Принятие христианства открыло пути для проникновения на Русь патристической (святоотеческой) литературы (в основном греческой и византийской: творений Василия Великого, Григория Нисского, Иоанна Дамаскина и других богословов), чьи произведения были источником новых религиозных и нравственных понятий для русского человека, философских идей. Под влиянием христианской религии происходила концептуализация духовно-нравственного пространства в русской языковой картине мира.

В последнее время возрождение духовности, по нашему мнению, связано с возрождением религиозности. Культурная самобытность и религиозный фактор неразделимы. Церковь поддерживает и укрепляет самобытную духовность россиян. На наш взгляд, именно тысячелетняя религиозная христианская основа русской духовности и определяет во многом специфику русской национальной личности. Религиозное занимает настолько значительную позицию в человеческом мировоззрении, что это обязательно выражается в языке.

В 19 веке славянофильство и религиозное реформаторство породили русское богоискательство, или «духовный Ренессанс». Труды философов данного направления обогатили содержание многих духовно-нравственных концептов. В данной статье мы рассмотрим несколько философских понятий, отложившихся, на наш взгляд, в «слоях» базовых концептов русской культуры: **вера, красота, патриотизм.** Эти понятия достаточно четко выделяются в сочинениях тех мыслителей традиционного направления эпохи философского Ренессанса, трудами которых мы и пользовались в нашем исследовании: С.Н.Булгакова, И.А.Ильина, В.С.Соловьева, П.А.Флоренского.

Вера – «(филос.) означает признание чего-либо истинным с такою решительностью, которая превышает силу внешних фактических и формально-логических доказательств. Это не значит, что истины веры не подлежат никаким доказательствам, а значит только, что сила веры зависит от особого самостоятельного психического акта, не определяемого всецело эмпирическими и логическими основаниями». Как видим, В.Соловьев не толкует данное слово, а дает его определение, причем строго разграничивает веру, уверенность и доверие, которые в нефилософских словарях идут рука об руку. Мыслитель рассматривает основы данного понятия с

философской,и психологической позиций, он абстрагируется от конкретной веры (конфессии) и говорит о вере как о некоем акте, процессе [Соловьев 1997: 4]

В своем программном труде «Свет Невечерний» С.Булгаков раскрывает свое понимание **религиозной веры**. В основе всякой религиозной веры, пишет он, «лежит пережитая в личном опыте встреча с Божеством…те, которые однажды узрели Бога в сердце своем, обладают совершенным знанием о религии, знают ее сущность…Религия зарождается в переживании Бога» [Ьулгаков 2001: 96-97]. Характеризуя **религиозную веру**, Булгаков останавливается на богослужении, культе, которое «есть *живая догматика…и нет религии без культа*» [Булгаков 2001: 112-113]

В своем труде «Путь духовного обновления» И.Ильин также определяет и осмысливает некоторые концептуальные слова с позиций традиционно-русской духовной культуры. **Вера**, по Ильину, «выражает …склонность души видеть в чем-то жизненно-главное и руководящее и прилепляться к нему своим доверием и преклонением» [Ильин 1994: 85]

Павел Флоренский определяет слово **красота** в его традиционно-православном понимании. Аскетика создает не доброго человека, а «прекрасного» и отличительная особенность святых подвижников – вовсе не их доброта, которая бывает и у плотских людей, даже у весьма грешных, а красота духовная,… дебелому и плотскому человеку никак не доступная» [Флоренский 1990: 148]. Как в связи с этим не вспомнить пророческие слова Ф.М. Достоевского: «Красота спасет мир», где, по нашему мнению, речь идет прежде всего о красоте внутреннего мира человека.

Патриотизм – «любовь к Отечеству». Соловьев рассматривает это чувство в историческом развитии, сначала как «патриотизм рода», затем – «любовь к родной земле», в городском быту – «привязанность к своей культурной среде» и соединяет его с «обязанностью и добродетелью», т.е., нравственными чувствами. Обязанность при этом выступает как благодарность родителям и обществу, а добродетель имеет религиозное значение (отечество – «вотчина особого бога» в древности), «служба родине была деятельным богослужением, и патриотизм совпадал с благочестием». В этой трактовке мысль философа совпадает с русской культурно-православной традицией – «За веру, царя и Отечество!», но в конце статьи Соловьев опять осуждает «национальный патриотизм», который невозможен в объединенном Богочеловечестве, и ратует за «новую, истинную идею» вселенского христианского патриотизма [Соловьев 1997: 126]. **Патриотизм**, любовь к Родине, считает Ильин, «может жить и будет жить лишь в той душе, для которой есть на земле нечто священное…» [Ильин 1994: 142].

Данные культурные концепты можно отнести к следующим категориям (по классификации М.В.Пименовой) [Пименова 2005: 32]: национально-культурные – вера; социально-культурные – культура, патриотизм; этические – красота. В целом их можно охарактеризовать как духовно-нравственные, так как эти базовые единицы, безусловно, входят в концептуальную систему духовной культуры, которая, в свою очередь, немыслима без ценностного аспекта (мораль и нравственность).

Таким образом, русские религиозные философы эпохи духовного Ренессанса внесли ощутимый вклад в формирование ключевых духовно-нравственных концептов русской культуры, отражающих дух и логику русского культурно-исторического процесса. В этих концептах представлены категории христианской духовности, содержание концептов сформировалось в основном под влиянием православной религии и христианской теологии. Именно русская философская мысль выдвинула положение о необходимости строгого определения важнейших культурно-исторических понятий, лежащих в основании русской концептуальной системы. Вся глубина и своеобразие религиозно-философских размышлений традиционной ветви отечественных любомудров сохранились в фундаменте национальной картины мира.

Список литературы

1. Булгаков, С.Н. Свет Невечерний: Созерцания и умозрения [Текст] / С.Н. Булгаков. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2001.
2. Ильин, И.А. Сочинения: в 2 т. [Текст] / И.А. Ильин. – М.: Медиум, 1994.
3. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира [Текст] / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
4. Пименова, М.В. Коды культуры и принципы концептуализации мира [Текст] / М.В. Пименова // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке: Материалы Всеросс. Науч. конф., 14-16 апр., 2005 г., Екатеринбург, Россия / Под ред. Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005.
5. Философский словарь Вл. Соловьева [Текст] / Сост. Г.В. Беляев. – Ростов н /Д.: Фолио, 1997.
6. Флоренский, П.А. Столп и утверждение истины [Текст] / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990.
7. Шабатура Л.Н., Тарасова О.В. Традиция в контексте национальной культуры [Текст] / Л.Н. Шабатура, О.В. Тарасова // Актуальные проблемы современного гуманитарного образования: Сборник научных трудов / Под ред.К.П. Стоина. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2003.

Н. С. Григорова
Тюмень, Россия

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВЫХ КОНЦЕПТОВ

В последнее время фокус исследовательского интереса возвращается к человеку, т.е. можно говорить о том, что мы живем в то время, когда происходит смена научных парадигм. На место "сциентистской, системно-структурной и статической" приходит антропологическая парадигма [Воркачев 2001: 64].

Человека теперь воспринимают как "меру всех вещей". С повышением интереса к человеку, всю большее внимание притягивает все то, что с ним связано: его мышление, психика, культура, язык. Именно на основе триады - язык, культура, человек и появилось новое ответвление лингвистики – лингвокультурология.

Будучи молодым направлением, категориальный аппарат его еще до конца не сформирован, нет единого мнения в понимании сущности одной из его основных категорий – концепта. Разброс и рассогласованность мнений лингвокультурологов связан, скорее всего, с термином "культура" [Воркачев 2004: 45].

Приведем лишь некоторые определения культуры. Так, в словаре Ожегова культура определяется как "совокупность производственных, общественных, и духовных достижений людей" [Ожегов, Шведова 1995: 307]. Культура – это передаваемая из поколения в поколение совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица [Сорокин 1992: 218]. Обзор точек зрения на культуру см. в: [Степанов 2001:12-17; Маслова 2001: 12-18].

Действительно, определений культуры предостаточно, но лингвокультурология, в первую очередь, рассматривает не производственные/объективные элементы культуры, а духовные, социальные элементы, все то, что ценностно для того или иного этноса. Именно ценности являются фундаментальными характеристиками культуры, ориентирами поведения людей [Карасик 2002].

Функционируя в обществе, мы постоянно даем оценки всему вокруг нас: явлениям жизни, поступкам людей, их делам и взглядам, именно поэтому еще в античные времена было положено начало развитию науки о ценностях [Палий 2003: 69]. Позднее интерес к ценностям вылился в философскую дисциплину – аксиологию, которая занимается "исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам" [Новейший философский словарь 1998: 15].

В настоящее время аксиологический подход к изучению языка приобретает все большую популярность. Проводятся исследования разнообразных "культурных доминант" (термин В.И. Карасика): "тоска" (А. Вежбицкая), "любовь", "счастье" (С.Г. Воркачев), "честь" (Г.Г. Слышкин), "судьба" (Н.Д. Арутюнова) и многие другие. В.И. Карасик, совместно с другими лингвокультурологами, создал научно-исследовательскую лабораторию "Аксиологическая лингвистика", задачей которой является комплексно осмыслить ценности в языке и предложить модель "ценностной картины мира" [Карасик 2002]. Появилась группа исследователей, которые ставят себе целью разработку "Славянского аксиологического словаря" [см. http://kapija.narod.ru].

Ценностные, социальные, элементы, реализованные в языке, получили название "лингвокультурных концептов" [Слышкин 2004:29].

Хотя существует много точек зрения на понятие концепт, но общепризнанным является тот факт, что концепт – это сложное ментальное образование [Карасик 2002; Стернин 2001; Воркачев 2002; Слышкин 2004, Степанов 2001] в котором можно выделить несколько уровней, слоев, измерений, элементов и т.д. В нем выделяются: 1) основной, актуальный признак; 2) дополнительный, "пассивный" признак; 3) внутренняя форма [Степанов 2001: 47]; "ценностная, образная и понятийная стороны [Карасик 2004: 129]; "понятийная, образная и значимостная составляющая" [Воркачев 2004:46].

Особенностью лингвокультурного концепта является акцентуация ценностного элемента. Поскольку концепты помогают нам понять культуру той или иной нации, которая базируется на ценностном принципе, то можно говорить о том, что центром концепта является ценность [Карасик, Слышкин 2001: 77].

Концепт группируется вокруг некой "сильной" (т.е. ценностно акцентуированной) точки сознания, от которой расходятся ассоциативные векторы. Наиболее актуальные для носителей языка ассоциации составляют ядро концепта, менее значимые – периферию. Четких границ концепт не имеет, по мере удаления от ядра происходит постепенное затухание ассоциаций. Языковая или речевая единица, с помощью которой актуализируется "центральная точка" концепта, служит именем концепта [Карасик, Слышкин 2001:27-78].

Внутри ценностного элемента Г.Г. Слышкин выделяет два аспекта: оценочности и актуальности. Оценочный аспект выражается в наличии оценочной составляющей в денотате языковой единицы, являющейся именем концепта, в свойственных этой единице оценочных коннотациях, в сочетаемости этой единицы с оценочными эпитетами. Актуальность проявляется в количестве языковых единиц, являющимися входами в данный концепт, в частности, их употребления в реальной коммуникации, в

способности данных единиц становиться источником метафорического переноса [Слышкин 2004: 30-31].

О значимости и показательности частоты употребления слов в понимании культуры говорит и А. Вежбицкая. Хотя она предупреждает о том, что данные частотных словарей не всегда дают точное представление о культурной значимости какого-либо слова, но и не отрицает, а наоборот говорит о необходимости использования таких словарей, как источников дополнительной информации, помогающие сделать более точные и доказательные выводы [Вежбицкая 1999].

Кроме принципа "частотности", она выделяет и принцип "культурной разработанности", который также считает важным для изучения культуры. Он заключается в том, что те важные предметы и явления жизни народа, которые имеют культурную значимость, ценность, характеризуются разнообразной и подробно разработанной номинацией [Вежбицкая 1999].

Подводя итог вышесказанному, нужно отметить тот факт, что вместе со сменой парадигмы на антропоцентрическую, нельзя не принимать во внимание аксиологический аспект. При исследовании концептов нужно учитывать его ценностный элемент, поскольку в нем отражается культура той или иной нации. Сопоставительный анализ концептов наций вносит вклад в познание различных культур.

Список литературы

1. Вежбицкая, А. Из книги "Понимание культур через посредство ключевых слов" [Электронный ресурс] / А. Вежбицкая // Режим доступа: http://philologos.narod.ru/ling/wierz, 1999, свободный.
2. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Текст] / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. - № 1. – с. 64-72
3. Воркачев, С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт [Текст] / С.Г. Воркачев. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 236с.
4. Карасик, В.И. Культурные доминанты в языке [Электронный ресурс] / В.И. Карасик // Режим доступа: http://philologos.narod.ru/ling/karasik, 2002, свободный.
5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Карасик, В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования [Текст] / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин / Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание/ Под ред. И.А. Стернина. – Воронежский государственный университет, 2001. – 128с.
7. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст]: учебн. пособие для вузов/ В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
8. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А, Грицанов. – Мн.: изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
9. Ожегов, С.И. и Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / Российская АН.; Российский фонд культуры; - 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928с.

10. Палий, А.А Краткий исторический обзор основных концепций аксиологии и проблема критериев эстетической ценности художественного произведения [Текст] / А.А. Палий // Вестник Омского осударственного университета . – 2003. – Вып. 2. – с.69-72.
11. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурный концепт как системное образование [Текст]/ Г.Г. Слышкин // Вестник волгоградского государственного университета. Сер "Лингвистика и межкультурная коммуникация", 2004. - № 1. – с. 29-34.
12. Сорокин, П. Человек, цивилизация, общество [Текст] / П. Сорокин; пер с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.
13. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов; 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2001. – 990с.

С.А.Губанов
Самара, Россия

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕНОСНОГО ЭПИТЕТА (на материале концепта «дерево» в лирике М.Цветаевой)

Изучение художественного концепта является одним из проблемных участков когнитивной лингвистики. Поскольку концепт художественного текста имеет синтагматическую природу, «концептуализация… основана на семантическом выводе компонентов текста из совокупности языковых единиц, раскрывающих одну тему, микротему. По этой причине концептуальное пространство текста формируется на более высоком уровне абстракции – на основе слияния, сближения, стяжения общих признаков концептов, репрезентируемых на поверхностном уровне текста словами и предложениями одной семантической области…» [Бабенко, Казарин 2006: 58]. Таким образом, «концептуализация мира в художественном тексте, с одной стороны, отражает универсальные законы мироустройства, а с другой – индивидуальные, уникальные, воображаемые идеи» [Бабенко, Казарин 2006: 58]. Художественный концепт есть точка пересечения общих, инвариантных представлений о мире и авторских, неповторимых.

Согласно С.Аскольдову, художественные концепты заключают в себе «неопределенность возможностей». Концепты этого типа подчиняются особой прагматике «художественной ассоциативности». Художественные концепты образны, поскольку то, «что они означают, больше данного в них содержания и находится за их пределами» [Аскольдов 1997: 91].

В свете когнитивной парадигмы художественный концепт осмысляется как сложный знак, который выражает знания писателя о фрагменте действительности, воплощенные в его произведении в виде индивидуально-авторской картины мира. Концептуальный анализ художественного текста предполагает выявление набора

ключевых слов текста, определение базового концепта и описание обозначаемого ими концептуального пространства.

Предметом нашего рассмотрения является концепт «дерево», представленный эпифрастически в лирическом творчестве М.Цветаевой.

Будучи природным символом, дерево во многих культурах знаменует динамичный рост, природное умирание и регенерацию. Почтительное отношение к дереву в разных культурах основано на вере в его целительную силу. Дерево у славян – символ приобщения к миру предков, что обусловлено природными факторами, фольклорно-обрядовыми традициями, земледельческим укладом жизни, мифологическими представлениями о мировом древе жизни. Дерево – плод Матери-Земли. В славянской мифологии дерево рождено от брака земли и неба, его питают не только земля и вода, но и солнечный свет. Соединяя глубину и высоту в пространстве и во времени, дерево выступает как символ памяти о прошлом.

М.М.Маковский выделяет у слова «дерево» следующие символические значения: вместилище душ, середина, число, музыка, гармония, чудо, жертвоприношение [Маковский 1996: 134–141].

В русской языковой картине мира наиболее популярным дерево является берёза, а также часто поэтизируются сосна, дуб, ива, ель, рябина, тополь, клён и липа.

Среди всех образов, представляющих стихии, мир природы – огня, воды, неба, солнца, земли – именно концепт *дерево* наиболее употребителен в идиолекте М.Цветаевой. Дерево как символ жизни, как центр мироздания становится воплощением судьбы поэта.

Концепт *деревья* представлен в цветаевских текстах 90 случаями употребления в составе эпифраз.

Н.Осипова причисляет концепт *дерево* в творчестве М.Цветаевой к стихиям, связывая растение с медиатором, соединяющим верх и низ, небо и землю. Она считает, что дерево настолько важно в поэтическом мире поэта, что это позволяет ввести такой термин применительно к творчеству М.Цветаевой, как «дендромифопоэтика». Исключительную важность в связи с этой мыслью приобретает цикл стихотворений «Деревья».

Объектами переноса являются следующие денотаты: *дерево* (54 единицы), *трава* (15), *лес* (11), *луг* (10).

1. Дерево (54 единицы).

Простоволосые *мои, // Мои трепещущие* [Цветаева т.2: 46]; *Древесная –* ***сильная*** *кровь* [Цветаева т.2:17]; *Дерево****, доверчивое*** *к звуку…* [Цветаева т.3:562]; *Как* ***дерево-***

машет-рябина *в разлуку* [Цветаева т.2:26]; *В этом бешеном беге дерев* ***бессонных*** [Цветаева т.2:25]; *Деревцо моё* ***невесомое!*** [Цветаева т.1:223]; *Деревья с* ***пугливым*** *наклоном* [Цветаева т.2:122]; ***Простоволосые*** *мои, мои* ***трепещущие*** [Цветаева т.2:146]; *Лавины* ***лиственные****, руины лиственные* [Цветаева т.2:149]; *В островах* ***страждущих*** *хвой …* [Цветаева т.3:26]; *Наклоном* ***пугливым****, а может –* ***брезгливым*** [Цветаева т.2:48].

2. Трава и отдельные растения (15 единиц).

Под серпом равнодушны − травы [Цветаева т.3:582]; *Многолюбивый роняю мирт* [Цветаева т.2:62]; (*цветок) Зм****ееволосый, Звездоочистый, Не смертоносный****, - Сам без защиты* [Цветаева т.2:67]; *Тянулись* ***гибкие цветы****, как зачарованные змеи* [Цветаева т.1:22]; *Тройной* ***тоскующий*** *тростник* [3:13]; ***Березовое*** *серебро, Ручьи живые* [Цветаева т.2:144]; *Там лавр растет –* ***жестоколист и трезв*** [Цветаева т.2:236]; ***Льстивые*** *ивы…* [Цветаева т.2:39]; ***Ошалелые*** *столбы тополей…* [Цветаева т.1:377]; *С дубом - то, с* ***безгубым*** *- то* [Цветаева т.3:673]; *Знаешь – плющ,* ***обнимающий*** *камень* [Цветаева т.2:451].

3. Лес (11 единиц).

Ввысь ***сорвавшийся*** *лес* [Цветаева т.2:147]; ***Сонный, бессонный*** *лес* [Цветаева т.1:281]; *Чешский лесок - //* ***Самый лесной*** [Цветаева т.1:20]; *Так же как* ***мертвый*** *лес…* [Цветаева т.2:360].

Особого внимания заслуживает параллель: «кровь – смола», свидетельствующая очеловечивании дерева:

Березовое серебро, // Ручьи ***живые*** [Цветаева т.2:144]; *Смоль. //* ***Стонущую*** *под нажимом* [Цветаева т.2:123].

Именно данный факт говорит в пользу мифологической трактовки данных переносов, по природе своей имеющей древние метонимические корни (части дерева осмыслялись как части тела человека).

Тема деревьев является одной из центральных в творчестве М.Цветаевой. О.Г.Ревзина пишет, что в творчестве поэта можно выделить три этапа осмысления данной темы:

1. Период узнавания (до 1922 г.);
2. Период познания (1922-1923 гг.);
3. Период знания (1925-1938).

Поэт стремится к миру деревьев, к миру небесному, природному, но принадлежит миру людей, в чем заключается основной конфликт поэта с миром. Наиболее часто встречающимися концептами являются такие концепты, как *бузина и рябина*. Исследователь справедливо отмечает, что рябина и бузина являются языческими

тотемными деревьями и в христианской религии признаются нечистыми. М.Цветаева ощущает связь с данными деревьями как с хранителями памяти о природном родстве человека и мира. Целью же поэта, по мнению О.Г.Ревзиной, было включение данной темы в культурную парадигму своего времени и вскрытие архетипического слоя данного концепта, причём осмысление шло по логике и чутью своего поэтического языка [Ревзина 1982].

Деревья лечат душу, спасают: *Деревья! К вам иду! Спастись // От рёва рыночного!*

Деревья получают символическую окраску при помощи эпитетов: *дуб богоборческий, ивы-провидицы, берёзы-девственницы* и т.д. Деревья устремлены ввысь (*ввысь сорвавшийся лес!)*.

Наличие цикла «Деревья» в творчестве поэта и огромное внимание, которое она уделяет данному концепту в своём творчестве, позволяют говорить о нём как о базовом концепте всего творчества поэта.

Список литературы

1. Аскольдов, С.А. Концепт и слово [Текст] / С.А. Аскольдов // Русская словесность: от теории слова к структуре текста: Антология / под ред. В.П. Нерознака [Ин-т народов России, Моск. гос. лингв. ун-т, Общество любителей российской словесности].– М.: Academia, 1997. – С. 267–279.

2. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум [Текст] / Л.Г.Бабенко, Ю.В.Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 496 с.

3. Маковский, М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Картина мира и миры образов [Текст] / М.М.Маковский. – М.: Владос, 1996. – 416 с.

4. Ревзина, О.Г. Тема деревьев в поэзии М.Цветаевой [Текст] / О.Г. Ревзина // Труды по знаковым системам. – Тарту. – 1982. – Вып. 576. – С. 141–148.

5. Цветаева, М.И. Собрание сочинений: в 7 т. [Текст] / М.И. Цветаева; [вступ. ст., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина]. – М.: Эллис – Лак, 1994.

Е.А. Дамман
Челябинск, Россия

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
(на материале пословиц и поговорок английского и русского языков)

Одной из важнейших функций языка является то, что он хранит культурные ценности определенной нации и передает их из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет столь важную роль в формировании человеческой личности, в частности, и национального характера народа, в целом. Пословицы, поговорки наиболее ярко иллюстрируют образ жизни, географическое положение, историю и традиции той или

иной общности, объединенной одной культурой [Маслова 2001]. Исследуя единицы паремиологического фонда языка, можно обнаружить информацию о системе ценностей, общественной морали, отношении к миру, к людям.

Данная статья посвящена анализу образов женщины, отраженных в пословицах и поговорках английского и русского языков. Мы исходим из тезиса о том, что в языке зафиксировано все то, что связано непосредственно с определенной культурой, а пословицы заключают в себе совокупность мнений, выработанных народом как лингвокультурной общностью. Это дает нам возможность обнаружить наиболее значимые ценности, сложившиеся в этническом сознании, так как, изучив пословицы, описывающие женщину, можно составить характерный портрет, который является типичным для того или иного, в данном случае для английского и русского этносов.

Исходя из того, что в языке зафиксированы особенности культуры того или иного этноса, а пословицы могут быть использованы как средство познания национального характера народа, проникновения в систему его ценностей, хранилище разнообразной культурологической информации, мы изучили единицы пословично-поговорочного фонда английского и русского языков с женскими именованиями и на основании полученных результатов составили портреты женщины, типичные для разных культур.

Всего было обработано порядка 250 пословиц английского и русского языков с женскими именованиями [Адамия 2005; Дубровин 1995; Райдаут 1997]. Женские образы, описываемые пословицами, представляются многоплановыми и разнородными. Мы выделили следующие компоненты образов: 1. Внешность; 2. Характер; 3. Мышление / интеллект; 4.Социальные отношения; 5. Отцовство / материнство. Опишем каждый из компонентов образов женщины с помощью пословиц из разных языков.

1. Внешность. Известно, что в сознании представителей разных культур женственность, прежде всего, ассоциируется с красотой, нежностью, обаянием, грацией. Привлекательная внешность женщины рассматривается как необходимый для нее атрибут, как шанс, который может помочь ей устроиться в жизни: *Девка красна до замужества; A man is as old as he feels, and a woman is as old as she looks.*

2. Характер. Наибольшее количество пословиц посвящено психологическому аспекту характера женщины. Пословицы являются своеобразными оценочными суждениями. Назначение пословиц состоит в оказании определенного как поощряющего, так и запрещающего воздействия на адресата. Такая коммуникативная установка содержится в пословицах в виде коннотации (положительной или отрицательной). По результатам статистического анализа языкового материала из отобранных пословиц, обозначающих различные черты характера женщины (74), 54

обладают отрицательной коннотацией. Такая асимметрия объясняется более острой эмоциональной и речемыслительной реакцией людей на отрицательные явления. Так, для женщины характерна болтливость, что отмечается в подавляющем большинстве пословиц: *Где баба, там рынок, где две, там базар; Волос долг, а язык длинней; Бабу не переговоришь; A woman's strength is in her tongue; A woman's tongue wags like a lamb's tail.*

Следующей отмечаемой чертой женского характера является упрямство, своеволие: *Бабе хоть кол на голове теши; На женский нрав не угодишь; The way of women: when you will they won't, and when you won't they are dying to.* Следующее место по частотности занимают пословицы о женской изменчивости и непредсказуемости: *У бабы семь пятниц на неделе; Девичьи думы изменчивы; A woman's mind and wind change oft.* В отдельную группу выделим пословицы, отражающие такую черту женского характера, как излишняя эмоциональность, показная слезливость: *Женский обычай – слезами беде помогать; Женское сердце, что котел кипит; As great a pity to see a woman cry as a goose goes barefoot.* По частотности пословицы, называющие такие пороки женщины, как лживость, изворотливость, коварство, хитрость, немногочисленны и объединены в одну группу: *Бабье вранье и на свинье не объедешь; У бабы 72 увертки в день; The laughter, the tears and the song of a woman are equally deceptive.* Отдельные пословицы называют такой из женских пороков, как тщеславие: *Every woman would rather be beautiful than good; The wife that loves the looking-glass hates the saucepan.*

Анализ языкового материала показал, что пословицы, называющие различные черты характера женщины, в основном имеют отрицательную коннотацию. Тем не менее, в нашей выборке есть пословицы, отражающие положительные качества женского характера. Например, – добродетель: *С доброй женой горе – полморя, а радость вдвойне; The best furniture in the house is a virtuous woman;* – веселый нрав: *Добрая жена – веселье, а худая – злое зелье; A cheerful wife is the joy of life;* – работоспособность: *A woman's work is never done;* – смелость: *Баба и в горящую избу войдет; Women in mischief are wiser than men;* – выносливость: *Баба – не квашня: встала да пошла;* – верность: *С любимым рай и в шалаше.*

Пословиц с отрицательной коннотацией, описывающих негативные свойства женского характера, достаточно много, что можно, видимо, объяснить патриархальной установкой, зафиксированной в языке. В обществе, культуре и языке закрепились стереотипы, согласно которым женщине присущи многие пороки.

3. Мышление / интеллект. Группа пословиц, называющая особенности мышления, умственные способности женщины, представлена несколько меньшим

количеством языковых единиц (27). Аналогичная картина предстает и в этой группе пословиц: единицы с негативной коннотацией преобладают (24 пословицы). В пословицах (в основном русского языка) представлен нелестный образ женщины, чаще всего высмеиваются женские недостатки, подчеркивается превосходство мужчины над женщиной в умственном плане: *Курица – не птица, женщина – не человек; Волос долог, да ум короток; Because is a woman's reason; Women have long hair and short brains.*

Положительная оценка женского ума представлена только в одной пословице нашей выборки: *Умная жена, как нищему сума.* Кроме того, достоинством женщины также признается интуиция: *Women's instinct is often truer than men's reasoning.*

4. Социальные отношения. В отдельную группу мы выделили пословицы, которые определяют характер отношений мужчин и женщин, дают некоторые рекомендации для мужчин по обращению с женщиной особенно в семье. Эти пословицы описывают нормы, какой должна и не должна быть женщина. Так, мужчина должен правильно выбрать жену, поэтому в пословицах содержаться предупреждения о выборе спутницы жизни: *Женился на скорую руку, да на долгую муку; Все девки хороши – откуда берутся злые жены; A good wife makes a good husband; Marry in haste, repent at leisure.* Кроме того, в пословицах называются те необходимые качества, которыми должна обладать хорошая жена: *Муж жене – отец, жена мужу – венец; An obedient wife commands her husband; Silence is a woman's best garment.* В пословицах заключены правила для мужчин, как нужно обращаться с женщиной. Зачастую поощряется довольно жестокое обращение с женой: *Жена без грозы – хуже козы; Чем больше жену бьешь, тем щи вкуснее; A woman, a dog and a walnut tree, the more you beat them the better they be.* Следует отметить, что в некоторых пословицах утверждается значимость женщины в семье: *Добрая жена дом соберет, а плохая рукавом разнесет; Холостому помогай боже, а женатому жена поможет; Men make houses, women make homes.* Подобные пословицы имеют рекомендательный характер и дают конкретные советы мужчине, как создать семью, как обращаться с женой.

5. Материнство / отцовство. В отдельную группу мы поместили пословицы, описывающие такую важную сторону жизни и женщины и мужчины, как материнство и отцовство. Следует отметить особое значение статуса матери и уважительного отношения к ней: *Муж – глава в доме, а все-таки дети таковы, какова у них мать; A mother's love is best of all.*

Итак, паремиологический фонд любого языка является эффективным средством выражения мировосприятия носителей разных языков. Пословицы наглядно представляют образы женщины, отражая культурный концепт «фемининность» и

раскрывая одну из сторон гендерной картиной мира. Важно отметить, что рассмотренные пословицы разных народов представляют некоторые черты в образах женщины, которые являются универсальными для всех культур. Например, представление о том, что самая важная роль женщины – это роль матери и хранительницы очага. Это можно объяснить так, что способы мировосприятия, с одной стороны являются глубоко национальными, а с другой, общими для всех культур.

Так же можно сделать вывод, что из всех пословиц, описывающих женщину самая многочисленная группа представлена пословицами, описывающими ее характер, в большинстве примеров присутствует отрицательная оценка, так как именно негативные моменты, в данном случае поведения женщины, вызывают непосредственную реакцию у человека. Пословицы рекомендательного характера представляют правовые и моральные нормы, типичные для разных народов, которые в целом схожи.

Список литературы

1. Адамия, Н.Л. Русско-англо-немецкий словарь пословиц. поговорок, крылатых слов и библейских изречений [Текст] : словарь / Н.Л. Адамия. – М.: Флинта/Наука, 2005.
2. Дубровин, М.И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях [Текст] / М.И. Дубровин. – М.: Просвещение, 1995.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001.
4. Райдаут, Р. Толковый словарь английских пословиц [Текст] : словарь / Р. Райдаут, К. Уиттинг. – СПб.: Лань, 1997.

А.С. Дёмышева
Екатеринбург, Россия

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В процессе познания окружающей действительности в сознании носителя языка вербализуется картина мира. В ее формировании принимают участие все стороны психической деятельности человека, начиная с ощущений, восприятий, представлений и заканчивая высшими ее формами – мышлением и самосознанием человека.

Понятие «картина мира» относится к числу фундаментальных понятий, отражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшее условие его существования в мире. Проблема языка в познании окружающей действительности затрагивает основы мировоззрения, связанные с пониманием не только сущности сознания, но и основного философского вопроса об отношении сознания и бытия.

Всякий язык, обозначая отдельный предмет, в действительности созидает: он формирует для говорящего на нем народа картину мира. Язык, будучи системой мировидения, оказывает регулирующее воздействие на человеческое поведение: человек обращается с предметами так, как их преподносит ему язык. При этом значения, выражаемые в языке, формируют единую систему взглядов, представляющую собой некую «коллективную философию», которая «навязывается» всем носителям данного языка в качестве обязательной.

Язык, как известно, является одним из компонентов культуры как продукта социальной активности человека и одновременно одной из форм созданной человеком культуры. В языке отражается весь познанный и практически освоенный человеком мир, а также сам человек как часть этого объективно существующего мира. В этом смысле языковая личность – это некое звено, соединяющее реально существующий мир и язык, отражающий этот мир. Языковая картина мира – это универсальная система знаний о мире, зафиксированных в языковой форме и характерных для всех носителей языка.

В настоящее время имеется много определений языкового сознания, авторы которых выделяют различные его стороны, но в контексте обучения языку можно было бы охарактеризовать языковое сознание следующим образом. Языковым сознанием называется один из видов обыденного сознания, который является средством формирования, хранения и переработки языковых знаков и выражаемых ими значений, правил их сочетания, употребления, отношения к ним человека. Языковое сознание есть закрепленный в языковых значениях специфический языковой способ отражения действительности народом, говорящим на данном языке. Оно выступает обязательным условием существования и развития всех других форм сознания [Колшанский 1990]. Таким образом, языковое сознание – это совокупность выраженных в языке мыслительных образов, возникающих в сознании индивида при взаимодействии с окружающим миром. Основу индивидуального языкового сознания составляет отражение системы языка в сознании его отдельного носителя. По утверждению В. В. Наумова, статус носителя предполагает наличие в языковом сознании индивида некой «совокупности общих, присущих другим носителям языка представлений, что не исключает возможность реализации индивидуального потенциала в речевой деятельности» [Наумов 2006: 17].

В большинстве случаев языковое сознание реализовано в речевом поведении. Поэтому, имея в виду языковое сознание личности, надо иметь в виду особенности речевого поведения индивидуума, определяемые коммуникативной ситуацией,

индивидуальным языковым и культурным статусом, принадлежностью к определенной социальной категории, полом, возрастом, психологическим типом, мировоззрением, фактами биографии и другими характеристиками личности.

В государственном общеобразовательном стандарте начального общего образования язык определяется как область действительности, обеспечивающая реальные связи человека с окружающим миром [Федеральный компонент государственного стандарта общего образования 2004]. Таким образом, процесс овладения языком в младшем школьном возрасте необходимо рассматривать, прежде всего, как средство вербализации школьником окружающей его действительности. Уровень владения языком непосредственно зависит от объема знаний о возможностях системы родного языка и умения материализовать эти знания в речевой деятельности.

Таким образом, с одной стороны, язык действует как социализирующая сила, объединяющая носителей языка в языковой коллектив, с другой – язык является одним из наиболее надежных и эффективных средств формирования индивидуальности.

Отражение действительности в сознании младшего школьника формирует его как личность, в том числе и языковую. Таким образом, языковая личность отличается представлением картины мира в языковом сознании и осознанием языка как средства вербализации окружающей его действительности. Каждый отдельный фрагмент этой действительности складывается в особую концептуальную схему и имеет свою лексическую реализацию в языке, которой школьник овладевает в рамках овладения лексической системой языка.

В младшем школьном возрасте знания ребенка сохраняются в упорядоченном виде целыми группами слов, относящимися к различным сферам житейского опыта.

Младший школьник при освоении социальной действительности воспринимает определенные фрагменты действительности и отражает их в своем языковом сознании. К таким фрагментам относятся: *Быт, Семья, Транспорт, Спорт, Производство, Образование, Развлечение, Искусство, Оценка, Эмоции и чувства, Населенный пункт, Средства массовой информации, Родная страна*. Лексические репрезентанты данных фрагментов действительности объединены наличием общей семы «Человек».

Данные группы формируют в сознании ребенка фрагменты картины мира, которые отражаются в его словаре. Отсюда возникает необходимость целенаправленной словарной работы по систематизации представлений ребенка об окружающей его действительности.

Список литературы

1. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке [Текст] / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – 108 с.
2. Наумов, В. В. Лингвистическая идентификация личности [Текст] / В. В. Наумов. – М. : Ком Книга, 2006. – 240 с.
3. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Начальное образование. Русский язык [Текст] // Сборник нормативных документов. – М.: Дрофа, 2004.

Т.А. Дубинская
Омск, Россия

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА „NEBEL“ – «ТУМАН» В СИСТЕМЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ Э.М. РЕМАРКА

В современной науке большое внимание уделяется изучению индивидуального стиля автора – «идеостиля», который в лингвистической литературе последних лет принято отличать от стиля в общелитературном понимании.

Изучение идеостиля может оказаться полезным для когнитивной науки, в частности для описания некоторых концептов, т.к. в стилистических приемах высвечиваются самые тонкие оттенки значения, образные ассоциации, яркие концептуальные признаки. «Субъект художественной деятельности в процессе создания поэтического текста стремится запечатлеть в языковых единицах актуальное для него содержание – личностный смысл» [Пищальникова 1992: 19]. Следует отметить, что язык писателя – крупной языковой личности – может влиять на формирование языка в целом. Кроме того, исследование индивидуальных творческих картин мира может сыграть большую роль в выявлении кросскультурных признаков некоторых концептов, в том числе и принадлежащих к концептосфере «природа».

Терминальный компонент греческого происхождения «ideo» – «особый» подчеркивает тот факт, что стиль художественного произведения всегда индивидуализирован и является результатом творческого отбора автором тех языковых средств, которые лучше всего способны отобразить именно его видение мира, этические и эстетические установки [Широкова 2006: 124].

Индивидуальный стиль формируется на основе того, что автор чаще обращается к каким-то формам экспликации личностных смыслов. Исследователи идеостиля пришли к выводу, что в творчестве любого автора всегда можно выделить круг тем, жанров, изобразительных средств и приемов, которые он предпочитает другим темам, жанрам, изобразительным приемам и т.д. [Филонова 2003: 52].

Что касается Э.М. Ремарка, то к его излюбленным стилистическим приемам могут быть отнесены образное художественное сравнение, метафора, метонимия и антитеза. В их основу автор нередко кладет названия явлений природы, хотя к так называемым «ландшафтным» писателям отнести его нельзя. С помощью этих приемов Э.М. Ремарк описывает душевное состояние, настроение, эмоции героев, создает особую поэтическую атмосферу, добивается необходимой интерпретации определенной ситуации, повышает эстетический уровень произведения.

Дефиниционный анализ лексем «туман» и „Nebel“ позволяет выделить следующие доминантные концептуальные признаки: «насыщенность водяными парами» и «непрозрачность». Первый актуализируется в текстах произведений Э.М. Ремарка в результате пропозиционального сочетания „im Nebel“ с глаголами „versinken“ и „ertrinken“ а также предикативного сочетания „der Nebel quoll“.

1. Der Nebel zog und zog. Die Stadt war versunken. Die Zeit war gestorben [Remarque 2005: 116];

2. …von pragmatischen Wundern und einer Philosophie des Noch-Habens und Augenschließens, die im frühen Licht erlosch und im Nebel ertrank [Remarque 2004: 279];

3. Wir standen am Fenster, der Nebel drängte und quoll gegen die Scheiben [Remarque 2005: 119].

Глаголы „versinken“ и „ertrinken“ в значении «утонуть» и „quellen“ в значении «течь, сочиться» предполагают наличие жидкой субстанции, употребление в сочетании с препозиционной конструкцией „im Nebel“ или предикатом „quellen“ указывает на то, что этой субстанцией является именно туман.

Наиболее широкий спектр оттенков значения лексемы „Nebel“ реализуется при актуализации концептуального признака «непрозрачность», который, в свою очередь, включает «способность скрывать» и «способность искажать». Первый является доминантным в следующих примерах:

4. … kam die Antwort prompt aus dem Nebel [Remarque 2005:117];

5. „Ruhe, Himmeldonnerschlag!“ – brüllte plötzlich eine ärgerliche Stimme aus dem Nebel dazwischen [Remarque 2005: 117];

В приведенных выше текстовых извлечениях концептуальный признак «непрозрачность» реализуется за счет того, что не называется объект порождающий звук, однако дается указание на туман, скрывающий источник звука. Кроме того, косвенно на признак «непрозрачность» может указывать препозиционное сочетание „aus dem Nebel“. Предлог „aus“ апеллирует к наличию ограниченного пространства или

некой границы, которую необходимо перейти. Это пространство или границу может создавать туман.

Ограниченная видимость является источником опасности. Как угроза туман может быть расценен как в прямом значении, так и в переносном:

7. „Du bist sehr schnell gefahren“. – „Es ging. Hatte bloß ein Stück Nebel“ [Remarque 2005: 210];

8. Komm dicht an mir, sonst treibt dich der Nebel weg [Remarque 2001: 116].

В первом текстовом извлечении все лексемы выступают в прямом значении и описанная ситуация может быть без каких-либо условий соотнесена с реальной действительностью: ограниченная туманом видимость на дороге действительно является источником опасности, в том числе и для героя.

Во втором примере существительное „der Nebel“ сочетается с нехарактерным для него предикатом „wegtreiben“ – «уводить», «воровать», т. е. реализуется стилистический прием «олицетворение», с помощью которого не только красочно описывается ситуация, но и показывается душевное состояние героя, то, насколько он дорожит своей возлюбленной. Поскольку в реальной действительности данный предикативный признак тумана реализоваться не может, логично говорить о том, что туман в описанной выше ситуации является условной угрозой.

Концептуальный признак «способность искажать» актуализируется в результате присвоения лексеме „Nebel“ предикативного признака „verwandeln“ / „machen aus …“ - «превращать» или прямого указания на изменение внешнего вида предметов в условиях тумана.

9. Der Nebel verwandelte alles … [Remarque 2005: 115];

10. Der Nebel machte aus den Omnibussen große Fabeltiere, die Autos wurden zu schleichenden Lichtkatzen und die Schaufenster zu bunten Höllen der Verwirrung. [Remarque 2005: 118].

Так, троллейбусы становятся сказочными животными, автомобили – крадущимися кошками, а окна – пещерами на основе сходства формы. С помощью метафоризации автор повышает эстетическую ценность текста, добивается требуемой интерпретации реципиентом описываемой действительности и создает у него необходимый эмоциональный настрой.

Следует заострить внимание на том, что у Э.М. Ремарка не складывается однозначно положительного или отрицательного восприятия тумана. В приведенном выше текстовом извлечении туман скрывает и искажает серую действительность, преображая находящиеся вокруг предметы и перенося героев в несуществующий,

отчасти сказочный мир. Коннотация в целом положительная. В противопоставление может быть приведен следующий фрагмент:

11. Nur der Nebel ist kühl, dieser unheimliche Nebel, der die Toten von uns beschleicht und ihnen das letzte verkrochene Leben aussaugt [Remarque 1975: 104].

Интерпретация тумана реципиентом как негативного явления достигается за счет целого ряда приемов. Во-первых, автор оценивает его по температуре как прохладный - „kühl“, при том, что оптимально комфортной для человека является теплая - „warm“. Во-вторых, присваивает ему отрицательный оценочный признак „unheimlich“ - «зловещий». В-третьих, употребляет в сочетании с лексемой „Nebel“ указательное местоимение „dieser“ в функции определенного артикля, что служит для демонстрации пренебрежительного отношения. И, наконец, в приеме метафоризации наделяет его функциями „ die Toten beschleichen“ / отнимать убитых и (dem Menschen) “das letzte verkrochene Leben aussaugen“ / отнимать у людей последние крохи жизни, которые по морально-этическим нормам не могут получить положительную оценку.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что лексема „Nebel“, как впрочем и другие обозначения явлений природы, занимает важное место в системе стилистических приемов в текстах художественных произведений Э.М. Ремарка. Автор часто обращается к объективации в тексте этого природного явления для формирования общего эмоционального настроя реципиента, перенастройки категориальной структуры сознания реципиента, введения в него новых категорий, изменения отношения к какому-либо объекту, изменения коннотативного значения объекта для субъекта и, наконец, повышения эстетического уровня текста.

Рассмотренные признаки концепта „der Nebel“ в немецкой лингвокультуре схожи с представлениями о тумане у носителей русского языка, различия заключаются лишь в особенностях способов репрезентации в речи этого природного явления.

Список литературы

1. Remarque E.M. Im Westen nichts Neues [Текст] / E.M. Remarque. - Aufbau – Verlag Berlin und Weimar, 1975. – 348с.
2. Пищальникова, В.А. Проблемы идеостиля. Психолингвистический аспект [Текст] / В.А. Пищальникова - Барнаул, 1992. – 230с.
3. Ремарк, Э.М. Ночь в Лиссабоне [Текст]: роман. На нем яз. / Э.М. Ремарк. - М.: «Менеджер», 2004. – 336с.
4. Ремарк, Э.М. Три товарища [Текст]: книга для чтения на немецком языке. /Э.М. Ремарк. – СПб.: КАРО, 2005. – 352с.
5. Филонова, Н.К. Парцелляция как фактор идеостиля Джона Фаулза [Текст] / Н.К. Филонова // Ученые записки Нижнетагильской гос. соц.-пед. академии. Филологич. науки. – Нижний Тагил, 2003.
6. Широкова, И.А. Эмоциональный концепт «любовь» в идеостиле А.С. Пушкина [Текст]: дис. … канд. филол. Наук / И.А. Широкова. – Тюмень, 2006.

О.В. Дубкова
Новосибирск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА УПОДОБЛЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КИТАЙСКИХ ТЕКСТОВ

Текст перевода всегда ориентирован на оригинал. Это наиболее ярко выражается в переводных текстах с китайского языка. Для них характерны следующие черты: на лексическом уровне – использование экзотизмов, калек, транслитераций, обилие метафор и сравнений; на грамматическом уровне – преобладание сложноподчиненных предложений разного типа, обилие определительных конструкций, неспецифический порядок слов и др. Как отмечает В.Н. Комиссаров, в процессе перевода происходит контакт двух языков, что неизбежно приводит «к относительному уподоблению языковых средств» [Комиссаров 1990: 230]. В некоторых случаях использование приема уподобления позволяет максимально приблизить текст оригинала и текст перевода, оставляя его понятным носителям русского языка. В этих случаях целесообразно применять прием уподобления.

В теории перевода традиционно выделяется два типа уподобления – лексическое и синтаксическое. Под лексическим уподоблением мы понимаем установление отношений эквивалентности между словом оригинала и словом, называющим близкое родовое понятие. Например: (房子) *фанза – хижина*, (旗袍) *чипао – платье*, (华侨) *хуацзяо – эмигрант*, (普通话) *путунхуа – общекитайский язык*, (胡同) *хутун – переулок,* (白干儿) *байгар – самогон* и др. В этих случаях прием уподобления сближается с гипо-гиперонимическим приемом. Разницу между ними В.С.Виноградов видит в том, что «уподобляемые слова скорее называют понятия, соподчиненные по отношению к родовому понятию, а не подчиненное и подчиняющее понятия… Степень понятийного сходства таких межъязыковых соответствий (неполных эквивалентов) выше, чем у соответствий родо-видовых» [Виноградов 2001: 118].

Использование приема уподобления при переводе китайских текстов позволяет создать образы близкие и понятные русскому читателю. Так, Н.А.Спешнев следующим образом переводит предложение из текста чэнъюев: *При этих словах воины представили себе кислые <u>сливы</u>, и во рту у них появилась слюна. И теперь им уже не хотелось пить* (士兵听了，想起<u>梅子</u>的酸味，一个个都流出了口水，再也不觉得口渴了。).

При переводе китайских высказываний подбирается русский эквивалент, позволяющий понять смысл без комментариев и сносок, и может применяться для перевода бенефициантов и этнографических лакун. Например: 俄国人喜欢<u>红茶</u>，中国人喜欢绿茶。(досл.: красный чай) – *Русским нравится <u>черный</u>*

чай, а китайцам – зеленый. 冰冻三尺，非一日之寒。– *Лед в метр толщиной образуется не за один морозный день*. Отметим, что *три чи* (三尺) примерно равны одному метру. Приведем аналогичный пример: 离墙头五尺来深有一层板子…… – *Аршинах в пяти от стены начинался деревянный помост с дырой…*

Прием уподобления регулярно используется для передачи эквивалентными средствами русского языка системы мер и весов, принятой в восточный культуре. Это также касается и системы денежных единиц: 罚款５角至１５元。 (досл. – *пять цзяо*) – *Штраф от пятидесяти фэней до пятнадцати юаней.*

Данный прием может также применяться в тех случаях, если устойчивое выражение оригинала имеет семантический и стилистический аналог в русском языке. Например: 对她见我的荣拜者，犹如对牛弹琴，毫无用处，她不会理解的。– *Объяснять ей насчет моего поклонника, - все равно, что лапшу на уши вешать, т.е. абсолютно бесполезно, не поймет.* Или другой пример: 我们没必要讨价还价。– *Нам нечего торговаться*.

Применение в процессе перевода «аналогов» имеет ряд недостатков. Это связано с тем, что они лишь приблизительно передают значение исходного слова и в некоторых случаях могут создать не вполне правильное представление о характере обозначаемого ими предмета или явления.

При переводе китайских текстов широко используется синтаксическое уподобление (дословный перевод). Под синтаксическим уподоблением понимается способ перевода, при «котором синтаксическая структура оригинала преобразуется в аналогичную структуру ПЯ. Этот тип «нулевой» трансформации применяется в тех случаях, когда в ИЯ и ПЯ существуют параллельные синтаксические структуры» [Комиссаров 1990: 178]. Данный прием целесообразно использовать при переводе неосложненных предложений китайского языка следующей структуры:

подл. – сказ. – доп. : 我们常常吃牛肉。- *Мы часто едим говядину.*

прид. обст. – гл. : 如果你不同意，我也不同意。- *Если ты не согласен, я тоже не согласен*.

В этих примерах синтаксическое уподобление приводит к полному соответствию количества языковых единиц и порядка их расположения в оригинале и переводе. Однако, при переводе с китайского языка на русский, регулярно опускаются классификаторы, части союзов, глаголы связки, показатели членов предложения и другие служебные элементы, а также изменяются морфологические формы лексических единиц. Так, в переводе предложения马霞是个美国人，二十年前来中国工作。– *Ма Ся*

– *американка, двадцать лет назад приехала в Китай работать,* - опущены бытийный глагол-связка, счетное слово, изменены грамматические категории некоторых членов предложения.

Как правило, при переводе с китайского языка применение синтаксического уподобления сопровождается изменениями структурных компонентов. Приведем несколько примеров: 这个问题就这样解决。– *Этот вопрос так решается*. 北方冬天太冷，春天风很大。– *На севере зимой очень холодно, а весной ветер очень сильный*.

Все эти изменения не затрагивают основной структуры предложения, которая передается с помощью аналогичной русской структуры, сохраняя последовательность расположения членов предложения в русском переводе.

Прием уподобления необходимо также использовать при переводе сложных конструкций, так как он дает возможность переводчику понять основную мысль текста и служит основной для проведения дальнейших лексических, грамматических и стилистических трансформаций. Например: 在今天下午举行的首届世界汉语大会开幕式上，无论来自哪个国家，无论是黄皮肤、白皮肤还是黑皮肤，与会者们都在积极地用汉语交流，都为能用汉语进行演讲感到骄傲。(Досл. На сегодняшней послеобеденной проводимой первого мирового китайского языка съезда церемонии открытия не важно приехали из какой страны, не важно желтокожий, белокожий или чернокожий, участники съезда все, активно используя китайский язык, общались, все из-за использования китайского языка на выступлении чувствовать гордость). – *На проходившей сегодня после обеда церемонии открытия Первого мирового съезда китайского языка все участники, не важно из какой страны они приехали, какого цвета у них кожа, испытывали гордость от того, что они могли активно общаться и выступать на китайском языке.*

При переводе текстов китайского языка необходимо регулярно использовать прием уподобления, так как он позволяет максимально приблизить текст оригинала к тексту перевода, а также дает возможность проводить дальнейшие трансформации, создавать переводные тексты эквивалентные на всех уровнях.

Список литературы

1. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) [Текст] / В.С. Виноградов. — М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, — 224с.

2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода: Лингвистические аспекты [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш.шк., 1990. - 250с.

Н.А. Дудова
Омск, Россия

КОММУНИКАТИВНАЯ РЕЛЕВАНТНОСТЬ КОНЦЕПТОВ СФЕРЫ «NIEDERSCHLAG»

Комплексное исследование и описание языковых репрезентантов концептосферы «Niederschlag» (термина-гиперонима «Niederschlag» и его гипонимов) может быть проведено путём построения номинативного поля каждого концепта, взятого в отдельности, когнитивной интерпретации результатов описания семантики языковых единиц, репрезентирующих концепт, исследования образного потенциала концепта и описания категориальной структуры концептов сферы «Niederschlag». Следует также рассмотреть коммуникативную релевантность исследуемых концептов и их признаков, выделить дифференциальные и интегральные когнитивные компоненты для концептосферы «Niederschlag» в целом.

Для моделирования концепта на базе речевых употреблений лексемы его имени используется двусторонний подход. При выборе ономасиологического пути исследования за отправную точку берётся содержание и анализируются по возможности все способы его языкового выражения. В первую очередь рассматриваются прямые языковые соответствия исследуемому содержанию. Это содержание может быть определено как элемент научного знания по специальным или энциклопедическим словарям и как элемент языкового знания – по толковым словарям.

Лексема, объективирующая это содержание, рассматривается в семасиологическом плане: в её употреблении в речи/тексте, дискурсе, в прямых и переносных значениях, ядерных и периферийных функциях. Лексико-семантические варианты лексемы рассматриваются как языковые объективации, представление в форме комплекса семантических дифференциальных признаков – сем и родовых интегральных признаков – архисем – совокупностей когнитивных признаков, вербализуемых концептов. Концепт как совокупность когнитивных признаков структурируется с учётом статуса этих признаков в тексте: входят признаки в прямые, парадигматические, ядерные номинации – или участвуют в создании синтагматических комплексов / переносных значений. Далее в процессе когнитивной интерпретации концепт моделируется как имеющий признаковую структуру, в которой могут быть выделены ядерные, парадигматические и синтагматические признаки. Интерпретация проводится относительно более общих когнитивных категорий: материя (субстанция), событие (явление), природа (натурфакты), количество, качество, пространство, время, человек.

Слово «Niederschlag» функционирует как в общелитературном языке, так и в научном дискурсе. Согласно специальному словарю справочнику Wetterlexikon [Wetterlexikon], в этом же справочнике приводится определение термина «Niederschlag»: *Als Niederschlag bezeichnet man alle Formen von Wasser in flüssiger oder fester Form, das auf der Erde auftrifft. Dies kann Regen, Schnee, Hagel, Tau, Reif oder auch Raureif sein. – Осадками считается вода, попадающая на Землю в жидкой или твёрдой формах. Это могут быть дождь, снег, град, роса, иней или изморозь* [перевод автора].

По-видимому, концептуальная сфера «Niederschlag» в немецкой лингвокультуре может быть представлена аналогичным образом, т.е. включать в себя следующие языковые репрезентанты: термин-гипероним «Niederschlag» и гипонимы «Regen», «Schnee», «Hagel», «Nebel», «Tau», «Reif», «Raureif». Логическое понятие, в данном случае «Niederschlag», представляет собой класс как монотонное множество качественных однородных сущностей [Никитин 2004: 55]. Однако даже в рамках одного класса его представители в разной мере проявляют качество этого класса. Поэтому класс структурируется внутри и в рамках единого концепта возникает представление о нормативных и экстремальных представителях класса соответственно градациям качества класса [Там же].

Согласно данным электронного словаря «Deutscher Wortschatz-Portal» [UL], показатель частоты (Häufigkeitsgrad), рассчитываемый по формуле:

2^x

где x – отношение частоты употребления артикля «der» к частоте употребления искомого слова, каждому слову присваивается определённый класс частоты. Чем меньше его числовое значение, тем более употребительным является слово. Так, например, слово «Regen» имеет класс частоты 10, а «Reif» - 14, т.е. слово «дождь» в немецком языке употребляется чаще, чем «иней».

Языковые репрезентанты концептуальной сферы «Niederschlag» по данным электронного словаря «Deutscher Wortschatz-Portal» [UL] можно ранжировать следующим образом (от более употребительных к менее употребительным): Regen (класс частоты - 10), Schnee (10); Nebel (11); Niederschlag (13); Hagel (14), Reif (14), Tau (14); Raureif (18).

Учитывая один из основных постулатов современной антропологической лингвистики, согласно которому «наиболее важные для жизнедеятельности предметы и явления человек дифференцирует более подробно» [Степанов 2001:11] и «чем важнее для человека понятие, тем шире и глубже языковое пространство, раскрывающее его» [Вендина 1998:17], можно сделать следующие выводы о коммуникативной

релевантности концептов, входящих в состав сферы «Niederschlag» в немецкой ЯКМ: самыми актуальными и коммуникативно релевантными концептами, входящими в концептосферу «Атмосферные осадки», являются концепт «Regen» (класс частоты – 10) и «Schnee» (класс частоты – 10); затем следуют концепты «Nebel» (11), «Hagel» (14), «Tau» (14), «Reif» (14), «Raureif» (18). Самой низкой степенью коммуникативной релевантностью для немецкого народа характеризуется концепт «Raureif».

Концепт «Niederschlag» оличается от общего ряда концептов исследуемой сферы. Его специфика заключается в том, что это, во-первых, родовое понятие гиперо-гипонимической структуры «Атмосферные осадки», во-вторых, как показали исследованные примеры, языковые единицы, номинирующие данный концепт, используются преимущественно в текстах прогнозов погоды и специальной метеорологической литературе. В повседневном общении актуализируются видовые номинации «Regen», «Schnee» и др.

Список литературы

1. Вендина, Т.И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм) [Текст] / Т.И. Вендина. – М.: Индрик, 1998. – 236с.
2. Никитин, М.В. Развёрнутые тезисы о концептах [Текст] /М.В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. - №1. – С.53-64.
3. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры [Текст] /Ю.С. Степанов – М.: Академический проект, 2001. – 990с.
4. UL – Deutscher Wortschatz – Portal - [Электронный ресурс] / Deutscher Wortschatz – Portal // Режим доступа: http://www.wortschatz.uni-leipzig.de/
5. Wetterlexikon - SF METEO Wetterlexikon [Электронный ресурс] / Wetterlexikon// Режим доступа: http://www.sf.tv/sfmeteo/diverses_wetterlexikon.php, 2002, свободный.

О.В. Евсеева
Челябинск, Россия

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ
(на примере реакций носителей английской и французской культуры)

В данной статье нам хотелось бы рассмотреть проблему взаимодействия культур через отражение этнических стереотипов в языковом сознании носителей той или иной культуры. Принято считать, что реакции респондентов на этнонимы, предложенные в качестве стимулов, открывают отношение носителей одной культуры к носителям другой. Нам представляется, что реакции респондентов на другие стимулы также являются значимыми для подтверждения или опровержения этнических, а точнее, этнокультурных гетеростереотипов и автостереотипов. По определению В.А. Масловой, «этнокультурные стереотипы – это обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ» [Маслова 2004: 57-58].

Принято считать, что носители английской культуры холодны, неэмоциональны, скрывают свои чувства и стыдятся их проявления [Майол, Милстед 2001]. Французы, напротив, представляются энергичными, эмоциональными, преувеличенно афиширующими свои симпатии и антипатии [Япп, Сиретт 2001]. Мы задались целью проверить подлинность данных стереотипов на основе результатов свободного ассоциативного эксперимента.

Так как перечисленные стороны этнокультурных стереотипов связаны со сферой эмоций, мы выбрали в качестве материала исследования слова, репрезентирующие (овнешняющие) эмоционально значимые концепты.

Под «концептом» мы понимаем, вслед за С.Г. Воркачёвым, «единицу коллективного знания/сознания <…>, имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой» [Воркачёв 2003: 276].

В данной статье анализу подвергается описание концепта «любовь» через психологически реальные значения номинирующих его языковых средств, в нашем эксперименте – через психологически реальные значения глагола «любить» - *to love* в анкетах-опросниках, предназначенных для носителей английской культуры и *adorer* - для носителей французской культуры. Мы намеренно не использовали в качестве стимула глагол *aimer*, так как в нескольких значениях он близок к глаголу *like* - «нравиться, любить что-либо делать». Так, *j'aimerais* - это формула вежливости – «мне хотелось бы…», сходная по значению с формулой *I'd like*.

Для достижения цели эксперимента мы выполнили следующие задачи: проведение ассоциативного эксперимента, построение ассоциативного поля, семантическая интерпретация ассоциативных реакций, семемная атрибуция полученных

сем, семное описание значений и, наконец, моделирование семантемы слова. В методическом плане мы придерживались подхода, предложенного З.Д. Поповой и И.А. Стерниным [Попова 2007], добавив к нему анализ моделей ассоциирования.

В эксперименте, проведенном с августа по декабрь 2007 года в Великобритании (в Лондоне, Оксфорде, Виндзоре, Портсмуте, Плимуте, Бате и Норидже) и Франции (в Париже, Шантильи и Руане), участвовало равное количество мужчин и женщин, респондентов младшего и старшего возраста (в диапазоне от 18 до 75 лет), что позволяет говорить о достоверности результатов исследования. Носителями английской культуры (АК) и французской культуры (ФК) было заполнено по 100 анкет. Респондентам было предложено записать первое слово, которое придет им в голову при предъявлении слова-стимула.

При подготовке эксперимента мы проанализировали определение понятия «*adorer*» в словаре Trésor de la Langue Française Informatisé [TLFI]. Оно включает такие аспекты: «страстно любить», «поклоняться, обожествлять *(Adorer la divinité, un grand homme)*», «испытывать привязанность, особенно к членам семьи или женщине». В толковом словаре английского языка [Hornby 1998] глагол «*love»* предполагает «сильную привязанность, глубокие нежные чувства». Для респондентов, однако, ассоциативное поле исследуемого слова оказалось значительно шире.

Мы выделили следующие модели ассоциирования, проявленные в эксперименте носителями АК и ФК (см. Таблица 1).

Таблица 1

Модель ассоциирования	АК		ФК	
	кол-во реакций	пример	кол-во реакций	пример
Синонимия	19	*admire*	51	*amour*
Антонимия	6	*hate*	0	-
Одушевленный объект	25	*girlfriend*	13	*enfant*
Неодушевленный объект	5	*beans*	17	*chocolat*
Определение	3	*emotion*	5	*passion*
Сопутствующее состояние	19	*warmth*	1	*joie*
Образ	4	*heart, red*	0	-
Оценка	14	*important*	4	*bon, oui*

Из данных Таблицы 1 видно, что синонимия как модель ассоциирования применяется наиболее активно носителями ФК, а доминирующей моделью для носителей АК является «одушевленный объект». Для носителей АК важны также синонимические ассоциации и сопутствующее состояние. Для ФК неодушевленный объект любви является столь же, и даже более важным, чем одушевленный.

Опуская промежуточные стадии анализа, приведем психологически реальную дефиницию любви для носителей АК и ФК.

АК: Любить - это (100 исп.):

1. испытывать сильную эмоцию 1, чувство 1, позволяющее найти смысл жизни (*to find meaning*) 1, включающую в себя обожание 4, заботу 4, восхищение 2, страсть 1, утешение 1, сострадание 1, потребность (*need*) в любимом;

2. проявлять эту эмоцию по отношению к партнеру/мужу/жене 12, семье 6, детям 3, женщинам 2, людям вообще (*people*) 1, другу/ подруге (*friend*) 1, и, кроме того, домашним животным (*my cat, puppy*) 2, к еде (*beans*) 1, и вообще ко всему или многому (everything, many) 2;

3. любовь связана с ненавистью 1, ее можно потерять 1, она делает человека счастливым 11, радостным (*joy*) 1, предполагает теплоту 4, объятия 2, спокойствие 1, при этом люди вступают в следующие отношения: роман 1, брак 1, сексуальные отношения 1;

4. любовь связана с образом сердца 3 и красным цветом 1;

5. любовь оценивается как прекрасное 3, важное 2, сильное 1 чувство, всегда 1 возможное или невозможное 1, ушедшее 1.

ФК: Любить – это (100 исп.):

1. испытывать сильную страсть 3 или уважение 1, восторгаться 1 и льстить 1, любовь включает в себя дружбу 1;

2. испытывать это чувство можно по отношению к Богу 5, партнеру/мужу/жене/возлюбленному 4, детям 4, другу/подруге 2, ближнему 2, кумиру/идолу 1, а также к жизни 3, солнцу 2, свету 1, жаре 1, цвету 1, праздникам 1, отпуску 1, работе 1, песне 1 и золоту 1, к пище вообще 1 и шоколаду 2, шампанскому 1 в частности;

3. испытывать данную эмоцию можно часто 1 или иногда 1, она оценивается положительно (*bon, oui*) 2.

Таким образом, концепт «любовь» оценивается положительно как в АК, так и в ФК, но, если в АК доминируют одушевленные объекты эмоции, в ФК большое внимание уделяется природе, работе и пище, изучаемое чувство является более «панорамическим», хотя в ФК любовь к домашним животным не представлена, а для АК она характерна. Глубокий отпечаток на ФК накладывает католическая религиозная традиция (Бог как объект любви у 5 испытуемых). В АК проявляется большая интровертированность эмоции, более глубоко описаны сопутствующие состояния теплоты, спокойствия и счастья, в то время как в ФК описана только «радость» как сопутствующее любви состояние. Возможно, за счет подобной интровертированности

АК ей приписывают тенденцию подавления эмоций. В ФК значимым аспектом любви является дружба, что противоречит стереотипам, особенно широко представленным в научно-популярной литературе. В целом, психологически реальное значение глагола «любить» для носителей АК и ФК оказалось шире, чем лексикографическое значение, выделяемое в словарях.

Модели ассоциирования в изучаемых культурах на данном материале, в основном, совпадают, но в различных культурах доминируют различные модели с неодинаковой лексической наполняемостью, что позволяет говорить об отражении национально-культурной специфики языкового сознания в языке.

Список литературы

1. Воркачев, С. Г. Культурный концепт и значение [Текст] / С.Г. Воркачёв // Труды Кубанского государственного технологического университета. Серия «Гуманитарные науки». – Т. 17, Вып. 2. - Краснодар, 2003. - С. 268–276.
2. Майол, Э., Милстед, Д. Эти странные англичане [Текст] / Э.Майол, Д. Милстед; пер. с англ. И. Тогоевой. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 2001. – 72 с.
3. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика [Текст] : учебное пособие / В.А. Маслова. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
4. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314, [6] с.
5. Япп, Н., Сиретт, М. Эти странные французы [Текст] / Н. Япп, М. Сиретт; пер. с англ. И. Тогоевой. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 2001. – 72 с.
6. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [Text]. – Oxford University Press. – 1998. – 1428 p.
7. TLFI (Trésor de la Langue Française Informatisé) [Электронный ресурс]// Режим доступа: http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?44;, свободный.

Е.Е. Завьялова
Астрахань, Россия

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В СТИХОТВОРЕНИЯХ Ф.К. СОЛОГУБА

Феномен взаимодействия культурных кодов в стихотворениях Ф.К. Сологуба предлагаем рассмотреть на примере диптиха «Под сводами Утрехтского собора...» и «Маргарета и Леберехт» (1914), в которых даётся две версии замужества героини Маргрет. В первом девушка венчается с сапожником Яковом Даном: «*В слезах невеста*», «*Угрюм жених*»[3]. Она вспоминает о припасённой супругом плётке «*из новой кожи*» – он думает о женской порочности и непостоянстве («*Вы все из одинакового теста...*»). Во втором стихотворении рассказывается, как Маргрета, «*обменяв поцелуй*» с подмастерьем Куртом, раскаявшись и уверившись в своей любви к кнехту Леберехту, идёт с

[3] Здесь и далее стихотворения цитируются по сборнику стихотворений Ф.К. Сологуба [Сологуб 1999: 445–448].

последним под венец («*Точно барышня одета...*») и уезжает с «*разудалым*» мужем всё в тот же Утрехт.

Национальный колорит передаётся в стихотворениях, прежде всего, за счёт введения в ткань повествования **имён собственных**. Название древнего города позволяет определить место действия – Утрехт (Utrecht). Утрехтский собор, «*под сводами*» которого происходит обряд венчания в первом стихотворении Ф.К. Сологуба, был сооружён XIV веке, в готическом стиле. В XVII столетии его разрушил ураган, сохранились лишь алтарная часть и башня. Исходя из вышесказанного, можно обозначить временные границы происходящего в диптихе: XIV–XVII века, время, когда «*Под сводами Утрехтского собора / Чуть брезжил свет*» и было слышно «*пение торжественного хора*».

О времени действия можно также судить по каморке сапожника, упомянутой в первом стихотворении, и по роду занятий кавалеров Маргреты из второго стихотворения – подмастерья и кнехта. Подмастерьями назывались ремесленники в средневековых цехах, прошедшие срок ученичества и работавшие по найму у мастера [Советский 1982: 1017]. Кнехтами (die Knechte) именовались выходцы из простонародья, вольнонаёмные пехотинцы XV–XVII веков.

Итак, события в диптихе Ф.К. Сологуба происходят в голландском городе Утрехте и поблизости от него приблизительно в XV–XVII веках. **Пространственная характеристика намного точнее временной**, что вполне закономерно для произведения с инонациональным колоритом.

«Иноземность» героев помогают подчеркнуть их имена. Так, лексема «Маргрета» – транскрипция с нидерландского языка; имя образовано от латинского «margarita» (жемчужина, перл) и для русского читателя более привычно в иных письменных фиксациях – «Маргарита», «Маргарет», «Марго». Имена «Курт», «Леберехт», «Якоб» широко распространены в Северной Европе. Фамилия «Дан» повторяет имя библейского персонажа, указывает на еврейское происхождение сапожника. Столь непривычно-подробная характеристика (имя, фамилия) позволяет наделить образ героя дополнительными смысловыми оттенками.

Атмосферу средневекового европейского городка помогают также передать упоминания об органе, свирелях и топографическая деталь – Башенный переулок.

В воссоздании экзотического колорита одна из самых важных ролей отведена **ритму** и **звуковой инструментовке**. В стихотворении «Под сводами...» Г.А. Шенгели обращает внимание на «тяжеловесную» тавтологическую рифму, настойчиво

подчёркивающую важное словосочетание [Шенгели 1960, 204]. Необходимо отметить и другие, не менее значимые особенности.

Произведение состоит из трёх семистиший. Бросается в глаза разная длина строк: пятистопный ямб с многочисленными пиррихиями сменяется во втором и четвёртом стихах правильным двухстопным ямбом. Картину довершает сложная рифмовка: *ABACBCA' ADA'EDEA A'FAGFGA*.

С помощью перечисленных приёмов Ф.К. Сологуб передаёт **ритм церковной службы**, в которой быстрый речитатив священника периодически сменяется ровным, протяжным пением хора. Более того, «линейность» графического рисунка стихотворения, как нам кажется, может ассоциироваться в данном случае с вертикальной устремлённостью готического собора (гигантскими ажурными башнями, стрельчатыми арками, порталами и прочим).

Каркасную систему строения имитируют две повторяющиеся синтаксически идентичные фразы: «*Под сводами Утрехтского собора*», «*Под пение торжественного хора*». Помимо этого, рефрены организуют звуковую тему произведения: в тексте прослеживается нагнетание звуков (и букв, что немаловажно при чтении). Сравним: «*Под сводами Утрехтского собора*», «*Под пение торжественного хора*». Звук *о* передаёт тягучие интонации церковного хора; *р* – строгость обстановки; *ж* и *х* помогают воссоздать гнетущую атмосферу.

Если в первом стихотворении акцент делается на способ сочетания и рифмовки строк, то в «Маргрете и Леберехте» основное внимание уделено чередующимся и рифмующимся звукам, поскольку Ф.К. Сологуб **имитирует** саму **фонику иноязычной речи**.

По сравнению с русскими, голландцы при артикуляции задействуют другие мышцы лица; они шире раскрывают рот, чтобы обозначить различие в произношении двойных и одинарных гласных звуков. Нидерландскому языку близка лексика и фонетика более знакомого нам немецкого. Ф.К. Сологуб добивается сходного акустического эффекта с помощью подбора слов, артикулирующихся с высокой степенью мускульного напряжения и чёткости: *Маргрета, Леберехт, Курт, Уртрехт, кнехт, угрозы, на брегу, с подмастерьем, разудалый, разогрета, твердил, тратил, укрылася* и т.п. Как видно из приведённых примеров, это слова, в которых содержится большое количество взрывных, вибрантов, а также согласных, характеризующихся низкочастотными шумовыми составляющими (прежде всего – m, p, x).

Многие рифмы акцентируют специфические звуковые сочетания: кнехт – Леберехт, кнехта – Леберехта, с кнехтом – Леберехтом; Маргрета – лето, Маргрета – это,

Маргрета – одета, Маргрете – свете… Особенно удачными в этом смысле представляются две последние строки: «*И уехал Леберехт / Вместе с Гретою в Уртрехт*».

При всём при этом необходимо отметить ориентированность Ф.К. Сологуба на **простоту формы**, присущую **голландской средневековой народной песне**[4]. Она проявляется в лёгкости и подвижности стиха. В тексте парная рифмовка, несложный синтаксис. Четырёхстопный хорей придаёт ритму чеканность, при этом каждая первая строка пятистишия разбита надвое по медиане, «синкопирована».

Как и в народной песне, в стихотворении наличествует психологический параллелизм (картина любовной идиллии рисуется «*знойным летом*» на фоне «*лесочка*», а «случайный» поцелуй Курт срывает «*На брегу весёлых струй*»). Фольклорность звучания достигается также за счёт обращения к житейской теме, безыскусности, непритязательности сюжета, ироничности повествования.

Любовные отношения лишены налёта куртуазности, вполне соответствуют стандартным бытовым отношениям между мужчиной и женщиной в обществе того времени: любовная тоска оказывается уделом Маргреты, а победителем остаётся Леберехт («*Кнехту смех, а Греете слёзы. / Но уж с той поры она / Кнехту так была верна!*»). Нравоучительность истории сообразуется с морализаторской тенденцией, характерной для произведений редерейкеров – средневековых голландских риторов [Ошис 1985: 163].

При всей «инонациональности» звучания, песня парадоксальным образом оказывается очень русской. Достигается это, в первую очередь, за счёт введения типичных для отечественной **фольклорной традиции оборотов** («*Краше девки нету в свете!*», «*с девой красной*», «*разудалый Леберехт*») и современных Ф.К. Сологубу **просторечных выражений** («*Ты с другими не гуляй!*», «*Точно барышня одета*», «*под венец пошла*», «*бойкою*»).

Помимо этого, поэт использует аллюзии, по-новому **обыгрывая известные классические мотивы**. Так, фраза «*Обменяла поцелуй / На брегу весёлых струй*» отсылает к первым строкам Вступления пушкинского «Медного всадника» (1833): «На берегу пустынных волн / Стоял он, дум великих полн, / И вдаль глядел...». Известно, что Пётр I уделял особое внимание Голландии, так как именно эта страна являлась тогда одним из крупнейших европейских научных и культурных центров, что пребывание царя в Голландии оказало немалое влияние на характер крупномасштабных преобразований в России.

---

[4] Вспомним подзаголовок стихотворения «Маргрета и Леберехт» – «Шутливая песенка».

Фрагменты «*...Не нарочно, так, случайно, / С подмастерьем Куртом тайно / Обменяла поцелуй*» и «*Звонко пели, / Как свирели*» заставляют вспомнить два первых четверостишия стихотворения А.К. Толстого (1851):

Средь шумного бала, случайно,
В тревоге мирской суеты,
Тебя я увидел, но тайна
Твои покрывала черты.

Лишь очи печально глядели,
А голос так дивно звучал,
Как звон отдалённой свирели,
Как моря играющий вал...

Легкомысленная героиня шутливой песенки контрастирует с печальной и загадочной незнакомкой из произведения А.К. Толстого; несерьёзность первой ситуации подчёркивается глубоким драматизмом второй.

Сходную функцию выполняют и другие интертекстуальные ссылки. Приведём ещё два примера:

Ф.К. Сологуб «Маргрета и Леберехт»

Только лишь слились уста,
Леберехт из-за куста.

А.А. Григорьев «Призрак» (1845)

...Хотел я смерти бледной
Своё дыханье передать, и страстно
Слились мои уста с её устами...

Ф.К. Сологуб «Маргрета и Леберехт»

Курт умчался,
Кнехт остался.
Слов не тратил на угрозы.
Кнехту смех, а Греете слёзы.

В.С. Соловьёв «В былые годы...» (1878)

Весна умчалась, и нам осталась
Лишь память о весне
Средь жизни смутной, как сон минутной,
Как счастие во сне.

Очевиден контраст между фарсовостью ситуаций, описанных в песенке, и трагичностью обстоятельств, обрисованных в философских стихотворениях А.А. Григорьева и В.С. Соловьёва. Видимо, Ф.К. Сологуб намеренно «сталкивает» столь неодинаковые по жанровой принадлежности произведения.

Подведём итоги нашего небольшого исследования.

1. Произведения передают атмосферу нидерландского средневековья (Утрехт, XV–XVII века).

2. Для воссоздания соответствующего колорита вводятся имена собственные, упоминаются некоторые жизненные реалии героев, а также имитируется «звуковой фон», ритм иноязычной речи.

3. В стихотворении «Маргрета и Леберехт» Ф.К. Сологуб подражает голландской народной песне, поэтому во втором тексте диптиха больше инонациональных элементов, чем в первом. Процесс осмысления чужеродного культурного наследия сопровождается его трансформацией. Более интенсивным становится обращение к

«своим», «знакомым» текстам, что проявляется в использовании поэтом привычных стилистических оборотов, аллюзий на произведения русской классической литературы.

Этот факт лишний раз подтверждает слова М.Ю. Лотмана о том, что «динамизм сознания на любых культурных его уровнях требует наличия другого сознания, которое, самоотрицаясь, перестает быть “другим” – в такой же мере, в какой культурный субъект, создавая новые тексты в процессе столкновения с “другим”, перестаёт быть собою» [Лотман 1992: 261].

Список литературы

1. Лотман, М. Ю. К построению теории взаимодействия культур [Текст] / Ю. М. Лотман // Лотман, Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. – Таллин : Александра, 1992. – Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – С. 246–280.

2. Ошис, В. В. Камеры риторов : Нидерландская литература [Текст] / В. В. Ошис // История всемирной литературы : в 9 т. / АН СССР ; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М. : Наука, 1983– ... – Т. 3. – 1985. – С. 163–165.

3. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.

4. Сологуб, Ф. К. Лирика [Текст] / Ф. К. Сологуб. – Мн.: Харвест, 1999.– 480 с.

5. Шенгели, Г. А. Техника стиха [Текст] / Г. А. Шенгели. – М.: Художественная литература, 1960. – 312 с.

М.С. Захарова
Гомель, Беларусь

ЭПИГРАФ КАК ОТРАЖЕНИЕ АВТОРСКОЙ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА (на примере рассказа Р. Киплинга «За чертой»)

Понятие «эпиграф» прошло путь от элементарного понимания (как слова или изречения в прозе или стихах, взятого из какого-либо известного источника и помещаемого автором в начале своих сочинений) до последних научных исследований, в которых эпиграф рассматривает как метатекстовый и интертекстуальный знак.

Переосмысление природы эпиграфа связано, прежде всего, с теорией интертекстуальности, возникшей в 60-е г.г. прошлого века.

Термин «интертекстуальность» был введен Ю.Кристевой в 1967 году на основе анализа концепции «полифонического романа» М.Бахтина, который впервые обратил внимание на проблему «чужого слова» и зафиксировал феномен диалога текста с текстами, предшествующими и параллельными ему во времени. В своей работе «Проблемы содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» в 1924 году М.Бахтин говорит о том, что автор художественного произведения имеет дело не с действительностью вообще, но с уже оцененной и оформленной действительностью, причем в акте творчества «преднаходимым» является не только

содержание, но и форма. Превращение отдельного художественного произведения в «предзнание», его «размыкание» есть условие его вхождения в историю и культуру [1, с.24].

Бахтинское понимание текста как единицы диалога автора со всей предшествующей и современной ему культурой было развито в работах Ю.М. Лотмана *о принципиальной многосоставности* всякой коммуникации, о ноосфере как объединении текстов в общечеловеческую культуру или семиосферу, где структура текста не столько целостное построение, сколько, по словам Б.М. Гаспарова, «результат динамической интерференции нескольких (обычно двух) структурных принципов взаимодействия, придающего процессу создания и восприятия текстов открытый и непредсказуемый характер» [2, с.279].

Дальнейшее осмысление теория интертекстуальности получает в трудах теоретиков структурализма и постструктурализма (Р. Барта, Ж. Лакана, М. Фуко, Ж. Дерриды и др.). Отстаивая идею панъязыкового характера мышления, они отождествили сознание человека с письменным текстом как якобы единственным возможным средством его фиксации более или менее достоверным способом. В конечном счете, эта идея свелась к тому, что буквально все стало рассматриваться как текст: литература, культура, общество, история и, наконец, сам человек. Положение, что история и общество могут быть прочитаны как текст, привело к восприятию человеческой культуры как единого интертекста, который, в свою очередь, служит как бы предтекстом любого вновь появляющегося текста.

Каноническую формулировку понятий «интертекстуальность» и «интертекст», по мнению большинства западных теоретиков, дал Р.Барт: «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. - все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык» [3].

На сегодняшний день существует много исследований и концепций в связи с интертекстуальностью и интертекстом, в которых предлагаются различные трактовки этих понятий, классификации типов интертекстов (известная классификация Ж. Женетта: архитекст, интертекст, метатекст, паратекст, плагиат), интертекстуальных элементов. Но в любом случае базовым остается положение, выдвинутое М. Бахтиным еще в середине прошлого века: «Ни одно высказывание не может быть ни первым, ни

последним. Оно только звено в цепи и вне этой цепи не может быть изучено» [4, с.340]. Отдельное слово рассматривается им как «аббревиатура высказывания», нейтральных, «ничьих» слов нет, «каждое слово пахнет контекстом и контекстами, в которых оно жило» [1, с.106]. И они, эти контексты, обогащают текст смыслом, расширяют семантическое пространство и возможности интерпретации текста. «Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур» [4, с.334-335].

Таким образом, эпиграф для автора является единицей осмысления той культуры, из которой он заимствован. Проанализировав эпиграфы одного автора и «пропустив через них порожденные ими же тексты, можно получить те проблемы, которые данная языковая личность считает жизненно важными, самыми главными для себя как представителя человечества и над которыми она бьется…» [5, с.235].

С этой точки зрения, эпиграф, несомненно, является отражением авторской концептуальной картины мира. Проиллюстрируем данное утверждение на примере рассказа Р.Киплинга «За чертой» [6, с.17-23].

В качестве эпиграфа к своему произведению Р.Киплинг выбирает индийскую пословицу: *Love heeds not caste not sleep a broken bed. I went in search of Love and lost myself.*

Реализуя одну из основных своих функций – информативную - эпиграф дает нам некоторое представление о тексте еще до его прочтения. Так, возможно предположить, что речь в тексте пойдет о любви, скорее всего, несчастной, трагичной и т.д. Но полное представление об интенции автора можно получить лишь после прочтения всего произведения.

Рассказ является одним из многих произведений Р.Киплинга из, так называемого, «Индийского цикла». В центре рассказа история любви англичанина Триджего (Trejago) и юной индианки Бизезы (Bisesa). Тот факт, что между ними возникает чувство, полностью подтверждает и развивает первую часть эпиграфа, хотя автор и подчеркивает разное значение и понимание любви для каждого из героев. Так для Бизезы любовь – смысл жизни, всепоглощающее чувство, предполагающее верность и преданность любимому человеку. Любовь – важнее жизни, и это доказывает печальная судьба девушки, поплатившейся за свою любовь обрезанными кистями рук: *I know only this – it is not good that I should have made you dearer than my own heart to me, Sahib. You are an Englishman. I am olnly a black girl….But on my soul and my Mother's soul, I love you. There shall no harm come to you, whatever happens to me.*

Для Триджего любовь – флирт, увлекательная игра, приключение, воспоминания о котором иногда вызывают угрызения совести, но не нарушают привычного ритма жизни. Для подтверждения этой идеи, описывая чувства Триджего к Бизезе, автор даже не использует слово «любовь», заменяя его в лучшем случае на «*dearer-out-of-the-way life*», «*endless delight*», а чаще используя слова «*madness*» и «*folly*».

Таким образом, этот рассказ – продолжение темы «Восток - Запад», звучащей во многих произведениях Р.Киплинга («Без благословения церкви», «Лиспет» и др.). Европа и Азия трактуются как две гигантские культуры, каждая из которых обладает своими собственными законами и ритуалами, но они закрыты друг для друга. Как отмечал сам Киплинг: «Запад есть Запад, Восток есть Восток, и с мест они не сойдут, пока не предстанет Небо с Землей на Страшный Господен Суд». Есть вещи: любовь, например, по отношению к которой оба закона совпадают. Но те, кто пытаются нарушить этот закон, неизбежно погибают (как Бизеза) или вновь оказываются за страшной стеной, преграждающей вход в чужой мир (как Триджего).

Стена (*pitiless walls*) в рассказе становится символом. С одной стороны, кажется, что только она разделяет Бизезу и Триджего. С другой стороны, стена стоит на пути двух великих культур, закрытых друг для друга. А маленькая решетка, через которую Триджего пытался проникнуть в дом Бизезы, в чуждый для него мир Востока, в конце рассказа оказывается замурованной: *He has lost her in the City where each man's house is as guarded and unknowable as the grave; and the grating that opens into Amir Nath's Gully has been walled up.*

Таким образом, это еще раз подчеркивает мысль автора, выраженную в эпиграфе, а далее в тексте: *A man should, whatever happens, keep to his own caste, race and breed. Let the White go to the White and the Black to the Black. Then, whatever trouble falls is in the ordinary course of things – neither sudden, alien nor unexpected*.

Для описания событий романа Р.Киплинг прибегает к своей любимой манере изложения материала с позиций невовлеченного автора, наблюдателя, репортера, который с протокольной точностью передает увиденное и услышанное. Авторское слово звучит подчеркнуто сухо и безлично. При таком изложении материала, эпиграф приобретает еще большее значение как один из способов выражения авторской точки зрения. «Чужое» слово эпиграфа становится авторитетным текстом, к которому апеллирует автор, подчеркивая незыблемость, весомость и правильность своих убеждений.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Проблемы содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве [Текст] / М.М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
2. Гаспаров, Б.М. Структура текста и культурный контекст [Текст] / Б.М. Гаспаров // Гаспаров, Б.М. Литературные лейтмотивы. – М.: Наука, 1993. – С. 275-303.
3. Барт, Р. От произведения к тексту [Текст] / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика: Поэтика. – М., 1989.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 424с.
5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987.-261с.
6. Kipling, R. Beyond the Pale. Collected Stories [Text]. – Everyman's library, 1994.

Т.В. Захарова
Оренбург, Россия

ТЕРМИН «КАРТИНА МИРА» В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Термин «картина мира» был предложен Л. Витгенштейном и стал очень популярным не только в области философии и логики, но и в лингвистике, куда был введен Л.Вайсгербером.

"Понятие «Картина мира» используется весьма активно представителями самых разных наук: философии, психологии, культурологии, гносеологии, когнитологии, лингвистики. Конкретизируясь дополнительными определениями — «научная», «общенаучная», «частнонаучная», «естественнонаучная», «историческая», «физическая», «биологическая»..., «языковая», понятие «картина мира» входит в обиход еще большего числа областей научного знания. Тем не менее, прочно войдя в разряд «рабочих» понятий многих наук, оно, до известной степени, по-прежнему остается метафорой, не всегда получает достаточно четкое и однозначное толкование даже в среде специалистов одного профиля" [Корнилов 2003:3]. В настоящее время под картиной мира имеется в виду наиболее общее интегральное восприятие мира в его целостности, совокупность знаний, формирующаяся при участии всех уровней и формы познания: теоретического, эмпирического, логического и чувственного, научного, философского, обыденного, религиозного и мифологического.

Научная картина мира определяется как «наглядный, характерный для определенной исторической эпохи интегральный образ мира, служащий важным средством синтеза конкретных знаний о мире» [Заботкина 1989:40], а также как система наиболее общих представлений о мире, вырабатываемых в науке и выражаемых с

помощью фундаментальных понятий и принципов этой науки, из которых дедуктивно выводятся положения данной науки [Роль… 1988:14].

Научной картине мира противопоставляется наивная модель мира, конструируемая из обыденных понятий человеческого мышления. Наивная картина мира, сохраняя следы научных представлений о мире, как правило, отображается в языковых формах («… идея наивной картины мира состоит в следующем: в каждом естественном языке отражается определенный способ восприятия мира, навязываемый в качестве обязательного всем носителям языка» [Апресян 1995:62]). Это дало основание именовать «наивную» картину мира языковой.

З. Д. Попова и И.А. Стернин предлагают понимать “в самом общем виде под картиной мира упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании“ [Попова, Стернин 2003:4]. “Применительно к лингвистике КМ (картина мира) в любом случае должна представлять собой тем или иным образом оформленную систематизацию плана содержания языка“ [Корнилов 2003:3]. По М. Хайдеггеру, «картина мира, сущностно понятая, означает не картину, изображающая мир, а мир, понятый как картина представляющим и устанавливающим ее человеком» [Хайдеггер 1991:93]. Таким образом, картина мира есть отражение окружающего мира в голове человека.

О.А.Корнилов настаивает на том, что выражение «картина мира» в силу своей неопределенности не может фигурировать в рассуждениях без соответствующего уточнения и предлагает использовать точные термины, каковыми предлагает считать следующие:

1. НКМ (научная картина мира) = инвариант научного знания человечества о мире на данном историческом этапе, результат отражения ПВК (пространственно-временного континуума) коллективным научным сознанием.

2. ННКМ (национальная научная картина мира) = инвариант научного знания о мире в языковой оболочке конкретного национального языка, т.е. НКМ, запечатленная в терминосистемах (языке науки) того или иного национального языка.

3. ЯКМ (языковая картина мира) = результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием того или иного языкового сообщества.

4. НЯКМ (национальная языковая картина мира) = результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием конкретного языкового сообщества, конкретного этноса.

5. ИНЯКМ (индивидуальная национальная языковая картина мира) = результат отражения объективного мира обыденным языковым сознанием отдельного человека – носителя того или иного национального языка [Корнилов 2003: 112-113].

В представлении З.Д, Поповой и И.А. Стернина, принципиальным является разграничение двух картин мира – непосредственной и опосредованной.

Непосредственная картина мира – это картина, получаемая в результате прямого познания окружающей действительности. Она зависит от способа, общего метода, которым она была получена, и в этом смысле картина одной и той же действительности, одного и того же мира может различаться – она может быть рациональной и чувственной; диалектической и метафизической; материалистической и идеалистической; теоретической и эмпирической; научной и «наивной»; естественно-научной и религиозной; физической и химической и т.д.

Непосредственная картина мира определяется авторами как *когнитивная*, так как она представляет собой результат когниции (познания) действительности и выступает в виде совокупности упорядоченных знаний – концептосферы, и таким образом, когнитивная картина мира может быть определена как совокупность тех понятий и стереотипов, которые в восприятии и понимании мира задаются культурой [Попова, Стернин 2003: 4,5].

Опосредованную картину мира представляют языковая и художественная картины мира, которые являются результатом фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами, которые материализуют, овнешняют существующую в сознании непосредственную картину мира [там же: 5].

Таким образом, *языковая картина мира,* по определению авторов - «это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа» [там же: 5].

Г.В. Колшанский целесообразным находит «конденсированное понимание выражения «картина мира», такое понимание, которое соотносилось бы с обобщенным (научным) представлением человечества о сущности его мира на определенном этапе его развития» [Колшанский 2007:21]. Он также считает, что “содержание выражения «картина мира» может быть синонимично содержанию выражений «совокупность знаний о мире» “[там же]. “Средством познания мира, обеспечивающим проникновение человека в тайны его закономерностей, является мышление… Язык выступает как способ закрепления всей отражающей деятельности мышления – деятельности, которая, в свою очередь, неразрывна связана с практической (физической) деятельностью человека. Существование языка как материальной формы закрепления мышления

человека, а, следовательно, и той совокупности знаний, которыми располагает мышление человека на определенном этапе, создает новую проблему в интерпретации содержания выражения «картина мира»“. В.Г. Колшанский таким образом подменяет “картину мира, как совокупность знаний человека о мире картиной мира, существующей в языке, т.е. «языковой картиной мира» [Колшанский 2007:22-23].

В последнее время практически общепринятым является положение о несовпадении ЯКМ И ККМ, при этом подчеркивается глобальность и объемность второй. Так, например, В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин подчеркивают, что языковая картина мира не равна концептуальной, последняя неизмеримо шире, поскольку названо в языке далеко не все содержание концептосферы, далеко не все концепты имеют языковое выражение и становятся предметом коммуникации. Поэтому судить о концептуальной картине мира можно лишь в ограниченном масштабе, постоянно имея в виду, что в языке названо только то, что имело или имеет сейчас для народа *коммуникативную значимость* – об этом народ говорил и говорит.

Контрастивное изучение языковых картин мира двух или нескольких языков имеет огромное значения для современной лингвистики. “Анализ картин мира позволяет понять, чем отличаются национальные культуры, и как они дополняют друг друга, образуя целое на уровне мировой культуры“ [Григорьева 1987:271]. При сопоставлении разных языковых картин мира обнаруживаются их сходства и расхождения, причем иногда весьма существенные. Наиболее важные для данного языка идеи повторяются в значении многих языковых единиц и являются, поэтому ключевыми для понимания той или иной картины мира.

Список литературы

1. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания [Текст] / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания, 1995. – № 1. – С. 38 – 68.

2. Заботкина, В.И. Изменения в концептуальной картине мира в аспекте когнитивно-прагмативного подхода к языковым явлениям [Текст] / В.И. Заботкина // Категоризация мира: пространство и время / Материалы научной конференции. – М.: Диалог-МГУ, 1997. – с. 55 – 59;

3. Карасик, В.И., Слышкин, Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. [Текст] / И.В. Карасик, Г.Г. Слышкин. - Воронеж, 2001. – с. 32-37.

4. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке [Текст] / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 2007. – 102 с.

5. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [Текст] / О.А. Корнилов. – М.:ЧеРо, 2003. – 349с.

6. Попова, З.Д. Язык и национальная картина мира [Текст] / З.Д.Попов, И.А. Стернин. – Воронеж, 2003. – 59 с.

7. Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст] / М. Хайдеггер // Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем. / Под ред. А.Л. Доброхотова. – М.: Высш. Шк., 1991. – 192 с.

Ю.В.Зольникова
Тюмень, Россия

НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «ЦВЕТ» В НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Проблема исследования цвета издавна привлекает внимание ученых различных областей знаний. Выдающиеся мыслители, философы, лингвисты, деятели искусств, психологи, социологи и ученые естествоиспытатели предпринимали попытки теоретически осмыслить цвет как физическое явление, как психологическую характеристику, как одну из составляющих наивной и языковой картин мира. Особенно интенсивным стало изучение этой проблематики в XX веке, ученые стали уделять большое внимание изучению психологического воздействия света и цвета на жизнь человека, на его чувства и мышление.

Следуя утверждению, что мир мыслей никогда не находит полного выражения в языковой системе, продолжается поиск путей расшифровки глубинных смыслов, заложенных в национальных языках. Одним из путей расшифровки является анализ *концептов*, или, по определению когнитологов, квантов знаний, оперативных единиц памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и мозга, всей картины мира [Попова, Стернин 2003:9]. В определении характеристик концепта задействованы данные психолингвистики, семасиологии и других смежных дисциплин. Очевидной представляется полевая модель концепта, наличие в нем ядра (прототипического образа универсального предметного кода), базовых – более конкретных и более абстрактных – слоев признаков, а также интерпретационного поля концепта, которое содержит оценки и трактовки содержания ядра концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием [Попова, Стернин 2003: 58, 64]. Предметом нашего исследования выступают концепт «цвет» и слова-цветообозначения, типичные для употребления представителеми русской и немецкой наций.

Концепт «цвет» можно считать в определенной степени универсальным потому, что представители любой нации и культуры на нашей планете способны воспринимать/осознавать и различать существующие цветовые спектральные оттенки, но в языке не всегда существует отдельное понятие для обозначения того или иного оттенка. Данная национально-культурная специфика определяется особенностями языковой и культурной картин мира, психологическими особенностями представителей культуры, а также геоклиматическими особенностями.

Каждая культура обладает своей собственной картиной мира, и цвет определяется каждым народом по-своему, по этой причине и количество «основных» цветов у каждой

культуры свое. «Основные» цвета являются следствием абстрагирования цветовых знаков от объективных реалий, которые проявляются как существенные в жизни и деятельности языкового коллектива, и это подтверждает функционирование цветоэталонного компонента в смысловой структуре базовых наименований. «Основные» цвета формируют цветовую картину мира, которая входит в состав языковой картины мира и соответственно включена в культурную и концептуальную картины мира. Лингвоцветовая картина мира реализуется в форме цветообозначений в отдельных лексемах, словосочетаниях, идиоматических выражениях и других вербальных средствах.

Сопоставляя систему цветообозначений в разных языках, исследователи отмечают тот факт, что изначально практически все существующие ныне языки на ранней стадии своего развития включали всего два слова: черный и белый. Эти два цвета отражали все многообразие цветов спектра. Одним из них обозначались все темные цвета, другим – все светлые. На следующей стадии развитие появляется название для красного цвета и его оттенков. С переходом от стадии к стадии на смену слов, обозначающих широкий цветовой спектр, приходили новые термины, которые обозначали более тонкие оттенки. На современной стадии группа основных цветообозначений в индоевропейских языках включает 11 слов, а в русском и некоторых других языках она состоит из 12 цветов. Особенность заключается в том, что для обозначения синего цвета существует два основных названия – *синий* и *голубой*. Вполне понятно, что в данном случае мы имеем дело с универсальным явлением, связанным с национальной картиной мира, в которой тесно переплетаются традиции и обычаи народа.

Н.Б.Бахилина указывает, что в древнерусском языке «различаются основные цвета: белый, черный, красный, синий, желтый, зеленый, некоторые оттенки синего (зекрый) и желтого (плавый), а также некоторые смешанные (сизый, серый, рыжий)» [Бахилина 1975: 23]. Далее количество зафиксированных цветообозначений естественным образом увеличиватся, добавляются значения терминов цвета: коричневый, серый, пестрый.

Цветономинации русского языка выстроены в иерархии и анализируются учеными по хроматическим категориям, или концептам. Например *концепт белого цвета* (и его комплексные модификации оттенков: беловатый, белобрысый, бледный, белесый, блестящий, светлый, седой, серебряный, ясный), *концепт черного цвета* (и его оттенки: вороной,чернявый, мрачный, смуглый), концепт красного цвета (алый, багровый, брусничный, кирпичный, коралловый, малиновый, пунцовый, пурпурный,

рдяный, рябиновый, вишневый, бордовый, розовый, фиолетовый, лиловый, сиреневый, рыжий, терракотовый), *концепт желтого цвета* (канареечный, лимонный, соломенный, янтарный, кремовый, телесный, золотой, оранжевый, апельсиновый, морковный), *концепт зеленого цвета* (изумрудный, салатовый, болотный, гороховый, оливковый, хаки), *концепт синего, голубого цвета* (васильковый, лазурный, сапфировый, индиго,бирюзовый), *концепт коричневого цвета* (карий, каштановый, бурый, бежевый), *концепт серого цвета* (дымчатый, землистый, мышиный, пепельный, свинцовый, сивый, стальной).

Современный период развития русского языка характеризуется, развитием сложных цветообозначений. Это связано с изменением цветовосприятия у современного человека, с его стремлением к дифференциации и детализации цветовых реляций , что в свою очередь может приводить к «разделению» оттенков [Кульпина 2004: 29-32].

Мотивы номинации цвета в немецком языке многообразны и связаны с областями окружающего мира (реклама, мода, торговля, названия плодов, растений /Tomate - tomatenrot, von geddmpften Orangerot wie reife Tomaten/, наименования животных, различных веществ /Anilin - braun bis tiefschwarz/, топонимов /Siena – siena, rotbraun/, напитков, имен собственных /Tizian - оттеночная краска для волос, ein leuchtendes goldenes bis braunes Rot aufweisend/ и т.д.) При образовании же новых цветообозначений лексемы претерпевают различные семантические сдвиги (расширение основного значения слова и появление нового – семантическая инновация, либо развитие омонимии).

Немецкие цветономинации представляют собой систему, сформированную по принципу поля и отражающую не только общеязыковые системные качества (центр и периферия), но и свойства, определяемые особенностями микросистем и их суммой.

С одной стороны, это - система, в центре которой слово, обозначающее понятие **цвет,** а на периферии слова, содержащие сему конкретного цвета. С другой стороны, это ряд микросистем, в центре каждой - центральное цветообозначение, вокруг которого в определенном порядке группируются слова, связанные с семой данного центрального цветообозначения. Так, микросистема красного цвета /rot/ включает несколько подгрупп цветообозначений, передающих различные отенки красного цвета: hellrot (fleischfarben, zartrosa, korallenrot, pink); dunkelrot (himbeerfarbig, weinrot, bordeauxrot); тяготеющие к gelb (через orangefarben); тяготеющие к braun (terrakottafarben, kupferig usw.); тяготеющие к blau (через violett usw.) Порядок распределения периферийных объектов вокруг центрального цветообозначения зависит от семантического значения (степень цветовой насыщенности), стилистических возможностей, степени употребительности.

К группе центральных цветообозначений принадлежат основные цветономинации (rot, gelb, grьn, blau, weiss, grau, schwarz, braun); остальные (оттеночные) цветообозначения занимают периферийное положение.

Оттеночные цветообозначения являются аналитическими единицами (цветообозначения вторичной номинации – milchig, rosig, krebsrot, bleifarben usw.) и синтетическими образованиями, уточняющие интенсивность окрасти (gelblichgrьn, goldgelb; а также двусоставные – polar-blau usw.); выступают как в форме сложных цветообозначений (словосочетаний – von der Farbe des Bleis, rцtlich braun usw.), так и в виде конструктивно сложных оборотов (сравнительные обороты – brдunlich rot wie rost usw.).

Цвет и его оттенки, передающиеся как простыми цветообозначениями, так и словосочетаниями и сложными прилагательными, используются в образных сравнениях, метафорах (gelb und grьn vor Neid, schwarz von Herzen); нецветовая лексика (kohlschwarze Raben, rubinrote Krone, ein nebelgrauer Mantel) также применяется в переносном значении, приобретая в контексте значение цвета.

Исходя из вышеизложенного мы делаем выводы:

- Концепт «цвет» обладает межкультурными универсалиями и национально-культурными характеристиками.

- Национально-культурная специфика определяется этнопсихолингвисти-ческими особенностями.

- Концепт «цвет» в русском и немецком языках обладает наряду с общими корреляциями и отличительными признаками.

- Национально-культурная специфика концепта «цвет» может видоизменяется во временном континууме, но при этом сохраняются основные специфические характеристики, присущие данной культуре.

Список литературы

1 Бахилина, Н.Б. История цветообозначений в русском языке [Текст] / Н.Б. Бахилина. – М.:Наука, 1975. – 287 с.

2 Кульпина, В.Г. Факторы динамизации эволюционных процессов в руской и польской цветономинации [Текст] / В.Г. Кульпина // Проблемы цвета... 2004. – С.29-32.

3 Попова, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2003. – 191 с.

Е.В.Зубкова
Пермь, Россия

СТРУКТУРА АРХЕТИПИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА
(на примере концепта «холод»)

Одним из важнейших направлений современной лингвистики является исследование концептов. Концепт понимается как «ментальное вербализованное образование, отмеченное этнокультурной спецификой» [Антонова 2007:7], «сгусток культуры» [Степанов 1997:40]. Концепт часто соотносится с архетипом. Соотношение этих понятий выступало предметов многих работ (Н.Д.Арутюнова, А.Ф.Лосев, И.Г.Ольшанский и др.), также затрагивалось понятие концепта-архетипа (В.В.Колесов, В.А.Маслова), или архетипического концепта (данный термин введён И.А.Богдановой). И.А.Богданова базируется на положении о наличии в структуре слова архетипических смыслов, доказанного Н.Л.Мышкиной. Однако проблема *смысловой* структуры архетипического концепта остаётся спорной.

Уточним, что мы понимаем архетипический концепт как концепт, содержащий архетипические смыслы. Архетипический смысл 1) метафоричен, то есть не соотносится с действительностью, а осуществляет посредничество между действительностью и ментальностью [Брудный 1998:64]); 2) универсален во времени и пространстве 3) представлен в фольклоре. То есть отличие архетипического концепта от «обычного» заключается в наличии у него архетипических смыслов. Но поскольку он может содержать как архетипические, так и неархетипические смыслы, то изучая архетипический концепт, мы должны отграничивать его архетипические смыслы от других.

По нашим наблюдениям, это отграничение можно представить в структурной модели смыслового пространства архетипического концепта. Модель составлена нами на основе анализа архетипического концепта **ХОЛОД**. В его смысловом пространстве мы выделили следующие группы смыслов.

I. Физический смысл.

В данную группу входит лишь один смысл, и это закономерно, поскольку он является первичным, изначальным смыслом. Он связан с низкой температурой либо отсутствием тепла.

Далее следуют смыслы, основанные на переосмыслении значений слов.

II. Архетипические смыслы.

1. СМЕРТЬ. Ассоциативный механизм смысловой связи понятий смерти и холода достаточно прост: тело умершего животного или человека холодеет. Кроме того, возможны дополнительные ассоциативные пути: например, возможность смерти от

переохлаждения, невозможность выживания при слишком низкой температуре, временное умирание природы с приходом зимы.

Примеры репрезентации:

- лексическая сочетаемость: *могильный холод; холодно, как в склепе*

- представленность ассоциации *холод – смерть* в фольклоре: *холодны уста* (об умершем герое), *положили в землю холодную*

2. СТАТИЧНОСТЬ. На наш взгляд, данная ассоциация основана на двух явлениях: замедление или приостановка жизненных процессов в холодное время года (спячка животных и растений) и замерзание жидкостей при низких температурах (замёрзшая река не течёт, а стоит). Примеры репрезентации данного смысла:

- переносные значения: *застыть* (в какой-либо позе), *заморозить рост цен, река скована льдом*

3. ЗЛОБА, АГРЕССИЯ. Данный смысл появился в результате осмысления агрессивного воздействия холодной среды на живые организмы. Человек воспринимает воздействие холода как жжение, укус и подобные ощущения; воздействие холода на растения также может быть разрушительным («*всходы побило морозом*»). Данная ассоциация отразилась в переосмыслении значений слов с корнями ЗНОБ-, ЗЯБ-, *sti-/*stud, МЬРЗ-. Исторически их значения входили в семантическое пространство «удар, дрожь, сотрясание», но через смысловую связь с холодом появились их дериваты, относящиеся к семантическому пространству «холод». Примеры репрезентации:

- лексическая сочетаемость: *ударили морозы, всходы побило морозом, мороз кусается, лютый холод*

- деривация с переносным значением: *морозобоина*

- этимологическая связь значений «холод» и «дрожь, удар, сотрясание» в словах *«зябнуть», «озноб», «стужа», «мороз»* и однокоренных.

III. Психологические смыслы: III А. Внутренний мир человека.

1. СТРАХ. Данная смысловая связь основана на физиологическом процессе, выражающемся в понижении температуры кожи и выделении пота в ситуации страха. Приведём примеры репрезентации смысла СТРАХ в концепте ХОЛОД:

- лексическая сочетаемость: *похолодеть от ужаса*

- фразеология: *кровь стынет в жилах; мороз продирает* (от ужаса)

- дериваты с семой «страх»: *леденящий* (ужас), *захолонуть*

2. ОТВРАЩЕНИЕ, АНТИПАТИЯ. Согласно данным этимологии, данная связь основана на физиологическом явлении дрожи, проявляющемся и при холоде, и при

отвращении или негодовании (*содрогнуться от отвращения*). Данная смысловая связь была выявлена при этимологическом анализе:

- этимологическая связь корней МОРОЗ- и МЕРЗ- (исторический корень *мьрз*-): *мерзость, мерзить, мерзавец, мразь*

- этимологическое родство слова «*стыд*» (внутренняя форма слова – «состояние отвращения, неприязни») и слов «*стыть*», «*стужа*» и др.

3. ЯСНОЕ СОЗНАНИЕ, СПОКОЙСТВИЕ, САМОКОНТРОЛЬ. Мы предполагаем, что данный смысл возник на основе архетипического смысла СТАТИЧНОСТЬ (см. ниже): если волнение и сильные эмоции ассоциируются с жаром (*в пылу, жаркие страсти, сгоряча*), то спокойное состояние ассоциируется с холодом, сковавшим чувства и страсти:

- переносные значения слов: *охладить пыл*, *остыть*, *холодная голова*

- деривация с новым значением: *хладнокровие*

4. РАЦИОНАЛЬНОСТЬ (негативная оценка). Данный смысл возник в результате развития предыдущего. Для него характерна выраженная негативная оценка: характеризуя кого-либо приведёнными ниже выражениями, мы как бы осуждаем его за то, что он руководствуется разумом, а не чувствами:

- переносное значение: *холодный ум, холодный расчёт, холодная цифра*

5. УДОВОЛЬСТВИЕ, ОТДЫХ. Неполный признак (прохлада = «лёгкий холод») воспринимается позитивно в противоположность признаку «жара»:

- деривация с новым значением: *прохлаждаться, работать с прохладцей*, *прохладительные напитки, холоды* (диал. «спокойствие, отдых, приволье»)

- лексическая сочетаемость: *приятная прохлада, долгожданная прохлада.*

III Б. Межличностные отношения.

1. ПРЕЗРЕНИЕ, ВРАЖДЕБНОСТЬ. Мы считаем, что данный смысл возник на основе отрицания противоположного смысла концепта ТЕПЛО – доброжелательность, симпатия, дружелюбие:

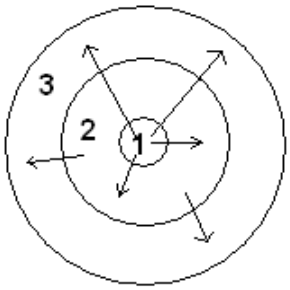
- переносное значение: *ледяная волна презрения, холодный взгляд*

- образное переосмысление в паремиях: *на языке медок, под языком ледок*

2. БЕСЧУВСТВЕННОСТЬ, РАВНОДУШИЕ:

- переносные значения: *холодная женщина, чувства остыли*

- деривация с переносным значением: *охладеть к кому-либо, постылый*



На основе выявленных смыслов концепта ХОЛОД мы построили следующую модель его смысловой структуры.

Смысловая структура представлена в виде трёх основных полей. Центральное поле (цифра 1) – это первичный, физический смысл концепта, в данном случае – *НИЗКАЯ ТЕМПЕРАТУРА*. Поля 2 и 3 содержат смыслы, вторичные по отношению к физическому смыслу. Поле 2 – это пространство архетипических смыслов; поле 3 – пространство неархетипических метафорических смыслов, в случае концепта ХОЛОД это поле психологических смыслов. Поскольку вторичные смыслы развились из первичного, физического, стрелки показывают направление смысловой деривации. В некоторых случаях психологические смыслы развились непосредственно из архетипических, например, смыслы *СТРАХ* и *ОТВРАЩЕНИЕ, АНТИПАТИЯ* сформировались на основе архетипического смысла *ЗЛОБА, АГРЕССИЯ* через смысловую ассоциацию «дрожь».

Таким образом, мы построили модель, позволяющую исследовать смысловой аспект архетипических концептов. В частности, использование такой модели возможно при изучении процессов самоорганизации в смысловом пространстве архетипического концепта, отношений симметрии и асимметрии внутри и между архетипическими концептами.

Список литературы

1. Антонова, Л.В. Лингвокультурологический анализ модальности возможности (на материале современного английского языка): автореф. дис….канд.филол.наук [Текст] / Л.В.Антонова. – Уфа, 2007. – 27 с.
2. Богданова, И.А. Функционирование архетипического концепта *вода* в текстах народного и индивидуального творчества: автореф. дис….канд.филол.наук [Текст]/ И.А.Богданова. – Челябинск, 2006. – 23 с.
3. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика [Текст] / А.А.Брудный. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
4. Зулумян, Б.С. Архетип в структуре художественного сознания [Электронный ресурс] / Б.С.Зулумян // Режим доступа: http://www.novarm.am/publications/vahag.htm, свободный.
5. Колесов, В.В. Язык и ментальность [Текст]/ В.В.Колесов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004.- 240 с.
6. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Понятие *концепт* в лингвистических исследованиях [Текст] / З.Д.Попова, И.А.Стернин. – Воронеж: Изд. ВГУ, 1999.
7. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры: опыт исследования [Текст] / Ю.С.Степанов. – Москва: Академический проект, 2000. – 990 с.

С.А. Зыкова
Нижневартовск, Россия

К ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «МУЖЧИНА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Со времени выхода в 1975 году книги Р. Лакофф «Язык и место женщины», подтвердившей андроцентричный строй языка, стремление пересмотреть отражаемые языком представления о роли мужчин и женщин в социуме подкреплялись всё новыми и новыми идеями и исследованиями. На стыке нескольких наук (социологии, культурологии, лингвистики, философии и др.) образуется новое научное течение со своим категориальным аппаратом, и в язык многих стран прочно входит такое понятие как *гендер.*

Направления гендерных исследований в лингвистике охватывают самые различные языковые уровни: фонетику и морфологию, семантику и синтаксис, а также сферу вербальных стереотипов женщин и мужчин. Как говорит основатель лаборатории гендерных исследований в России А.В.Кирилина: «Гендерный подход позволяет не только описать антропоцентричную систему языка, но и изучить возможности и границы её подсистем, связанных с мужественностью и женственностью как двумя ипостасями человеческого бытия» (1;20).

Исследования гендерного компонента в лексической системе любого языка производятся на материале различных участков его концептосферы: это и различные профессиональные сферы в языке, и язык «бытовой» как то: ругательства, табу, народный фольклор, анекдоты, а также паремии, фразеологизмы и др., поскольку каждая из этих областей отражает по-своему характерные для данного социума модели языкового выражения мужчин и женщин. Примеров таких работ на сегодняшний день очень много. Упомянем лишь некоторые из них: это И.В. Зыкова с её поиском «способов конструирования гендера в английской фразеологии; Л.А. Аверкина, исследовавшая проблемы гендера в языке правовых и административных документов на материале немецкого языка; Л.И. Гришаева, объектом исследования в гендерном измерении выбравшая комплимент, сравнивая русскую и немецкую культуры; Е.Н. Гуц – семантические поля «мужской» и « женский» в языковой картине мира подростка; Г.Г.Слышкин исследовавший гендерную концептосферу современного русского анекдота; А.А.Григорян – гендерная маркированность имён существительных в английском языке и многие другие.

Все, так или иначе, подходя к концептуальному основанию семантики языковых единиц, обращаются к когнитивному аспекту изучения определённой области языка. «Антропоориентированный подход к исследованию языка и коммуникации тесно связан

с когнитивной научной парадигмой и позволяет приписать мужественности и женственности статус концептов» (А.В. Кирилина). Таким образом, ещё одна сравнительно новая наука – когнитивная лингвистика, предоставляет свой категориальный аппарат, в центре которого – концепт с его многослойностью, для обоснования многих гипотез и суждений, связанных с гендерными исследованиями в языке. Итак, опираясь на термины когнитивной лингвистики, можно выявить понятие гендерной концептосферы языка, два полюса которой представляют два фундаментальных концепта: «мужчина» и «женщина». Каждый из них представляет собой сложную, многослойную структуру со своим ядром, в центре которого некий универсально-предметный код, а также с ближней и дальней периферией (2).

Очертания обоих концептов на настоящий день исследованы на самых различных уровнях. Однако нельзя не признать, что начальный толчок проблеме гендера дала феминистская критика, которая подчёркивает, что осмысление различий «мужское» и «женское» всегда осуществлялось с патриархальных позиций, то есть с заданного предположения, что мужская культура является универсальным мерилом любых этических и эстетических ценностей (4;41). И, в связи с неприятием этого как данности, в связи с социальной революцией и новым положением женщины в обществе, гендерные исследования прежде всего связаны с поисками новых «входов» в концепт «женщина». И мы можем говорить об изменении понимания современным обществом концепта «женщина», связанное, прежде всего с её обновлённым положением в социуме.

Апелляций же к концепту «мужчина» по-прежнему намного больше, исходя из данных новейших исследований. И андроцентричность многих языков остаётся неизменной. Таким образом, можем ли мы говорить о неизменной сути этого концепта и о том, что он, являясь доминирующим в гендерной концептосфере, не подвержен существенным изменениям, не смотря на появление новых социальных норм и ценностей в обществе. Или мы можем предположить, что изменения, и «сдвиг» некоторых слоёв в структуре концепта «женщина» повлекли за собой и некоторые изменения в понимании концепта «мужчина».

В социологии читаем: «мужчины и женщины представляют собой специфичные социальные группы, которые стремятся к парному союзу и никогда не живут на отдельных территориях, за исключением определённых обстоятельств»(5;39). Таким образом, если две социальные группы всегда находятся в условиях взаимовлияния, то, можно предположить, что и характерные для определённого социума модели языковой социализации мужчин и женщин тоже могут изменяться под действием друг друга.

Мы обратились к исследованию сферы неологизмов современного английского языка, и именно той её части, которая связана с представлением мужчины в современном обществе. И здесь, прежде всего, выделим следующую группу:

1. **metrosexual** – an urban male with strong aesthetic sense who spends a great deal of time on his appearance and lifestyle (житель мегаполиса, которому более чем не чуждо эстетическое восприятие действительности, и который тратит большое количество денег и времени на поддержание определённого стиля в одежде и внешности;
2. **technosexual** – a male with a strong aesthetic sense and love of technology (то же, что и metrosexual + особая страсть к новинкам современной техники);
3. **ubersexual** – heterosexual man who is masculine, confident, compassionate and stylish (гетеро-сексуален, наделён всеми положетельными мужскими качествами, стильный, современный и обаятельный);
4. **himbo** – a man who is good-looking, but unintelligent or superficial (красивый, но фальшивый);
5. **breeder voyer** – a heterosexual person who attends a gay bar or event in order to observe gay life (гетеро-сексуал, посещающий гей-бары и др. подобные места, наблюдая за их жизнью);
6. **pomosexual** – a person who shuns labels such as heterosexual and homosexual that define individuals by their sexual preferences (человек, который выбирает нечто среднее между гомосексуальными и гетеросексуальными отношениями).

Данная группа слов образовалась сравнительно недавно, но уже сумела занять свою нишу в лексиконе современного поколения молодых людей. С одной стороны такие новообразования в лексике продиктованы современным обществом, где однополые браки становятся не редкостью, а нормой. И корень “sexual” явно взят от слова “homosexual”, и не прямо, но выставляет эту самую эстетическую чувствительность, что всегда ассоциируется с определённым типом молодых людей. И, если слова *himbo, breeder voyer, pomosexual* связаны на самом деле с достаточно небольшой социальной группой, выделяемой в обществе именно по своим сексуальным предпочтениям, то, что касается первых трёх слов(*metrosexual, technosexual, ubersexual*) – в современном обществе они приобретают более широкое значение. В последние десятилетия новые средства массовой информации пропагандируют новый тип современного мужчины. Супермодные, «гламурные» журналы для мужчин переполнены образами нарциссоподобных молодых людей, демонстрирущих стильную одежду и

аксессуары. И они на самом деле вызывают смесь зависти и восхищения и естественного желания быть на них похожими.

Метросексуалы составляют довольно многочисленную социальную группу, хотя и ограниченную определёнными рамками, поскольку метросексуал представляет собой жителя большого современного города, обязательно с хорошим достатком(metro – “город”, “городской”). В наши дни это может быть молодой человек самых разных профессий: манекенщик, официант престижного ресторана, популярный журналист или поп- музыкант. Метросексуал – современный тип денди, которому не чужды такие женские пристрастия как маникюр, педикюр и др. И он не боится выставлять их напоказ. Нельзя сказать, что отношение в обществе к ним однозначно, и что восприятие нового типа не идёт вразрез с тем концептом мужественности, который сложился в нашем сознании. Однако, сами не желая того, благодаря рекламе и средствам массовой информации, мы выбираем новый идеал мужского образа.

Ещё ближе к современному идеалу следующий тип – *ubersexual.* Здесь этимология слова – немецкая, и приставка *uber* означает “самый –самый”. Этот тип мужчины “ is more macho but still in touch with his feminine side”(John Lipsey, “Are you man enough?”, *Daily Star,* September, 15, 2005). Помимо ярко выраженной сексуальности этому типу свойственны некоторые характеристики джентельмена, как то умение вести беседу на самые разные темы, включая «женские» (дети, покупки, одежда). *Ubersexual* больше располагает к себе и менее холоден, чем первый тип. Сюда британцы относят, например, футболиста Дэвида Бэкхэма.

Ещё один тип современного молодого человека выражен в слове *technosexual.* У этого типа сильное эстетическое чувство перемежается с любовью к новым, ультра-модным технологиям. Ещё один идеал, навязываемый нам средствами массовой информации.

Таким образом «женское» в мужчине принимается так или иначе наравне с силой и мужественностью. Примером тому может также служить следующая группа неологизмов:

1. **manscaping** - *man+ scape(пейзаж, вид)*: искусный способ бритья волос на теле мужчины;
2. **man-breasts** – излишняя жировая ткань на мужской груди, напоминающая женскую грудь;
3. **irritable male syndrome** – синдром крайней раздражительности у мужчин, вызванный резким снижением уровня тестостерона в результате стресса;

4. **manny –** a male nanny (новое имя для мужчин, которые выполняют работу няни (стало очень популярным в последнее время). Последнее сродни русскому «усатый нянь», однако имеет дополнительную коннотацию, поскольку является не только производным от слова “nanny”, но и уменьшительным от слова “man”.

Подводя итог вышеназванным примерам невольно приходишь к выводу, что современный тип мужчины становится постепенно как физически (*metrosexual, manscraping, man-breasts)*, так и психологически (*irritable male syndrome, manny*) похожим на женщину. Вопрос состоит в том, насколько прочно утвердятся новые словообразования в языке и повлекут ли за собой изменения в восприятии понятий «маскулинность» и «мужественность» на концептуальном уровне. В связи с этим представляется интересным сравнение различных репрезентаций концепта «мужчина» в разных культурах, а также выявление новых способов представления концепта в языке.

Список литературы

1. Кирилина, А.В. Проблемы гендерного подхода в изучении межкультурной коммуникации [Текст] / А.В. Кирилина // Гендер как интрига познания. – М., 2002.
2. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2003.
3. Зыкова, И.В. Способы конструирования гендера в английской фразеологии [Текст] / И.В. Зыкова. – М., 2003.
4. Трофимова, Е.И. Терминологические вопросы в гендерных исследованиях [Текст] / Е.И. Трофимова // Доклады второй международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация». – М., 2001.
5. Коатс, Дж. Женщины, мужчины и язык [Текст] / Дж. Коатс // Гендер и язык // МГЛУ; Лаб. гендерных исследований. – М., 2005.
6. Коттхофф, Х. Гендерные исследования в прикладной лингвистике [Текст] / Х. Коттхофф // Гендер и язык // МГЛУ; Лаб. гендерных исследований. М., 2005.
7. Слышкин, Г.Г. Гендерная концептосфера современного русского анекдота [Текст] / Г.Г. Слышкин // Гендер как интрига познания. – М., 2002.
8. Потапов, В.В. Современное состояние гендерных исследований в англоязычных странах [Текст] / В.В. Потапов // Гендер как интрига познания. – М., 2002.
9. www.wordspy.com
10. www.neologisms.us/

О.Н.Каверина
Балашов, Россия

ENGLISHNESS VS AMERICANNESS В ИДЕОСТИЛЕ ДЖОНА ФАУЛЗА

Работа выполнена в рамках тематического плана
Министерства науки и образования РФ, Рег. № 6.17.06

Художественная картина мира понимается как индивидуально-авторская картина мира, запёчатлённая в художественном тексте: «Художественная картина мира – это вторичная картина мира, подобная языковой. Она возникает в сознании читателя при

восприятии им художественного произведения. Картина мира в художественном тексте создаётся языковыми средствами, при этом она отражает индивидуальную картину мира в сознании писателя и воплощается в отборе элементов содержания художественного произведения, отборе используемых языковых средств. В художественной картине мира могут быть обнаружены концепты, присущие только данному авторскому восприятию мира – индивидуальные концепты писателя [Попова, Стернин 2002:8].

Концепт представляет собой иерархически организованную совокупность ассоциативно-семантических единиц в художественной картине мира автора, находит своеобразное художественное воплощение в образной системе персонажей и отражается в языке и стиле автора. При таком понимании феномена концепта можно выделить в художественном произведении универсально-языковое, этнокультурно-специфическое и индивидуально-авторское содержание концепта [Мишатина 2006]. На этом основано применение методики концептуального анализа, основными шагами которой являются: (1) выявление языкового содержания концепта в лингвистическом аспекте, для чего в качестве основного инструмента используется анализ семантических толкований по данным словарей (учитывается этимология слова, его энциклопедическая дефиниция, синонимические, антонимические, ассоциативные ряды и пр.); (2) выявление этно- и культурно-специфического содержания концепта в сравнительно-культурном аспекте, для чего исследуются сравнительные данные использования данного концепта в пословицах и поговорках, его интерпретация в религиозной и литературной традиции эпохи и пр.; (3) выявление индивидуально-авторского содержания концепта, для чего исследуются частотность встречающего понятия в произведении, контекстные приращения смыслов, авторские синонимические и антонимические ассоциативные связи, особенности речевого поведения персонажей, особенности тропов, цитация, своеобразие авторской фразеологии и паремиологии и пр.

На заключительном этапе, представляющем собственно литературоведческий аспект исследования, выявляется художественное своеобразие использования концепта, его роль в том или ином произведении и во всем творчестве, его эволюция и пр.

В художественном тексте концепт эстетически трансформируется, становясь “художественным концептом” (Аскольдов 1997:5), позволяющим, в силу своей доступности восприятию, выявить особенности мировоззрения, языковой картины мира автора, говорить о своеобразии его идиостиля как эстетически организованной системе словесных форм, воплощающих в тексте мировидение писателя. Художественный концепт в лексической структуре текста предстает как сложная содержательная структура, в которой сливаются воедино индивидуально-авторское понимание и

традиция национального употребления данного концепта. При этом определяется специфика, отличие авторской картины мира и посредством этого углубляются наши знания о национальной картине мира.

Исследования художественной картины мира особенно актуальны, так как они позволяют выявить этноспецифичные и индивидуально-авторские элементы содержания концептов.

Одним из важнейших концептов в индивидуально-авторской картине мира Джона Фаулза является концепт Englishness, отражающий точку зрения автора на английский характер, на английскую ментальность и английскую эмоциональность. Предмет пристального внимания в произведениях писателя – английский средний класс, к которому принадлежал и который хорошо знал он сам. В частности, в романе «Дэниел Мартин» Джон Фаулз изображает типичного представителя английского среднего класса драматурга и сценариста Дэниела Мартина, которому приходится некоторое время жить в Америке. Главы романа, описывающие калифорнийский период жизни Дэниела Мартина, ярко демонстрируют различие английской и американской культур и ментальностей с точки зрения Фаулза.

В результате концептуального анализа текста были выявлены противопоставления английской и американской ментальностей по следующим параметрам: поведение, отношение к социальной свободе, использование английского языка. Если для английского среднего класса характерна сдержанность, т.е. непроявление чувств (ключевыми словами и словосочетаниями, характеризующими этот аспект многопланового концепта Englishness, являются reserve, hatred of “demonstration” and “enthusiasm”, fear of any nakedness of feeling, fear of exposure, privacy, silence), то американцы, с точки зрения англичан, открыты в общении, искренни, свободны, т.к. ключевые слова в описании американцев - frankness, freedom, honesty, straightforwardness, to be more open, saying what they feel. Даже девушки, студентки Оксфорда, прожившие какое-то время в Америке, обладают аурой американской свободы: The two girls (Jane and Nell) had spent the war in the United States, and an aura of that *culture* still clung about them – a *frankness...*, a certain *freedom* other English girl students of their age, brought up amid rationing cards and the wail of sirens, lacked (1, c. 26). В такой романтической для англичан области как секс американцы открыты до такой степени, что англичанам кажется, что они низвергли его до физиолого-гастрономического уровня. (It was also my first encounter with someone who had deromanticized sex, who seemed to regard it, like so many Americans, as a mixture of anatomy and gastronomy – to be discussed, before, during and afterwards, like a

meal. I wasn't used to such *frankness*, and it fascinated me at first, though that side of things began to lose its charms... and has gone on losing charm ever since (4, c. 181)).

Исследовав дефиниции значений ключевых слов, выражающих вышеназванные концепты в тексте романа, приходим к выводу о том, что они находятся в отношениях «скрытой», не явной антонимии:

frank – honest and direct *in what you say*, sometimes in a way that other people might *not like*;

freedom – the right to do or *say what you want* without anyone stopping you;

reserve – the quality that smb has when *they do not talk easily* to other people about their ideas, feelings, etc.;

silence – a situation when *smb refuses to talk about smth* or to answer questions (2).

Итак, если frankness и freedom обозначают честность, прямоту и желание говорить, что хочешь, то в значениях лексико-семантической группы слов, характеризующих поведение англичан в ситуациях общения, основным является обозначение нежелания, отказа говорить о том, что они думают и чувствуют. В романе манера поведения американцев описывается англичанами, поэтому в описаниях много слов с отрицательными коннотативными семами, например frankness обозначает искренность, которая «может не нравиться». Когда молодая актриса Дженни Макнейл приезжает в Америку, она испытывает «культурный шок»: But I had some sort of *culture shock*... And then the *awful synthetic gloss* over the other people in this world, the constant geschefting, gossiping, organizing, like hundreds of little plastic cogs in a clock that won't keep real time anyway... (4, c.44), You come to the United States not knowing what to expect. Then your *worst* prejudices are confirmed (4, c.265). Американская культура нравится главному герою только сначала, как совершенно противоположная английской, затем он начинает чувствовать себя в ней чужим, чувствует ее враждебность по отношению к себе:

In short, it was an affair with America itself.... I *liked* it (California) a lot... for its *total non-Englishness* and the endless facilities for suppressing that side of my nature (1, c.181). I *don't like* Los Angeles, *increasingly detest* those famous hundred surburbs in search of a city... (4, c.76). I had...seriously thought of taking her with me to California, but there was...a not wanting to plunge her into such a *totally alien environment and culture*... (4, c. 148).

Если Американский миф основан на свободном волеизъявлении, на свободе выбора **(**freedom**,** freewill, justice, equality), то для англичан – несвобода, неравенство, несправедливость – в природе вещей (*Injustice* and *inequality* are in the nature of things, like Virgil's tears, and we have extrapolated *freedom* from all living reality (4, c.83)). Согласно позиции автора настоящая жизнь англичанина – не в мертвом реальном, а в живом

воображаемом мире. Все это порождает различия в употреблении общего для обеих наций английского языка, американцы используют его как средство (language as a tool), а англичане относятся к нему как к поэзии (language as a poem); англичане всегда имеют в виду больше, чем говорят (semantic subtlities of English middle-class intonation), американцы говорят больше, чем имеют в виду (poverty of nuance).

Список литературы

1. Аскольдов, С.А. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антропология [Текст] / С.А. Аскольдов; под ред. В.П. Нерознака. - М.: Академия, 1997.

2. Мишатина, Н.Л. Освоение концептов русской культуры в профильной школе [Электронный ресурс] / Н.Л. Мишатина //Режим доступа: http://www.ostu.ru/conf/2006/ruslang/main_trend/misatina.htm. 2006, свободный.

3. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Язык и национальная картина мира [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: изд-во ВГУ, 2002.

4. Текст романа цитируется по изданию: Fowles, John. Daniel Martin. – London: Vintage, 2004.

5. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 2005.

Р.Б. Камаева
Набережные Челны, Татарстан

КОНЦЕПТ «ҖИР» (ЗЕМЛЯ) В РОМАНЕ ТАТАРСКОГО ПИСАТЕЛЯ Г.БАШИРОВА «ҖИДЕГӘН ЧИШМӘ» (СЕМЬ КЛЮЧЕЙ АЛТЫНБИКЭ)

Язык – величайшее творение человеческого разума, многогранное, его единицы вступают в сложные смысловые отношения между собой, создавая новые, более крупные единицы. Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет решающую роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации. Как известно, в разных языках существуют специальные термины для обозначения объектов материальной культуры. Наличие таких терминов связано с существованием особых случаев, особенностями системы ценностей, характерной для данной культуры.

Исследование лексики в ракурсе представления ею культурных ценностей очень важно. Особую роль в этом явлении играют ключевые слова, то есть слова, которые обладают способностью раскрывать наиболее значимые концепты конкретной культуры.

Одним из концептов, наиболее значимых в татарской языковой картине мира, является концепт «җир» (земля).

В данной работе предпринята попытка дать краткий анализ концепта «җир» (земля), который широко употребляется в романе татарского писателя Г.Баширова

«Җидегән чишмә» (Семь ключей Алтынбикэ). Проведенный анализ позволил выделить следующие концептуальные признаки концепта «җир» (земля):

1. Земля – это планета, вращающаяся вокруг своей оси и вокруг Солнца.

- *Менә шул йолдыз җитмеш елдан соң, значыт, 1986 нчы елда,* ***Җир шары*** *тирәсендә яңадан әйләнеп кайтасы икән. Әүвәл башта, менәтрәк, шуны беләсе бар: шул чакны Галләй* ***Җир шарына*** *бәреләчәкме, әллә бәреләчәк түгелме?*[1: 203].

2. Земля – это наш мир, в котором мы живем.

Айда көянтә-чиләкле кыз бармы? Ул бүтән чишмәдән түгел, тәгаен менә шушыннан күккә ашкан. Әгәр дә аның ***җир йөзенә*** *яңадан кайтасы килә икән, мөгаен, Җидегән чишмәне сагынган инде ул* [1: 32].

3. Земля – это почва, верхний слой земли; поверхность, где может расти что-либо.

- *Беләсезме: эррозия күпме* ***җирнең*** *башына җитә? – Минһаҗ Фәйрүзәгә борылып кулы белән ишарә итте.* - *Әйтеп җибәр әле, кызым, ел саен күпме* ***җир*** *бозыла?*[1: 205].

4. Земля – это территория с угодьями, находящаяся в чьем-либо пользовании.

Гайнан, әле як-ягындагы йомшак итеп, пөхтәләп эшләнгән ***борчак жиренә,*** *әле нурлы болытларга карый-карый, сөрелгән сырлы юлдан басу түренә таба атлады* [2: 36].

5. Земля – это суша, материк.

Рәмзи кычкырып җибәрде:

– Ура! Яңа ***җир*** *ачтык! Күрмәгән-белмәгән* ***җир****! Тылсымлы дөнья!...*[1: 41].

6. Земля – это место, где родился человек; Родина.

– Бәй, ***туган җиремнең*** *җылысын тоеп, рәхәтен татып калыйм дигәндер, газизем* [2: 175].

7. Земля – это государство, область, народ и занимаемое им пространство, административный округ.

Дөньяда кеше үзе барлыкка килгәнче үк кабынып калган яшәеш очкынының менә хәзер нәкъ аның ***Татарстан җирендә*** *яңадан балкып чыгуы, чал тарихның хәзерге заманга кайнар сәламе бит бу* [1: 85].

Шулай да Камил горурлык белән:

– Юк, ***авыл җиреннән*** *без, саф игенче токымыннан, буразна арасыннан?– диде* [1: 259].

8. Земля – всеобщая мать, которая дает материальное и жизненное начало всему человечеству.

Әйтерсең, ***җир-ананың*** *кәефсезләнә башлавын ишеткәннәр дә аның уллары-кызлары, аналарын тизрәк сихәтләндерү өчен, аңа шифалы дарулар китерергә ашыгалар* [1: 184].

*Туган туфрагы аңа үз тәне, үз гәүдәсе кебек үк газиз. Шуңа күрә ул, башына кайгы-хәсрәт килсә, "****җир-анам****" дип җиргә ятып елаган* [2: 161] и др.

Таким образом, писатель Г.Баширов использовал в романе двадцать значений концепта «җир» (земля), в основном, доминирует три значения: земля – это источник жизни человека, его родной дом; всеобщая мать, которая дает материальное и жизненное начало всему человечеству.

Список литературы

1. Баширов, Г.Б. Җидегән чишмә [Текст] / Г.Б. Баширов. – Казань: Тат. кн. изд-во., 1977. – 333с.
2. Баширов, Г.Б. Җидегән чишмә [Текст] / 2 книга / Г.Б. Баширов. – Казань: Тат. кн. изд-во., 1978. – 302с.

Р.Х. Каримова
Стерлитамак, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ЧЕЛОВЕКА В СОДЕРЖАНИИ КОНЦЕПТА «ТРУД»

Последние десятилетия XX века ознаменовались сменой научных парадигм, основными принципами которых являются экспансионизм, антропоцентризм, функционализм и экспланаторность. Внимание исследователей, занимавшихся структурной лингвистикой, переключается на ненаблюдаемые процессы, а скрытые ментальные сущности, лежащие в основе этих процессов [Берестнев 1997:47]. Эти процессы изучаются когнитивной наукой, которая начала свое развитие в США в 70-е годы прошлого столетия. Ключевые вопросы когнитивной лингвистики затрагивают проблемы организации и хранения человеческих знаний в памяти и их активизации в определенных ситуациях [Шварц 1995: 359].

По мнению многих исследователей, основной теоретической предпосылкой когнитивной науки является тот факт, что существование ментальных репрезентаций понимается как определяющее свойство человеческого познания. Понятие «репрезентации» широко дискутируется в когнитивной науке. Когнитологи понимают под репрезентациями закрепленные в системе когниции информационные сущности. Эти блоки информации хранятся в долговременной памяти в качестве когнитивных структур и позволяют человеку совершать такие операции как категоризация, решение проблем, понимание того или иного языка.

По мнению А.В.Кравченко, под репрезентациями понимают определенные структуры сознания, включая интенциональные категории, представляющие собой содержание языковых структур на глубинном уровне, уровне сознания [Кравченко 2001:150]. Преимущества когнитивной лингвистики когнитологи видят в том, что она открывает широкие перспективы видения языка во всех его разнообразных связях с человеком, его интеллектом и разумом, всеми мыслительными и познавательными процессами и с теми механизмами и структурами, которые лежат в их основе [Кубрякова 1994:34].

В этой связи исследователи указывают на важную роль языка в его познавательном опыте человека. Так, А. Манчук отмечает, что «посредническую роль языка в его познавательной функции всегда следует понимать двояко: она определяется и предметом познания, и познающим субъектом» [пер. наш P1995:159]. Ученый также предполагает, что значение лексемы определяется не только лежащим в ее основе денотатом, но в ходе познавательной деятельности некоторые признаки в содержании слова могут добавляться субъектом при функционировании слова в речи [там же:157]. Новая отрасль нуждается в терминологическом аппарате, который мог бы сочетать в себе лингвистические и культурологические истоки. Таким термином должен служить концепт. Концепт понимается многими учеными как ментальная единица, элемент сознания [Слышкин 2000:9]. Так, Г.Г. Слышкин определяет концепт следующим образом: «Концепт – единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т.к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке» [там же:9].

Исследуемый нами концепт «труд» рассматривается в современной лингвистике как концепт культуры и относится к социально-культурным категориям, наряду с «совестью», «свободой», «справедливостью» и др. Итак, целью нашей статьи является попытка описания отраженного в познавательном опыте человека содержания концепта «труд». В структуре концепта «труд» представители воронежской школы выделяют понятийный, образный и ценностный компоненты. Определяющим компонентом является понятийный компонент.

Обратимся к толкованию этого компонента в содержании исследуемого концепта. Базовой лексемой-репрезентантом, объективирующей концепт «труд» в немецком языке, является ключевое слово Arbeit и глагол arbeiten. Общегерманское слово ar(ə)beit, дрвнем. ar(a)beit, гот. arbaiÞs, вероятно, образовано от вышедшего из употребления глагола verwaist sein со значением «быть ребенком, нанятым для тяжелой физической работы». Глагол verwaist sein является производным от западногерманского orbhos со

значением verwaist, Waise. Слово orbhos является родственным к славянской группе от польского robota.

До верхненемецкого периода слово Arbeit означало «тяжелое физическое напряжение, тягостный труд, хлопоты». Смысловой оттенок моральной оценки труда был изменен в учении М. Лютера. В изменении значения слова М.Лютер следовал значимости «работы», которая нашла свое отражение в этике рыцарства и средневековой мистике. В результате этого влияния лексема Arbeit потеряла пренебрежительное значение и означает в современном немецком языке целесообразную деятельность [Herkunftswörterbuch 1997:43].

В некоторых диалектах Германии [Duden 1983:38-39] вместо глагола arbeiten употребляют глагол schaffen или выражение schaffen gehen, zur Arbeit gehen. В период становления немецкого языка были употребительны оба выражения с той лишь разницей, что глагол schaffen использовался для обозначения физической работы в противоположность умственному труду и работе в доме и в саду. Следует отметить, что в средневековой Германии предъявлялись высокие требования к ремесленникам (особенно со стороны мастеров цеха и гильдии). Это привело к появлению в немецком языке целого ряда глаголов и образованных от них существительных, обозначающих небрежное отношение к труду. Так, глаголы, указывающие своим значением на беспланową и небрежную работу, выстраиваются в синонимический ряд: faseln, hudeln, huscheln, huschen, pfuschen, schludern, schusseln; в южной части Германии и Австрии.

Глаголы patzen и klecksen, в Швейцарии – haudern, в бывшей Шлезии – prudeln, в северной Германии – pudeln. Глагол pudeln происходит от игры в кегли, где словом Pudel называли промах в игре, при котором шар останавливался на кегельбане. В связи с этим «промах, погрешность, ляпсус» (наряду с лексемой Pudel) называют также словами Schnitzer, Patzer, Fasel, что относится и к ошибкам в школьных работах.

Из языка ремесленников происходят и онимы Pfuscher, Stümper, Stör, Boehnhase.

Глагол pfuschen и фразеологизм Pfuscharbeit leisten означает выполнять работу небрежно, работать вне своего цеха. Глагол pfuschen зарегистрирован с 1572г. в Бреслау. Оним Pfuscher в значении « халтурщик» указывало на работу, выполняемую без разрешения мастера. Во времена строгих требований к рабочим цехов и гильдий слово Pfuscher считалось ругательным словом в отношении работников, которые втайне от мастеров и рез их разрешения выполняли мелкие работы. Работа, выполненная в спешке, тайно, не соответствовала строгим требованиям мастеров и поэтому считалась испорченной. Слово Boehnhase содержит в своем значении воспоминания о цеховой организации труда. За тем, кто занимался каким-либо ремеслом, не имея прав мастера,

недоверчиво наблюдали и преследовали. В северо-немецком диалекте сохранились юмористические обозначения таких халтурных ремесленников: Dachhase – плотник, работающий вне цеха, Sülfmeister – подмастерье, который выдавал себя за мастера, Stümper – ремесленник, обучавшийся ремеслу вне цеха, работавший плохими инструментами и потому выполнявший работу несовершенно.

Таких работников наказывали денежными штрафами, угрожали лишить работы и инструмента, большей частью по причине низких цен за свою продукцию.

Как мы видим, результаты познавательной деятельности человека отражаются в значениях языковых единиц. Лексическое значение рассматривается в когнитивной науке как отражение определенных пластов знаний и опыта, зафиксированных в языке. Когнитивный подход направлен на выявление всех типов знаний, связанных с коммуникативной деятельностью и заложенных в структуре слов, и позволяет обнаружить взаимосвязь разнообразных концептов в их смысловой структуре.

Список литературы

1. Берестнев, Г.И О «новой реальности языкознания» [Текст] / Г.И. Берестнев // Филологические науки, 1997. – №4. – С. 47-55.
2. Кравченко, А.В. Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка [Текст] / А.В. Кравченко. – Иркутск: Изд-во ОГУП, 2001. – 261 с.
3. Кубрякова, Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания, 1994. – №4. – С. 34-46.
4. Maňczyk, A. Sprache als Vermittlung in der Erkenntnisfunktion [Text] / Kognitive Aspekte der Sprache. Gdansk, 1995, S. 157-160.
5. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и культуре [Текст] / Г.Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 128 с.
6. Duden. Wie sagt man anderswo Landschaftliche Unterschiede im deutschen Sprachgebrauch. von W.Seibicke. 2. neu bearb. und erw. Aufl. Bibl. Inst. Mannheim, Wien, Zurich, Dudenverlag, 1983, 165 S.
7. Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. bearb. von G. Drosdowski. Mannheim. Wien, Zürich. – Dudenverlag, 1997.
8. Schwarz M. Kognitivismus, kognitive Wissenschaft und Linguistik. // Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen. Hrsgbn. von Grayta, 1995.

Т.С. Кириллова
Астрахань, Россия

МЕДИАВОСПИТАНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

Исследование международной практики выявило значительные проблемы как в концептуальном, так и в предметно-практическом обеспечении процесса воспитания. Кризисные периоды в сфере образования молодежи существуют в истории каждого государства. Об этом свидетельствуют документы реформ образования в США – «Нация

на грани риска», реорганизация образования в Великобритании, преобразование высшей школы в Германии и Франции. Модернизация мировой образовательной системы, как видим, закономерна. Однако нравственность, духовность и воспитанность людей служат «камертоном» совершенства любого общества, так «экономическое чудо», происходящее в восточных странах, связано со строительством духовной цивилизации, в которой модернизация легла на почву конфуцианской культуры.

В каждой культуре есть свой продуктивный опыт модернизационных реформ. В России они должны проводиться с учетом особенностей национальной культуры, опыта и традиций, внутреннего потенциала универсума. Университет понимается как концентрация научной мысли, опыта и культуры профессорско-преподавательского корпуса; сосредоточение молодежи с наивысшим интеллектуальным устремлением; студенческо-аспирантский потенциал тяготения к преобразованиям самоактуализации. Российское воспитание в высшей школе представляет собой культурно-исторический феномен с внутренним потенциалом преобразования, который включает следующие аспекты: культура, традиции, опыт, преобразования, административный ресурс, контроль, инициатива, самоактуализация, ответственность, интеллектуальный потенциал, профессионализм, диалог.

Инновационный поиск модернизации воспитания приводит к необходимости исследования медиапространства как инновационного воспитательного пространства, принимая во внимание, что, с одной стороны, это логическое продолжение интеграции видов искусств на современном этапе посредством технического сопровождения воспитательного процесса, а с другой – стремление молодежи к инновационным медиатехнологиям.

Интеграция (от лат. integration – восстановление, восполнение) педагогики и искусства, согласно теории медиавоспитания, есть процесс и результат создания единого, цельного медиавоспитательного процесса в трехмерном пространстве: сознания, реальности, медиа, а также совмещения языков научной рациональности и образного языка искусства. В медиавоспитании студент признается в качестве субъекта воспитательного процесса, поэтому ему передается часть функций по постановке промежуточных целей, организации воспитательного содержания, выбору методов.

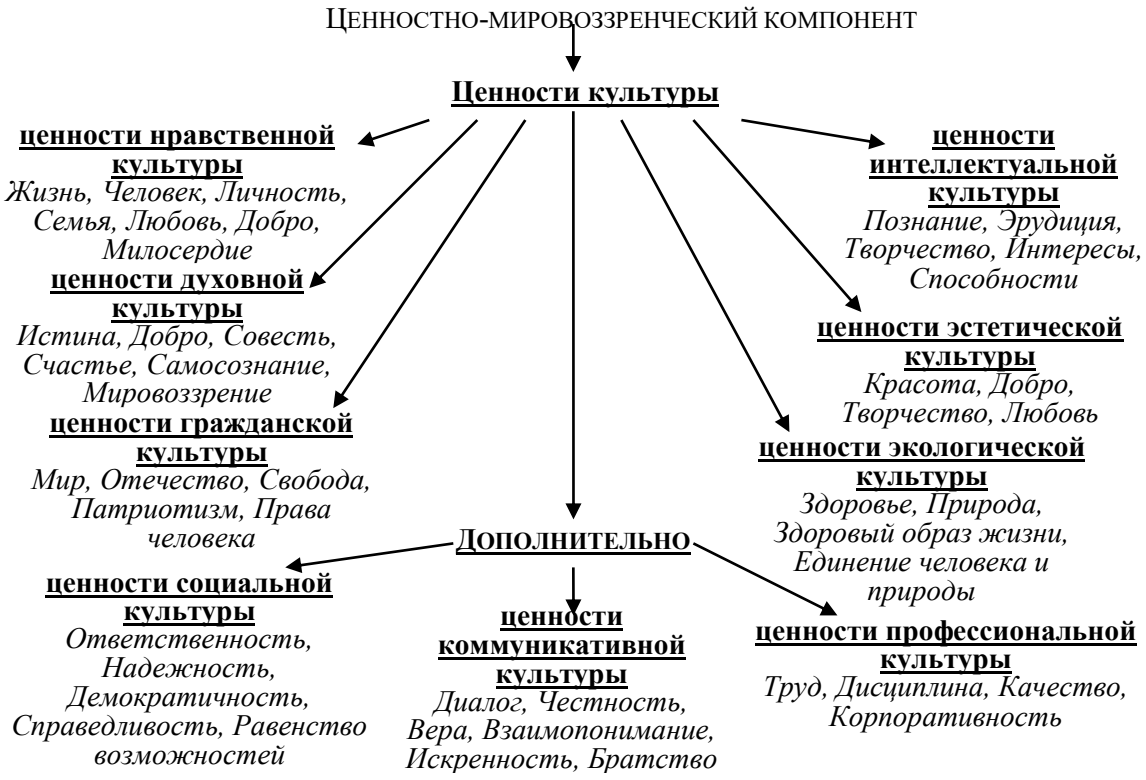
Медиавоспитание (от лат. media – средства: фото, кино, радио, печать, ТВ, системы Интернет, мобильные коммуникации и т.п.) – направление в педагогической теории и практике, ориентированное на преодоление противоречия между общечеловеческими ценностями и личными смыслами, выраженными совокупностью медиасредств. Это отражение действительности в творческом сознании личности с

использованием аудиовизуальных технологий: видеоизображения, анимации, текстов, звуковых рядов, графики, шумовых эффектов и т.д. Модернизация при этом осуществляется насыщением медиапроцессов ценностями воспитания, которые способны интерпретировать и моделировать пространственно-временную реальность.

Медиавоспитание основано на применении медиасредств, создающих пространство, наполненное художественными образами, ценностной информацией, фактами реальных событий, пробуждающих творческое состояние и смысловые переживания в процессе воспитания. Но поскольку термин «медиа» (размышление, равенство, посредничество) используется в широком смысле, то продуктивность инновационных процессов проявляется в концентрированном единстве воспитательных пространств, к которым относятся: сознание личности (мысленный мир человека); пространство реального действия (деятельно-видимый мир человека); виртуальное пространство объективного мира (мир вне человека). Истоком медиавоспитания служит интеграция педагогики и искусства.

Вуз представляет собой форму воспроизводства культурных норм, ценностей и идей, что напрямую соотносится с необходимостью создания университетской медиасреды. На этой основе вуз вступает в диалог с молодым человеком, разворачивая взаимосозидательную совместную деятельность. Вследствие этого у студента появляется потребность в духовном самоопределении, осознании своего предназначения, своего призвания, выборе личностной стратегии развития, подготовке к самореализации в социальном пространстве, исходя из творческого личного опыта и общей ситуации. Примечательно, что в современных исследованиях приводится ценностно-мировоззренческий компонент, в основу которого положены ценности культуры. Авторы разделяют их на ценности нравственной культуры, ценности духовной культуры, ценности гражданской культуры, ценности интеллектуальной культуры, ценности эстетической культуры, ценности экологической культуры. Расширяя теоретические позиции, мы считаем своим долгом в дополнение к приведенным ценностям прибавить ценности социальной культуры, ценности профессиональной культуры и ценности коммуникативной культуры (См. схему).

Что касается ценностей медиакультуры, то они заключаются не столько в содержании медиа, которое включает в себя все вышеназванные компоненты, сколько в уникальности медиапроцессов как феномена воспитательных возможностей. В связи с этим под целью медиавоспитания подразумевается ценность самой цели, которая имеет ряд бесконечно расширяющихся медиаресурсами компонентов.



Целью медиавоспитания на основе личностно-ориентированной теории воспитания является раскрытие и поддержка духовных и моральных возможностей творческого восхождения личности в медиапространствах (внутренних и внешних); формирование потребности к творческому ценностно-смысловому и эмоциональному самовыражению с помощью медиа; оказание научно-педагогической помощи в становлении проекта субъективной ценности целей, сопровождение и целеполагание в медиапроцессах; активное освоение медиапространств в аспекте воспитательных возможностей; вовлечение в процессы жизнетворчества, ценностного смысла, эмоционального равновесия, социального профессионализма, толерантной коммуникации и развития личности медиасредствами; организация и использование креативных систем, обогащающих медиапространства.

Приоритетными принципами основы теории медиавоспитания являются единство науки и практики, наглядность, субъективность в творческой деятельности. Они направлены на реализацию социальных функций искусства. Воспитательная система в теории медиавоспитания – это организация воспитательного процесса в трехмерном пространстве (сознание, реальность, медиа), создающая целостный фрагмент культурной реальности и обеспечивающая развитие сознания личности, заинтересованной в деятельностно-творческом участии, проявлении культуры и воспроизводстве ее в реальной и медиасреде. Принцип наглядности воспитания определяет особую форму организации системы, в которой параллельно

информационному вербальному либо визуальному описанию объекта осуществляется его образное представление, способствующее проектированию воспитательного пространства и воспитательной среды, самопроектированию личности.

Актуальность задач медиавоспитательной деятельности заключается в том, что ценностное значение цели, выбранной студентом, преподавателем, административно-управленческой группой, предполагает позитивные изменения в мировоззрении, взглядах, мотивах, реальных действиях, общении и поведении личности. Можно выделить три группы медиавоспитательных задач. Первая связана с формированием общечеловеческих ценностей, гуманистических мировоззренческих и эстетических позиций, вторая – с развитием потребностей и мотивов поведения, а третья – с созданием организации и управлением процессами для реализации этих мотивов и стимулированием нравственно одобряемых поступков в поведении, общении, отношении.

Общая цель совместных процессов в трехмерном пространстве выстраивается на проблемной основе (юбилей вуза, государственный праздник, профилактика антисоциального поведения студентов и т.д.), однако процесс организуется по проблемно-хронологическому принципу в его обширных временных границах, включающих несколько студенческих поколений. Таким образом, воспроизводится определенная культурная эпоха. Это обусловлено опорой на философское определение национальной идеи как соборности, общинности, которое расширяет медиавоспитание не только по горизонтали, но и по вертикали, объединяя культуру поколений общей сверхзадачей.

Список литературы

1. Максимова, Г.П. Проблемы высшего педагогического образования [Текст] / Г.П. Максимова // Проблемы высшего педагогического образования. – Вып. №16: метод. рекомендации. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. – 2 п.л.

2. Максимова, Г.П. Коммуникативные технологии медиаобразования в контексте интеграции педагогики и искусства [Текст] / Г.П. Максимова // Коммуникация и конструирование социальных реальностей: сб.науч.статей / отв. ред. О.Г. Филатова. – Ч.2. – СПб.: Роза мира, 2006. – 1,1 п.л.

Е. А. Кирсанова
Магнитогорск, Россия

ЛИЧНОСТЬ И КОЛЛЕКТИВ В ЯЗЫКАХ И КУЛЬТУРАХ РОССИИ И ФРАНЦИИ

Географическое положение, климат, религия, особенности исторического развития и многие другие факторы влияют на мировоззрение того или иного народа. Разница культур в первую очередь ассоциируется с национальными различиями. Коллективизм и индивидуализм, лежащие в основе национальных культур, определяют существенные различия между ними.

Главный принцип коллективистских культур – быть как все (les gens du commun ne trouvent pas de différence entre les hommes). Это значит: не выделяться из коллектива ни внешне, ни внутренне, подчинить свои личные интересы, способности, таланты нуждам и интересам коллектива, не возвышаться над ним ни в коем случае – ни в прямом, ни в переносном смысле слова. Часто в русских семьях дети спят в одном помещении с родителями, это развивает у них чувство зависимости и тесной связи с семьей.

Обратимся к русским сказкам, так как фольклор самый объективный и надежный источник информации о национальном характере и о системе ценностей народа. Поскольку для сказок характерна образная мотивированность, которая напрямую связана с мировидением народа – носителя языка, и она в принципе обладает культурно-национальной коннотацией. Богатырь Илья Муромец без долгих колебаний отверг благополучие (направо пойдешь – богатство найдешь) и личное счастье (налево пойдешь – жену найдешь) и выбрал прямой путь, обещающий гибель в борьбе с врагами своего народа. Он объяснил свой выбор очень просто: «Мне женитьба не ко времени, а богатство мне не к радости». Это типично для русской культуры: богатство само по себе не делает человека счастливым (*не в деньгах счастье*). В русской культуре умение жить интересами и нуждами других людей прививается с детства посредством сказок. Так, например, в «Репке» излагается следующая идея: никем нельзя пренебрегать, коллектив – это все: и сильные, и слабые; именно взаимопомощь и общие усилия решают проблему, приводят к успеху. Тема взаимовыручки и солидарности звучит также в сказке «Теремок», «Лиса и заяц» и многих других, то есть в сказках находит подтверждение один из принципов коллективистского типа культур: общие интересы должны превалировать над личными.

Итак, что же нам дает языковой материал, если сопоставить французский и русский языки по тем базовым принципам культуры, которые сформулированы выше: коллективизм против индивидуализма.

Коллектив – это группа лиц, объединенных общей работой, учебой, интересами. [2;284] Того, кто потерял доверие коллектива и изгнан из него, в русском языке называют изгой (proscrit *m,* expulsé *m*), пария (paria *m*), отщепенец (renégat m), отверженный (réprouvé *m*), иначе говоря, слова выражают негативную оценку подобного статуса. Всякое «выпадение» из коллектива, даже по совершенно объективным обстоятельствам, вызывает у французского и русского народов негативную, а порой и агрессивную реакцию.

Чувство братства, взаимовыручки, присущее русскому народу, во все времена вызывало восхищение. Чувство солидарности и взаимопомощи вошло в наше сознание и стало основной чертой нашего менталитета посредством пословиц и поговорок: «*Сам пропадай, а товарища выручай; друзья познаются в беде; не рой яму другому – сам в нее попадешь; один в поле не воин; одна голова хорошо, а две лучше*».

Проанализируем грамматические структуры исследуемых культур. Грамматика основана на категориях. Грамматическая категория артикля, имеющаяся в английском, немецком, французском и других европейских языках, отражает повышенный интерес этих речевых коллективов к отдельной личности или предмету. Действительно, носители английского и французского языков (как и всех других, имеющих категорию артикля) определяют мир по такому параметру, как «один из многих», «тот самый», «тот, о котором шла речь», «о котором я знаю». Статус грамматической категории, обязательный и неукоснительно соблюдаемый, не позволяет назвать ни один предмет или существо окружающего мира без немедленного указания на этот признак, значимый для менталитета и соответственно культуры пользующихся языком. Для носителей русского языка такой подход к реальности абсолютно чужд, чем и объясняются те трудности при использовании артикля, которые возникают у русскоязычных, изучающих, например, французский язык. Таким образом, категория артикля подтверждает и подчеркивает центральное место индивидуума в культуре и идеологии Запада, сосредоточенных на удовлетворении потребностей и развитии возможностей от дельного человека.

Принадлежность России к коллективистскому типу культур станет очевидной, если мы сравним английский и русский языки.

В английском языке (Великобритания принадлежит к индивидуалистическому типу культур) личное местоимение **I** всегда пишется с большой буквы. Может ли русскоязычный человек представить себе, что «я» всегда пишется с большой буквы. Это невозможно. Это было бы так нескромно, неприлично, странно и противоречащее русскому менталитету и характеру. В русском языке с большой буквы пишется

местоимение «Вы», когда оно употребляется в единственном числе. Таким образом, подчеркивается особо вежливое и почтительное отношение к другому человеку.

Другая яркая особенность русского языка – это распространенность безличных оборотов в синтаксисе. В этой особенности грамматики языка прослеживается фатализм, иррациональность, алогичность, страх перед непознанным, агностицизм русского народа. Принцип русской жизни оформлен особой синтаксической конструкцией, которая не имеет аналогов в других европейских языках по причине иного ментального пространства и иного национального характера народов.

Действительно, если европейские сказки начинаются со слов: «Однажды король вырастил дерево в своем саду...», то русский рассказчик начнет словами: «Однажды в королевском саду выросло дерево...».

Считается, что богатство и разнообразие безличных конструкций (*светает, темнеет, мне хорошо*) отражает тенденцию рассматривать мир как совокупность событий, не подающихся человеческому разуму. Конструкции типа «*солдата ранило миной, крышу сорвало ветром*» относятся к фатальным ситуациям войны и бушевания стихии. Русский язык, таким образом, подчеркивает действия потусторонних высших сил и скрывает человека как активного участника за пассивными и безличными конструкциями.

Одним из объяснений этого синтаксического пристрастия русского языка является коллективизм менталитета, стремление не представлять себя в качестве активно действующего индивида, тем самым снять с себя ответственность за происходящее. Личная свобода, стремление к инициативе, способность принимать решения – эти качества чужды русскому народу, и это естественным образом влечет за собой равнодушие к общественным проблемам и бездействие.

Во всех тех случаях, когда в русском языке употребляются безличные инфинитивные и тому подобные синтаксические модели, во французском языке имеют место личные формы:

Есть охота – J’ai faim;

Холодает – Il commence à faire froid;

Мне холодно – J’ai froid;

Мне не спится – Je ne peux pas m’endormir;

Думается, что – Je pense.

Как известно, наиболее яркая, сразу бросающаяся в глаза разница между научным стилем западных и российских ученых – это то, что первые активно употребляют личные местоимения (пишут от первого лица), открыто высказывают личное мнение,

используют личные мотивы и истории, в то время как последние предпочитают строгую, отстраненную манеру изложения научной информации, усиленно используют пассивный залог и употребляют так называемое «мы скромности».

В русском языке действия и ответственность безличны, индивидуум растворен в коллективе, в природе, в стихии, в неизвестных, необозначенных силах, что в целом характерно для коллективистского типа культур. Несмотря на распространенность во французском языке пассивных глагольных конструкций, коллективизм в этой культуре носит несколько другой характер, нежели в России. Французы любят и умеют работать в команде, но в то же время стремятся сохранить свою индивидуальность и часто отстаивают свое мнение в спорах. В культурах и языках России и Франции подчеркивается принадлежность индивида к группе.

Франция относится к типу коллективистских культур, однако французский коллективизм носит несколько другой характер, нежели русский. Приведем интересный факт, во Франции, сравнительно небольшой стране (550 000 км²), насчитывается более 720 000 различных ассоциаций и объединений, в которых состоят более 43% населения.

Подчеркнем, что коллективизм – важнейшая составляющая менталитета русского народа.

Русский характер, как и любой другой, был преимущественно сформирован временем и пространством. История и географическое положение наложили на него свой неизгладимый отпечаток. Века постоянной военной опасности породили особый патриотизм, стремление к сильной централизованной власти; суровые климатические условия вызвали необходимость жить и работать сообща.

Таким образом, вопреки распространенному убеждению, система коллективизма, социального равенства была распространена в русском обществе задолго до установления социалистического строя, она была обусловлена историей и географией и вошла в кровь и плоть русского народа. Русский философ и публицист Николай Бердяев справедливо отметил: «Русский народ всегда любил жить в тепле коллективизма».

Итак, опираясь на приведенные выше характеристики индивидуалистских и коллективистских культур, мы можем сделать вывод, что Россия и Франция – страны, в основе культур которых лежит коллективизм.

Список литературы

1. Кимель, А. Вы говорили о Франции? Чтобы понять современное фр. общество [Текст] / А. Кимель. – Париж: Ансетт,1992. – 191с.
2. Иллюстрированный энциклопедический словарь Ф. Брокгауза и А. Ефрона [Текст]. – М.: Эксмо, 2007. – 960с.: ил.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70000 слов [Текст] / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 22-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1990. – 921с.

4. Павловская, А.В. Национальный характер в условиях глобализации: перспективы изучения [Текст] / А.В. Павловская // Вестник Московского университета, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – №1. – с. 108-118.

В.Ю. Клейменова
Псков, Россия

«ЗЕРКАЛО ЖЕЛАНИЙ»: НОВАЯ ЖИЗНЬ ДРЕВНЕГО КОНЦЕПТА

Язык и культура тесно взаимосвязаны. Данный тезис в современной науке стал аксиомой, на нем базируется целое направление – лингвокультурология, наука, изучающая те проявления культуры, которые отражены языком и закрепились в нем.

Одним из ключевых понятий этой отрасли знания, как и когнитивной лингвистики, стал концепт, который, по мнению В.А. Масловой, представляет собой «семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры.» [Маслова 2004: 36]

Таким образом, концепт предстает перед исследователем как продукт мыслительной деятельности, который может восприниматься и изучаться только в том случае, если он дан в непосредственных ощущениях, вербализован. Вопрос о соотношении концепта и слова по-прежнему вызывает оживленные дискуссии в среде лингвистов. В данной статье автор будет исходить из мнения, изложенного Ю.С. Степановым: «собственной формой понятия, или концепта, является слово-термин, тогда как пропозиция, или высказывание, - это … некоторая эквивалентная (более или менее) трансформация». [Степанов 2001: 79] Иными словами, концепт – это и понятие, и то, что к нему добавлено культурой и традициями языкового сообщества, личным опытом говорящего и народным опытом, освоенным им.

Именно Зеркало Желаний в романах о Гарри Потере может рассматриваться как «концепт», поскольку этот сказочный предмет обладает целым рядом характеристик указанного научного понятия:

- желания, как и концепт, есть продукт мыслительной, духовной деятельности, но в процессе коммуникации они овеществляются: концепт вербализуется, желания появляются в качестве отражения, доступного для восприятия нашими органами чувств;
- концепт – это основная единица передачи и хранения человеческого знания, Зеркало, в свою очередь, хранит опыт предыдущих поколений, неслучайно

Гарри видит в нем своих родителей и других родственников, которые в трудный момент пытаются поддержать его;

- концепт – это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, Зеркало помогает обработать личный опыт индивида, подводя информацию под выработанные обществом категории и стандарты. Профессор Дамблдор считает, что в Зеркале он бы увидел себя с парой новых шерстяных носков в качестве рождественского подарка, ведь личный опыт подсказывает ему, что их–то он и не получит. Да, это традиционный подарок, но в его случае срабатывает иной культурный стереотип: профессору надо дарить книги.
- концепт постоянно уточняется и модифицируется, так как мир вокруг нас постоянно меняется, так же как и наши знания о нем. Содержательное наполнение Зеркала безгранично, каждый человек видит в нем что-то свое, но все эти многообразные картины могут быть объединены в одну категорию: они есть желания.

Какие же представления о зеркале как феномене культуры, а не просто предмете интерьера, лежат в основе создания нового концепта – Зеркала Желаний?

Зеркало всегда представлялось человеку предметом мистическим и таинственным, в котором предметы теряют свою материальную оболочку и превращаются в бесплотные образы. С точки зрения древних, зеркало, то есть отполированный с одной стороны бронзовый или серебряный диск, могло отразить любой цвет, любую форму, потому что само лишено этих характеристик. Поэтому в мифологическом сознании зеркало породило понятие пустоты, которое может быть наполнено чем угодно. Возникает новая призрачная реальность, в которой возможно все: разгадка тайн мироздания, осознание сути вещей, самопознание. Наверное, эта убежденность во всесилии зеркала обусловила столь частое его использование в качестве инструмента народных гаданий, предмета, способного сорвать покров тайны с будущего, приоткрыть дверь в неведомое, показать то, что скрыто.

В Зеркале Желаний все герои видят разные нереальные картины: свои самые сокровенные мечты, а абсолютно счастливый человек, которому не о чем мечтать, увидит лишь самого себя.

Зеркало – дверь в параллельный мир, в котором идет собственная жизнь. В классической английской литературе для детей уже был блестящий опыт создания параллельного мира с помощью зеркала. Героиня Льюиса Кэрролла, маленькая Алиса, путешествует по Зазеркалью и попадает в невероятные приключения. Отражение мира – это не просто копия, а осколок иного мира, хоть и похожего на реальный, но живущего

по своим законам. Отражения героев сказок о Гарри Потере похожи на них, ведь стоящий перед Зеркалом персонаж легко себя узнает, и в то же время получают новые признаки, которые были скрыты глубоко в подсознании смотрящего.

Зеркало – опасный предмет, чрезмерное внимание к отражаемым образам не доведет до добра. Достаточно вспомнить трагическую судьбу героя греческого мифа Нарцисса, который погиб, глядя на свое отражение, или многочисленные запреты на использование зеркала, налагаемые русской культурной традицией: нельзя смотреть в зеркало ночью, нельзя показывать его маленьким детям, нельзя оставлять его не завешенным, если в доме покойник и т.д. В средние века человек, у которого находили зеркало, считался пособником дьявола. Церковный собор 1666 г. запретил священникам держать в своих домах зеркала. На Руси до 18 века оно считалось греховным предметом, и хранить его в доме можно было лишь за занавеской, чтобы не оскорблять благочестия.

Зеркало Желаний напоминает о славянских поверьях, согласно которым зеркало – дверь в потусторонний мир, враждебный человеку. Это связь с миром покойных. Гарри видит своих погибших родителей, которые машут ему руками и улыбаются. И хотя обретение семьи и есть самое заветное желание мальчика, он не стремится воссоединиться со своими родственниками, перейдя в мир мертвых, да и они не зовут его к себе, ведь самоубийство великий грех для христианина.

Директор школы юных волшебников так же убежден, что это опасный предмет, и Зеркало желаний хранится в отдаленной комнате замка, так чтобы никто не мог его обнаружить. Когда же Гарри случайно находит его, профессор Дамблдор предупреждает своего ученика об опасности чрезмерного увлечения миром таинственного.

Men have wasted away before it [the Mirror of Erised] , entranced by what they have seen, or been driven mad, not knowing if what it shows is real or even possible … It does not do to dwell on dreams and forget to live, remember that. [Rowling 2001: 213-214]

Общение с волшебным стеклом не прошло бесследно для Гарри, его начинают мучить кошмары. В конце концов, источник повышенной опасности убирают подальше и строго настрого запрещают детям искать Зеркало.

Таким образом, волшебный предмет, созданный в сказке, соответствует европейским представлениям о зеркале как предмете интерьера, у которого есть множество культурных ассоциаций. Оно выступает как символ искренности, ведь в нем отражается самое сокровенное, чистоты, поскольку отражаются светлые помыслы, в Зеркало Желаний заглядывают лишь положительные герои, гармонии. Оно отражает как настоящее, так и прошлое и будущее.

Список литературы

1. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие [Текст] / В.А.Маслова.– Мн.: ТетраСистем, 2004.-256с.
2. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры [Текст]: изд.2-е, испр. и доп.- М.: Академический проект, 2001. – 990с.
3. Rowling, J.K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone [Text]. – NY, 2001
4. http://simvolizm l. narod.ru/slovarr.html
5. http:/www. pagan.ru/z/zerkalo 1.php

Д.А. Кожанов
Барнаул, Россия

СТАТУС ПОНЯТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Расширение предметной области лингвистики, связное с ориентацией на изучение структур сознания, стоящих за языковыми явлениями и процессами, обусловило появление в лингвистическом терминологическом аппарате целого ряда единиц, понятийное содержание которых остается предметом дискуссий представителей различных школ и направлений. Сложившаяся ситуация, характеризуется, с одной стороны, многозначностью целого ряда терминов, а с другой, наличием значительного количества терминов-дублетов. Так, например, в ряде исследований термин «концепт» используется применительно к *любой* оперативной единице ментального мира человека (чувственный образ, понятие, схема, фрейм и т.д.), выступая, таким образом, в своем родовом значении [Кубрякова 2002: 7].

В то же время, в своем видовом значении концепт предстает как «сгусток, или ячейка культуры в ментальном мире человека» [Степанов 1997: 40-41] – многомерное смысловое образование, в структуре которого присутствуют компоненты, указывающие на принадлежность данной единицы сознания определенной национальной картине мира. Это сложный комплекс знаний и ассоциаций, оценок и мнений, идеалов и стереотипов в сознании носителей определенной культуры, связанный с определенным фрагментом действительности. Анализируя содержание и структуру концепта, исследователь раскрывает национальную специфику мировосприятия. Анализу подвергается национальная специфика базовых концептов, определяющих структуру окружающего мира (ВРЕМЯ, ПРОСТРАНСТВО и др.), концептов, отражающих внутренний мир человека (РАДОСТЬ, СКУКА, СЧАСТЬЕ и др.) и особенности интерсубъектных отношений (ДРУЖБА, ЛЮБОВЬ и др.).

В исследованиях подобного рода концепты обычно ассоциируются с наивной, или практической картиной мира (ПКМ), стихийно формирующейся в процессе

постоянного взаимодействия познающего субъекта с окружающим миром и признающейся основным хранителем исторического опыта этноса. Являясь воплощением определенного способа мировидения, присущего конкретной культуре, ПКМ противопоставляется научной картине мира (НКМ), создающейся осознанно и целенаправленно, и претендующей в идеале на статус «чистого» знания, имеющего внеличностный характер.

Составляющими НКМ являются понятия, единицы того же уровня сознания, что и концепты, но обладающие целым рядом отличительных черт. Проблема соотношения в ментальном мире человека структур, отражающих результаты научного познания и структур, хранящих опыт повседневного взаимодействия с окружающим миром, всегда привлекала внимание философов и лингвистов. Так, еще на начальном этапе становления методологии научного исследования, в работах Р. Декарта была предложена классификация идей человеческого сознания. К первой группе относятся идеи, проникающие в душу человека извне, в результате чувственного восприятия, независимо о его воли. Внешнее происхождение таких идей отягощает их той или иной образностью, свидетельствующей об их неустойчивости, зависимости от воспринимающего индивида и минимальной истинности. Структуры сознания подобного рода противопоставляются идеям, источником которых служит разум, степень истинности которых значительно выше.

Работы Декарта определили характер дальнейших попыток философского осмысления статуса научных понятий в ментальном мире человека, итоги которых подводятся Э. Кассирером в его «Философии символических форм». Он выделяет ряд отличительных признаков научного понятия, позволяющих разграничить научное понятие и концепт, или языковое понятие в терминологии Кассирера.

Важнейшим отличительным признаком понятия Кассирер полагает **целенаправленность** формирования данной структуры сознания. Если для образования языкового понятия достаточно уловить то общее, что позволяет объединить объекты в классы и категории, наделив это общее «словесным ярлыком», то образование научных понятий должно следовать систематическому плану от простого к сложному. Таким образом, процессы классификации и категоризации, имеющие в языке стихийный и случайный характер, в науке обретают направленность на четко сформулированную цель.

Из принципа целенаправленности следует принцип **системности** научных понятий: каждое выдвинутое научным мышлением новое понятие должно изначально

соотноситься с этим мышлением в целом, т.е. со всем множеством *возможных* понятийных образований [Кассирер 2002: 271].

Очевидно, что системность является неотъемлемой характеристикой и языковых понятий, однако тенденции к упорядочиванию языковых понятий противостоит бесконечное многообразие связей между языковыми знаками и стоящими за ними понятиями, которое проявляется в речи. Благодаря такому многообразию ни одно языковое понятие не мыслится как нечто фиксированное и окончательное, оно всякий раз заново утверждается речевым потоком. В этой способности языкового понятия заключается одновременно и истинная сила языка и его слабость с точки зрения научного мышления, сознательно отказывающегося от какой-либо игры значений.

Как следствие, научное понятие характеризуется, с одной стороны, **стабильностью**, которая отличает его от языкового понятия с его нечеткими границами, а с другой, **тождественностью** понятийного содержания и закрепленного за ним языкового знака.

На смену изменчивому и красочно многозначному слову, вербализующему концепт, приходит «чистый знак» с его определенностью и постоянством значения [Кассирер 2002: 273]. Знаки, репрезентирующие научные понятия, уже не связаны с каким-либо интуитивным, побочным смыслом, они не располагают индивидуальным колоритом. **Простота** научных понятий, на фоне многоуровневых и многогранных концептов, обеспечивает **универсальность** понятия, в которой снимаются как индивидуальные, так и национальные различия.

Таким образом, развитие научной мысли неизбежно предполагает формирование языка науки, «семантика которого выходит за пределы естественного языка» [Кассирер 2002: 269]. Вышеописанный подход к соотношению в ментальном мире человека языковых понятий и понятий науки, выделяет единицы языка, вербализующие понятия из всего множества языковых единиц. Данные единицы получают статус самостоятельного объекта исследования, а список лингвистических дисциплин пополняется таким направлением, как терминоведение.

Примечательно, что на раннем этапе становления данной дисциплины проблема понятийного содержания терминов отступает на второй план. Терминоведение интересовалось в первую очередь критериями, позволяющими отличить термины от остальных номинативных единиц языка, как например, отсутствие синонимов, независимость от контекста, эмоциональная нейтральность и т.п. При этом само понятие рассматривалось как нечто уже готовое, уже созданное и ожидающее своей языковой объективации.

Существующее положение дел меняется в последнее десятилетие, когда наряду с вопросом относительно того, какие языковые знаки «достойны» объективировать понятия науки, поднимается вопрос о том, какие именно концепты (по структуре, содержательному наполнению) могут претендовать на статус научных понятий. Таким образом, в центре исследовательского внимания оказываются характерные свойства тех концептов, которые наилучшим образом способствуют фиксации, хранению и передаче научного знания и, как следствие, лежат в основе терминологической номинации.

Необходимость обращения к понятийному содержанию терминов обусловила появление целого ряда работ [Демьянков 2001, 2007; Кубрякова 2002 и др.], посвященных соотношению понятия и концепта в ментальном мире человека и в целом продолжающих линию, намеченную еще в работах Кассирера. Так, В.З. Демьянков отмечает, что концептом является реконструируемая структура сознания, тогда как понятие, это то, что люди конструируют сознательно и целенаправленно. Иными словами, понятие это результат специальной обработки человеческим сознанием содержания концепта.

Очевидно, что подобная обработка может иметь место на разных уровнях познания: как на обыденном, так и на научном. Таким образом, можно говорить о двойственном статусе термина «понятие» в современных лингвистических исследованиях. С одной стороны, понятие представляет собой некий универсальный заместитель концепта, во всей его многогранности и индивидуальности, для определенного коллектива. С другой стороны, за этим термином сложная структура сознания, аккумулирующая выраженное в конкретной языковой форме профессионально-научное знание о некотором фрагменте действительности, накопленное в определенной научной области. Процессы формирования и дальнейшего функционирования данных структур сознания находятся в центре внимания многих современных исследователей, полагающих, что всестороннее системное описание структурных и функциональных особенностей терминосистем без обращения к этим когнитивным механизмам не представляется возможным.

Список литературы

1.Демьянков, В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке [Текст] / В.З. Демьянков // Вопросы филологии. – 2001. – №1. – С. 35-47

2.Демьянков, В.З. «Концепт» в философии языка и когнитивной лингвистике [Текст] / В.З. Демьянков – М.: Изд-во «Эйдос», 2007. – С. 26-33

3. Кассирер, Э. Философия символических форм [Текст] / Э. Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2002. – Т.3 – 389с.

4. Кубрякова, Е.С. О современном понимании термина «концепт» в лингвистике и культурологии [Текст] / Е.С. Кубрякова // Реальность, язык и сознание. – Вып. 2. – Тамбов: Изд–во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – С. 5-15

5. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Школа ″Языки русской культуры″, 1997. – 824с.

М.Н. Коннова
Калининград, Россия

ТЕМПОРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТА «РАДОСТЬ»

Целью настоящей статьи является изучение особенностей выражения темпоральной составляющей концепта «радость» в языковой картине мира русского человека на материале художественного произведения, глубоко и полно воссоздающего целостное православное мировоззрение [Любомудров 2001: 6], – романа И.С. Шмелева «Лето Господне».

Представление о времени, важнейшей категории существования материального мира, является основополагающим для каждой культуры. В понимании времени воплощается мироощущение эпохи, поведение, сознание людей, ритм жизни [Гуревич 1999: 87]. Характерным свойством концептуализации времени обыденным сознанием является взаимосвязь наполненности времени и деятельности человека в мире: «Однородного, бесконечного, пустого времени не существует вообще, ибо человек переживает время» [Юрганов 1998: 311]. В основе слияния темпорального и событийного компонентов лежит когнитивный процесс метонимического переноса, который является существенной частью процесса категоризации времени. «Пустое», лишенное содержания само по себе, время становится значимым именно в силу своей наполненности событиями, вследствие чего темпоральная информация нередко активируется посредством событий, произошедших в определенное время. Результатом является метонимическое проецирование «событие вместо времени» [Lakoff, Johnson 1999: 154-155].

Связь категории времени с концептом «радость» наглядно прослеживается в одном из ключевых концептов романа И.С. Шмелева – в концепте «праздник». Характерной особенностью концепта «праздник» в романе И.С. Шмелева является его церковность, укорененность в традициях русского православия: «[“Лето Господне”] это рассказ о том, как русский, христиански озаренный простец строил свои будни, покоряясь солнцу планетному и молитвенно осмысливая свою жизнь солнцем Православия. Как год его жизни делался православным годом и в то же время трудовым-хозяйственным годом, протекавшим перед лицом Божиим. Это рассказ о том, в каких, праздниками озаренных, буднях русский народ прожил тысячу лет и построил свою Россию» [Ильин 1996: 382-383]. Основой светлого восприятия бытия русского человека

была «спасительная сила Божьего касания», преображающая мир и озаряющая его радостью. Именно память об этом явилась прочным фундаментом в основании религиозного опыта многих поколений русских православных людей [ср. Архимандрит Иоанн 2006: 258].

Значение ключевой лексемы *праздник* является своеобразным переплетением временной и событийной семантики, кульминационной точкой на темпорально-событийной оси. Это прослеживается в словарном определении слов этой семантической группы, ср.: *праздник* – 1. *День торжества*, установленный в честь или память кого-чего-н. 2. День или ряд дней, отмечаемых церковью в память религиозного события или святого. 3. Выходной, нерабочий день. 4. *День радости* и торжества по поводу чего-н.; *праздничный* – /…/ 2. *Радостный, счастливый и веселый* [Ожегов, Шведова 1995: 567].

Темпоральный характер концепта «радость» раскрывается в связи с конкретным временем, с праздничным днем благодатного Лета Господня, языковым выражением чего является вынесенное в заглавие второй части романа И.С. Шмелёва словосочетание ***Праздники-Радости***.

Рассмотрим языковые особенности реализации концепта «радость» в его связи с темпорально-событийным концептом «праздник» на примере четырех праздников годичного богослужебного цикла: Благовещения, Пасхи, Троицы и Рождества:

1) Праздник **Благовещенья Пресвятой Богородицы** – внутреннее содержание радости этого дня передают в тексте лексемы, объединенные общим значением *тишины, света (чистоты), свободы*: «Мы идем от всенощной, и Горкин все напевает любимую молитвочку – “…благодатная Мария, Господь с Тобо-ю…” ***Светло у меня на душе, покойно***. *Завтра праздник такой великий*, что никто ничего не должен делать, а только *радоваться*, потому что если бы не было Благовещенья, никаких бы праздников не было Христовых /…/ *Благовещенье…и каждый должен обрадовать кого-то, а то праздник не в праздник будет* /…/ *Сегодня* ***радостный день***, и он [Горкин] выпускает голубков – “***по воле***”/…/***Вечер золотистый, тихий***. Небо до того ***чистое***, зеленовато-голубое, – самое Богородичкино небо /…/ Вечернее солнце золотцем заливает залу, и канарейки в столовой льются на все лады /…/ ***Светлое Благовещенье*** *отходит*» [Шмелев 2007: 40,49 51];

2) Праздник **Воскресения Христова**, **Пасха** – высшая степень радости, радость ликующая. Торжество этого дня – в основополагающем значении Воскресения Спасителя для всей христианской веры: «“Смерти празднуем умерщвление, адово разрушение, иного жития вечного начало” – вот причина радости, ежегодно правящей

миром в пасхальную ночь» [Митрополит Вениамин 2005: 14]. В пасхальном каноне этот праздник предстает как «*нареченный и святый день, един суббот царь и господь, праздников праздник и торжество есть торжеств*». В тексте И.С. Шмелева, полностью созвучном традициям русского Православия, душевный настрой этого дня передается, прежде всего, самой ключевой лексемой *Пасха*, которая сочетается с такими словами, как:

а) прилагательное *красная* (предстающее здесь во всей полноте ассоциативных связей), усилением которого и наглядным подтверждением являются повторяющиеся лексемы *звон/ трезвон/ перезвон, солнце, свет* (*светлый, светиться*): «***Звон*** в рассвете, неумолкаемый. ***В солнце и звоне утро. Пасха, красная***. /…/ Отец нарядный, посвистывает. Он стоит в передней, у корзин с красными яйцами, христосуется. Тянутся из кухни, гусем. Встряхивают волосами, вытирают кулаком усы и лобызаются по три раза. “Христос воскресе!” “Воистину воскресе!” “*Со светлым праздничком*” /…/ ***Трезвоны, перезвоны, красный-согласный звон. Пасха красная***. Обедают на воле, под штабелями леса. На свежих досках обедают, под трезвон. Розовые, красные, синие, желтые, зеленые скорлупки – всюду, и в луже светятся! ***Пасха красная***! ***Красен и день, и звон***» [Шмелёв 2007: 67].

Троекратное, оканчивающееся восклицанием, повторение в этом небольшом фрагменте возгласа *Пасха красная* является организующим началом текста и связывает его с церковным песнопением – со стихом и четвертой стихирой Пасхи: «*Сей день, егоже сотвори Господь,* ***возрадуемся*** *и* ***возвеселимся*** *в онь*. ***Пасха красная****, Пасха, Господня Пасха! Пасха всечестная нам возсия! Пасха!* ***радостию друг друга объимем****! О, Пасха! избавление скорби, ибо из гроба днесь яко от чертога возсияв Христос, жены* ***радости исполни****, глаголя: проповедите Апостолом*».

б) глагол *ликовать*: «За окнами *перезвон* ***веселый***, ***ликует Пасха***. Трезвонят у Казанской, у Ивана Воина, дальше где-то.. – тоненький такой звон. Теперь уж по всей Москве, всех пускают звонить на колокольни, такой обычай – ***в Пасху поликовать***» [Шмелёв 2007: 363];

в) прилагательные (*особенно*) *радостный/ веселый*, которые в тексте являются синонимами прилагательного *пасхальный*: «…И вот – ***Святая***. Я просыпаюсь, ***радостный***, меня ослепляет блеском, и в этом блеске – ***веселый звон*** /…/ ***Пасха***!.. яркое утро, солнце, ***пасхальный звон***!../…/***Пасха***!.. – *и меня* ***заливает радостью*** /…/ ***веселое все, пасхальное*** /…/ ***Пасха***!.. – будет ещё шесть дней, и сейчас будем разговляться, как и вчера, будет кулич и пасха…и еще долго будем, каждое утро будем, еще шесть дней… и

будет ***солнце**, и **звон-трезвон**, **особенно радостный, пасхальный***, и красные яички, и запах пасхи...» [Шмелёв 2007: 362];

3) День **Святой Троицы** – радость полноты жизни, благого присутствия Божиего в природе и человеческой жизни. В тексте эту атмосферу мирной радости передает ключевое словосочетание *лето благоприятное*, а также лексемы *благословлять, именинница, радостный/ хороший*. Любовное отношение к тварному миру подчеркивается частым использованием уменьшительно-ласкательных форм существительных семантического поля ‘Природа’: *травка, цветочки, березки, деревца*:

«Пойдет завтра Господь, во Святой Троице, по всей земле. И к нам зайдет. ***Радость-то***, как, а?.. /…/ ***Завтра вся земля именинница***. Потому – Господь её посетит. У тебя Иван Богослов ангел, а мой – Михаил Архангел. У каждого свой. А у земли-матушки сам Господь Бог, во Святой Троице…***Троицын день***. /…/ Земля Ему всякие цветочки взрастила, березки, травки всякие…Вот и понесем Ему, как Авраам-царь. И молиться будем: “*Пошли, Господи,* ***лето благоприятное***!” ***Хорошее***, значит, *лето пошли* /…/ Едем на Воробьевку, за березками /…/ Горкин ***радуется на травку, на деревца***, указывает мне что, где /…/ Солнце слепит глаза, кто-то отдернул занавеску. Я жмурюсь ***радостно***: ***Троицын день сегодня***! Над моей головой зеленая березка, дрожит листочками. /…/ Я гуляю по церкви в густой, перепутанной траве /…/ У иконы Троицы я вижу мою березку, с пояском Горкина. Это ***такая радость***, что я кричу: “Горкин, моя березка!..” /…/ Я смотрю на Святую Троицу, а Она, Три Лика, с посошками, *весело* на меня /…/ *Прошел по земле Господь и благословил, и будет* ***лето благоприятное***» [Шмелёв 2007: 91, 99, 101-102];

4) Праздник **Рождества Христова** – светлая радость чуда, примирения, единения всего Божиего мира, что на лексическом уровне передается близкими по значению парами слов *чудо-виденье, певучий-ласковый, детский-теплый,* а также прилагательным *добрый*:

«*Звездный звон,* ***певучий*** – плывет, не молкнет; сонный, ***звон-чудо, звон-виденье***, *славит Бога в вышних –* ***Рождество***. Идешь и думаешь: сейчас услышу ***ласковый*** напев-молитву, простой, особенный какой-то, ***детский, теплый***… – и почему-то видится кроватка, звезды. *Рождество, Твое, Христе Боже наш, Возсия мирови Свет Разума*…/…/ Смотришь, смотришь – и думаешь: “Волсви же со звездою путешествуют!..” Волсви?.. Значит, мудрецы, волхвы. А маленький я думал – волки. Тебе смешно? Да, ***добрые такие волки*** /…/ Маленький Христос родился, и даже волки добрые теперь. Даже и волки ***рады*** /…/ И ***на душе тепло, от счастья***» [Шмелёв 2007: 118-119].

Проведенное исследование языковых средств выражения темпорального аспекта концепта «радость» в романе И.С. Шмелева, явившемся отражением картины мира многих поколений православных людей, показало, что представление о радости в сознании русского человека было неразрывно связано с годичным циклом церковных праздников.

Список литературы

1. Архимандрит Иоанн (Крестьянкин). Письма [Текст]. Издание 7-е, дополненное. – Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь, 2006. – 511с.

2. Гуревич, А.Я. Избранные труды [Текст] / А.Я. Гуревич. Том 2. Средневековый мир. – М.-СПб.: Университетская книга, 1999. – 560 с.

3. Ильин, И. А. Собрание сочинений в 10 томах [Текст] / И.А. Ильин. – Том 6. – М.: «Русская книга», 1996. – 560 с.

4. Любомудров, А.И. Духовный путь Ивана Шмелева [Текст] / А.И. Любомудров // Шмелев и.С. Душа Родины: избранная проза. – М.: Паломникъ, 2000. – С. 5-28.

5. Митрополит Вениамин (Федченков). Радость пасхальная [Текст]// Христос Воскресе. Пасхальные рассказы. М.: Изд-во «Артос-Медиа». – С. 14-16.

6. Ожегов, С.И., Шведова, Н. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

7. Шмелёв, И.С. Лето Господне [Текст] / И.С. Шмелев. – М.: «Светлый берег», 2007. – 510 с.

8. Юрганов, А.Л. Категории русской средневековой культуры [Текст] / А.Л. Юрганов. – М.: МИРОС, 1998. – 448 с.

9. Lakoff G.and Johnson M. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought. – New York: Basic Books, 1999. – 624P.

А.Р. Копачева
Челябинск, Россия

ЦВЕТОВОЙ СИМВОЛИЗМ КАК ИСТОЧНИК КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ЦВЕТА

Современный этап развития языкознания характеризуется обращением к экстралингвистическому контексту употребления языка и исследованию языковых явлений, базирующихся на предположении о том, что человеческие когнитивные структуры (восприятие, язык, мышление, память, действие) неразрывно связаны между собой в рамках одной общей задачи – осуществления процессов усвоения, переработки и трансформации знания, которые, собственно, и определяют сущность человеческого разума.

В общем виде эта тенденция проявляется, по определению Р.М. Фрумкиной, в увеличении «веса культурологической аргументации в современной науке о языке» [Фрумкина 1999: 4]. «Интерпретация семантических явлений направляется не на абстрактно понимаемый смысл, а на культурный феномен, который существует в человеке и для человека»

Несмотря на косвенные связи с человеческой нейрофизиологией, значения названий цвета (как и значения названий эмоций) представляют собой артефакты культуры.

Огромное разнообразие «цветовых слов» в языках мира и культурах, представленное в работах двух последних десятилетий и в особенности нескольких последних лет (ср. Berlin, Kay, Merrifield 1991, Kay, Berlin, Merrifield 1991, MacLaury 1987, 1991, 1992), вполне совместимо с теорией, которая связывает цветообозначения с обыкновенными, но меняющимися видимыми чертами окружающей человека среды и зрительных впечатлений.

Понимание психологических процессов, которые лежат в основе восприятия цвета человеком, должно автоматически привести к прогрессу в нашем понимании значений названий цвета.

Субъективное, личное восприятие цвета и употребление слов-цветообозначений в переносном смысле подчинено общим законам, выработанным за долгое время развития языкового коллектива. У многих народов некоторые группы цветов приведены в целую систему символических значений, мифологических эмблем, аллегорических или декоративных знаков. В символике народов цвета играют чрезвычайно важную роль. Различие их оптических эффектов, отзывающееся чувственным образом на настроении и расположении духа, неоспоримое влияние цветов на психическую сферу человека, контрасты между темными и светлыми цветами, интенсивность и энергичная живость красного цвета в противоположность к слабости и неопределенности синего и фиолетового – все это моменты, которыми человек пользовался для символизации, метафорического оживления своих созерцаний, ощущений и представлений.

Иногда конкретные предметы со стереотипным свойственным им цветом служат вещественным основанием для символизации отвлеченных понятий. Так, *красный* цвет, цвет крови, очень часто символизирует войну, сражение, вражду, месть; *черный* цвет (как символ, изображающий отсутствие света, мрак) представляет смерть, печаль, скорбь; *зеленый*, как цвет произрастающей весной травы, символизирует надежду; *белый* – невинность и т.д. Подобный символизм добавляет дополнительные значения цветовым концептам и является их неотъемлемой составной частью.

Символические связи являются объективными проявлениями компонентов значения имен цвета, поскольку развитию цветовой символики способствовали именно ассоциативные связи цветовых определений. Символика цвета может иметь разное происхождение. Большое влияние на развитие цветовой символики имеют религиозные системы. Существует космический, алхимический, психологический и социальный

символизм цвета. То есть символика цвета может быть детерминирована социальными, культурными факторами и может не совпадать или не полностью совпадать с традиционной символикой. Так, *белый* противопоставляется как цвет чистоты, радости у европейских народов и как цвет траура у многих народов Востока. В той или иной культуре цвета могут использоваться аллегорически, иметь конкретную направленность, в результате чего стирается граница между аллегорическим и символическим значением цвета. Например, в китайской символике цвет служит для выражения социального статуса и власти. В разных культурах ставятся разные акценты на положительных и отрицательных ассоциативных связях имен цвета в соответствии с их релевантностью для данного народа, для данной действительности. Есть мнение, что в древности цвета имели одинаковое значение у всех народов [Словарь символов, 451], в связи с чем возникает мысль о том, что существующие расхождения в семантике имен цвета или в приоритетности той или иной ассоциации обусловлены процессом культурно-исторического развития народов. Поэтому традиционный цветовой символизм является ценным источником информации для изучения культурного аспекта семантики цветообозначений.

Символика цвета основана на полярности двух групп цветов: *теплого* цвета, связанного с процессами ассимиляции, активности (красного, оранжевого, желтого (включая белый)) – и *холодного*, связанного с процессами диссимиляции, пассивности: голубого, синего, фиолетового (включая черный). Зеленый цвет рассматривается как амбивалентный и входящий в обе группы цветов [Энциклопедия символов, знаков, эмблем, 512]. Цветовая символика используется в богослужении, алхимии, во всех видах искусства и литературы. Целый ряд работ посвящен изучению языка цветовых символов (Чернова А.Д., Шерцль В.Н. и др.). Во всех этих работах доказывается связь цвета с предметами, явлениями окружающего мира. Фредерик Форталь, посвятивший исследования символике цвета, говорил, что противоречия в символике одного и того же цвета могут быть объяснены наличием и смещением как бы двух символических лексиконов – мирского и более древнего, священного. Например, на священном языке *лазурь* обозначает небесную истину, а на мирском *синий* стал цветом преданности, означает правду, честь.

Цветопсихология исходит из объективного значения цветов, которое одинаково для всех людей. Но следует отметить, что помимо общих, свойственных всем людям закономерностей восприятия цветов, существуют восприятие сугубо индивидуальное.

Берлин и Кей отмечали: «Физический субстрат цветных категорий обеспечивает процедуру первичного хранения в мозгу информации о цвете. Вторичные процессы,

менее значимые и более схожие у разных индивидов, будут тогда связаны с теми зонами цветочувствителыюго вещества, которые соответствуют нефокусным участкам цветовой шкалы.» [Berlin, Kay 1969: 13].

Цветовое восприятие нельзя выразить словами. Тем не менее, мы можем о нем говорить, потому что умеем связывать наши зрительные категории с определенными универсальными доступными человеку моделями. Эти модели составляют основные точки референции в человеческом «разговоре о цвете».

Харкнесс пишет [Harkness 1973: 197]: «Может показаться, что цвета функционируют как когнитивные зацепки для цветовой номинации». А. Вежбицкая, однако, отмечает, что цвета как таковые не могут функционировать как «когнитивные зацепки». Как «когнитивные зацепки» при цветовой номинации функционируют концепты огня, солнца, неба и растительности, непосредственно связанные с цветовой символизацией. Сами же зрительные категории могут успешно определяться тем, что обусловлено нейрофизиологически.

Атрибуты фокусных цветов — их встречаемость в качестве образцов основных названий цвета, их лингвистическая кодируемость, максимальное время хранения в кратко- и долговременной памяти, весьма вероятно, имеют отношение к физиологии цветного зрения и цветовой символике. Короче говоря, цветообозначения могут оказаться лучшим примером влияния глубинных перцептивно-концептуальных факторов на формирование лингвистических категорий и их соотнесенность с действительностью.

А. Вежбицкая считает, что перцептивно-когнитивные факторы действительно могут, хотя и косвенно влиять на лингвистические категории, но это не мешает языку оказывать влияние на мышление. Носители английского языка, включая многих изучающих «цветовую семантику» и символику, обычно имеют дело с такими концептуальными категориями, как «красный», «желтый», «зеленый» или «синий», как правило, не осознавая, что это не более, как наивные (бытовые) категории английского языка. «Blue» — не более «общечеловеческий», чем «голубой». Фокусы этих трех категорий могут совпадать или быть близкими, но границы, отделяющие их от других цветов, различны, потому что соответствующие им концепты не обнаруживают точного совпадения.

Концептуализация цвета человеком, отражаемая в языке, может быть ограничена как возможностями нейрофизиологии зрения, так и особенностями цветовой символики.

Таким образом, пространственные представления и цветовая символика составляют исходную семантическую базу формирования цветовых концептов.

Ментальные пространства, моделируясь по образцу и подобию физических и материальных, бесконечно множась и постоянно усложняясь, преобразуют те ментальные процессы, в ходе которых они возникают и без которых они вообще не мыслимы. Именно это заставляет нас говорить о том, что число скрытых значений, среди которых, несомненно, есть и значения символики цвета (различной у разных народов), в семантических полях цветового концепта возрастает, а затем постепенно меняются и сами многозначные семантические структуры.

Список литературы

1. Вежбицкая, А. Восприятие: семантика абстрактного словаря [Текст] / А. Вежбицкая // Новое в зарубежной лингвистике. – М.; 1986. – Вып.18.- С. 336-369.
2. Вежбицкая, А. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия [Текст] / А. Вежбицкая // Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – С. 231-294.
3. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание [Текст] / А. Вежбицкая. – М.; 1997. – 412 с.
4. Фрумкина, Р.М., Михеев, А.В. и др. Семантика и категоризация [Текст] / Р.М. Фрумкина, А.В. Михеев. – М.: Наука, 1991. – 168 с.
5. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа [Текст] / Р.М. Фрумкина. – М.: Наука,1984. – 285 с.
6. Berlin, Brent, Kay, Paul Basic colour terms: their universality and evolution. Berkeley. University of California Press, 1969.
7. Berlin, Brent, Kay, Paul, Merrifielt, William R. The world colour survey of Linguistics. Dallas; Academic Publications of the Summer Institute, 1991.

Н.С. Котова
Челябинск, Россия

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГИПОНИМА *НАРЦИСС* В НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Амбивалентность символики флоронима ***нарцисс*** (представителя лилейных) заложена в классической мифологии. ***Нарцисс*** – имя молодого самовлюблённого человека, умершего после того, как он увидел своё отражение в воде, и превращённого в цветок. Поэтому ***нарцисс*** стал символизировать, с одной стороны, самолюбование, эгоизм, смерть, с другой – весну, надежду, обновление. В настоящее время мужское имя ***Нарцисс*** в английском языке представлено двумя вариантами: ***Narciss***, ***Narcissus***, в русском языке тремя – ***Наркисс***, ***Нарсисс***, ***Нарцисс***.

Нарцисс также символизирует надежду, поэтому является эмблемой обществ по борьбе с раком в США – ***American Cancer Society Daffodil Day***, Новой Зеландии – ***New Zealand Cancer Society Daffodil Day*** и в Австралии – ***The Cancer Council Australia Daffodil Day***.

В США в штате Вашингтон ежегодно в апреле проводится фестиваль нарциссов среди учащихся школ, во время которого выбирается весенняя королева. Был основан в 1926 году как садовый праздник [http://en.wikipedia.org/wiki/The_Daffodil_Festival].

С начала 20 века ***нарцисс*** является государственной эмблемой Уэльса (в день Св. Давида (1 марта) все жители прикрепляют к одежде нарциссы), вместо традиционного порея.

Полный ряд символических значений данной лексемы включает также любовь, весну и счастливый брак, самолюбование, самовлюблённость, эгоизм, смерть.

В английском языке существует три варианта наименования данного цветка, заимствованные в разное время из голландского, латыни и французского ***daffodil, narcissus, jonquil***. Лексема ***narcissus*** общеупотребительна, в то время как ***jonquil*** характерна для Северной Америки и используется для уточнения сорта ***Narcissus jonquilla***, имеющего грубую поверхность листьев. ***Нарцисс*** в английском языке называют ***Lent lily*** – букв. лилия великого поста. Название ***daffodil*** самое популярное, воспетое в стихах и песнях.

Существительное ***narcissus*** происходит от латинского ***narcissus***. Денотативным значением данного существительного является многолетнее луковичное растение из семейства амариллисовых, цветущее весной, имеющее единственный белый сильно пахнущий цветок с единой короной, окаймлённой жёлтым или малиновым оттенком. В переносном значении флороним ***нарцисс*** употребляется в основном в качестве определения человека, который любит только себя или напоминает ***Нарцисс*** своей внешностью.

Деривационный ряд флоронима ***narcissus*** представлен следующими словами: ***narcissism*** – любовь к себе, самолюбование, ***narcissist*** – человек, подверженный нарциссизму, ***narcissistic*** – характеризующийся любовью к себе, ***narcissistically*** – в манере нарцисса, ***narcissine*** – напоминающий нарцисс.

Русскоязычное существительное ***нарцисс*** заимствовано через немецкий ***Narzisse*** от греческого глагола ***anarkao*** – одурманивать, ошеломлять [Фасмер 1987:46].

В русском языке деривационный ряд представлен только двумя лексемами: ***нарцисс, нарциссизм*** [Кузнецов 2001:598].

В терминологии используется в основном в биологии для наименования разновидностей нарциссов: ***narcissus poeticus*** - букв. нарцисс поэтический, ***narcissus 'Tahiti*** – букв. нарцисс Таити. Используется также в энтомологии для обозначения насекомых – вредителей нарциссов, например, ***narcissus fly***.

Употребление в сленге и фразеологизмах ограничивается переосмыслением значения лексемы ***daffodil.***

Существительное ***daffodil*** – растение семейства нарциссовых, заимствовано от латинского asphodelus, греческого asphódelos, имеет вариант ***affodil*** с выпадением начальной гласной. Существует несколько объяснений появления начальной согласной **d**: 1) в результате изменения произношения, наподобие перестановки букв детьми, как, например, в словах tante – ant; 2) в результате слияния с артиклем **th** – t'affodil (North English); 3) переход конечной согласной **d** в выражении fennel an-d-affodil; 4) в результате слияния с предлогом, как во французском варианте fleur d'aphrodille. Изначально обе лексемы являлись наименованием цветка Asphodel, после стали относиться и к разновидностям цветка Narcissus. Затем более популярное название Daffodil стало употребляться для обозначения нарцисса жёлтого или Yellow Daffodil of English fields and gardens (жёлтый нарцисс английских полей и садов) [The Compact Oxford English Dictionary 1996: 1146].

Денотативным значением лексемы ***daffodil*** является широко распространённый светло-жёлтый цветок, имеющий форму колокола, цветущий ранней весной. В каталоге Gerard's Garden 1599 года указывалось 12 видов нарциссов, включая ***White Narcissus or Poet's Lily of English gardens*** (букв. белый нарцисс или лилия поэтов английских садов), ***the White Lily of Scotland*** (букв. белая лилия Шотландии), ***the yellow Daffodil*** (букв. жёлтый нарцисс). Также ***Daffodil*** используется и для обозначения вида ***Narcissus pseudo – Narcissus (Lent lily),*** цветка, дикорастущего во многих частях Англии ранней весной. Имеет ряд дериватов: ***daffodilly*** (поэт.), ***dafadilly*** (диал.), которые употребляются в том же значении, что и исходное существительное.

В переносном смысле ***daffodil*** обозначает светло/бледно жёлтый цвет [The Compact Oxford English Dictionary 1996: 1146].

В терминологии существительное ***daffodil/нарцисс*** встречается редко и ограничивается переосмыслением цвета и формы цветка. Например, ***daffodil*** - цвет нарцисса в архитектуре и в живописи.

В биологической терминологии существительное ***daffodil*** употребляется в своём прямом значении для обозначения цветов. Например, ***daffodil*** - лженарцисс (Narcissus pseudo-narcissus).

И русскоязычные, и англоязычные названия сортов нарцисса основаны на выделении их внешних признаков: 1) строение цветков и листьев, например, ***trumpet daffodil*** – нарцисс трубчатый, ***large-cupped daffodil*** – нарцисс крупнокорончатый, ***small-cupped daffodil*** –нарцисс мелкокорончатый, ***double daffodil*** – букв. нарцисс двойной

(нарцисс махровый), ***triandrus daffodil*** – триандрусовые (имеющие 2 или 3 цветка на стебле), ***cyclamineus daffodil*** – нарцисс цикламеновидный (по виду цветок напоминает цикламен), ***jonquilla daffodil*** – нарцисс жонкиллиевый; ***tazetta daffodil*** – нарцисс тацетта (или мнгоцветковый), ***poeticus (poet's) daffodil*** – нарцисс поэтический, ***bulbocodium daffodil*** – нарцисс бульбокодиум (по форме напоминающий колокольчик); ***split-corona daffodil*** – нарцисс разрезнокорончатый (коронка как бы разорвана на 1/3 длины или больше, края коронки, а иногда и лепестков гофрированные); 2) цвет – ***Golden Harvest*** – золотой урожай, ***Golden Amber*** – золотой янтарь, ***Satin Pink*** – розовый сатиновый, ***White Plume*** – белая слива, ***Pink Paradis*** – розовый рай, ***Yellow Cheerfulness*** – жёлтая жизнерадостность, ***Gold Collar`*** – золотой воротник, ***Silver Shell*** – серебряная скорлупа [Англо-русский биологический словарь 1979:427, 172].

В названиях флоронимов также использовались и имена собственные: антропонимы – имена известных и обычных людей, например, ***Velasquez*** – Веласкес, ***Grullemans Giant`*** – гигант Груллемана (по имени создателя), ***Mrs.R.O.Backhouse`*** – миссис Бэкхауз (по имени жены создателя), ***Rip van Winkle*** –Рип Ван Винкль; топонимы, например, ***Birma*** – Бирма, ***Tahiti*** – Таити. Для наименования цветов привлекались также культурные реалии, например, ***Easterjoy*** – пасхальная радость, ***Kingscourt*** – королевский двор, ***Akropolis*** –Акрополис, ***Sovereign*** – суверен, ***Limerick*** – лимерик. Данные наименования используются как в англоязычной, так и в русскоязычной терминологии флористов [http://en.wikipedia.org/wiki/Narcissus].

В технической терминологии существительное ***daffodil*** используется для обозначения виртуальной цифровой библиотечной поисковой системы ***«The Daffodil system»*** [http://en.wikipedia.org/wiki/Daffodil_%28software%29].

Употребление флоронима ***нарцисс/ daffodil*** в англоязычном и русскоязычном сленге ограничивается выражениями, относящимися к интимной сфере жизни человека (актуализируются семы – женоподобность, самовлюблённость, самолюбование). Указанные значения являются общим признаком для всех наименований цветов. Основанием для образования данных выражений послужила контаминация с именем мифического персонажа Нарцисса.

Различия в актуализации флоронима ***daffofil/нарцисс*** в сленговом фонде английского и русского языков наблюдаются в выражениях, отображающих культурные реалии – ***Нарцисс*** – одно из прозвищ гостиницы «Националь» в Москве; ***daffodil*** – лекция, нравоучение, пословица или афоризм.

Список литературы

1. Англо-русский биологический словарь [Текст] – М.: Рус. яз., 1979. — 732 с.

2. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2001 – 1535 с.
3. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т.3 [Текст] / Пер. с нем. и доп. О.Н.Трубачева. – М.: Прогресс, 1987. – 831 с.
4. The Compact Oxford English Dictionary [Текст]. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 2386 p.
5. [http://en.wikipedia.org/wiki/Narcissus]
6. [http://en.wikipedia.org/wiki/Daffodil_%28software%29]

Е.Г. Кошкина
Москва, Россия

КОНЦЕПТ «ПРОСТРАНСТВО» В ДРЕВНЕ- И СРЕДНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКОМ: КОНСТИТУЕНТ «ВНЕШНИЙ» И «ГРАНИЦА»

В данной статье концепт «пространство» рассматривается как лингвокогнитивный и лингвокультурный феномен.

Культура представляет собой совокупность концептов разного уровня сложности, образующих опосредующую поведение представителей определенного этноса ценностную картину мира, систему, где в качестве системообразующих факторов выступают именно концепты или константы культуры.

Выбрав в качестве предмета исследования концепт «пространство», мы ставим перед собой цель выявить совокупность языковых единиц в двн. и свн., репрезентирующих этот концепт, проследить изменение этой системы в рамках названных периодов развития языка, обозначая наиболее ярко выраженные когнитивные признаки концепта, которые свидетельствуют о наибольшей значимости того или иного концептуального слоя, входящего в структуру концепта. Вывод о входящих в концепт значимых элементах делается, исходя из степени их вербальной представленности, из особенностей их выражения в языке. Достижение поставленной цели возможно, как представляется, на основе семантического и этимологического анализа лексико-семантической группы, конституирующие которой объединены общим признаком – отнесенность к пространству.

Для описания комплекса основных параметров обозначения Вселенной в лингвокультурологии выработан такой способ, как анализ бинарных оппозиций[1]. В.Н. Топоров отмечает, что система бинарных различительных признаков выработалась в недрах первобытного сознания. А с точки зрения Т.В.Топоровой, каждое противопоставление можно интерпретировать как реализацию какого-либо

[1] Этот метод представлен в работах Т.В. Цивьян, Вяч. Вс. Иванова, В.Н. Топорова, Т.В. Топоровой, Н.И. Толстого и др.

элементарного космогонического акта, напр., «высокий - низкий» – отделение неба от земли, «длинный - короткий» – растяжение или сжатие пределов космизированного пространства, «широкий - узкий» - увеличение или уменьшение, «далекий - близкий» – членение на профаническую периферию (далекое) и сакральный центр (близкое) [Топорова 1994: 72]. Основная функция оппозиций, по В.Н. Топорову, – описание семантики мира, что так же отмечено Т.В. Цивьян[2]. Главенствующее место в иерархии оппозиций занимает универсальное противопоставление «внутренний - внешний», все остальные оппозиции, напр. «закрытый - открытый», «близкий - далекий», «здесь – там», «этот мир – иной мир» подчиняются ей.

В нашем исследовании в качестве основной для анализа мы выбрали оппозицию «внутренний - внешний», она моделируется нами как круг и линия (линейное пространство), что является, на наш взгляд, наиболее адекватным способом ее описания.

Выбор концепции круга для описания пространства может быть обоснован следующим образом: «солярный круг изначально присущ всем индоевропейским народам, небесный символизм и вера в небесную силу (культ солнца) лежали в основе первобытных ритуалов и ранней архитектуры; круг имеет несложную структуру – «центр - периферия», удобную для моделирования, структурирования, описания окружающего пространства, как в горизонтальном, так и в вертикальном плане; в описании модели мира тема круга занимает исключительно важное место. Круг – символ мира, символ единства пространства и времени[3].

Оппозиция «внутренний - внешний» в пространстве круга может быть интерпретирована так: внутренний – это вместе взятые центр и периферийные области в границах круга, внешний – это все, что расположено вне плоскости круга. Оппозиция «внутренний - внешний» преломляется в социальном коде в оппозицию «свой - чужой».

Т.В.Топорова, рассматривая проблему семантических мотивировок древнегерманских социальных понятий, исходит из того, что концепция социального деления общества построена на основополагающей оппозиции внутреннего и внешнего. Члены коллектива, находящиеся внутри, конституируют социальную группу, являются ее полноправными представителями, напр., в др.- исл. hyrr «принадлежащий своим, тем, кто здесь, полноправный член общества» (от корня **kei-w-r*kei-w-/ *kei-* «здесь, этот»,

---

[2] Основная функция оппозиций - «служить универсальной, наиболее общей, классификационной сеткой, которая описывает мир в наиболее общем ракурсе. Оппозиции необходимы человеку для адекватного восприятия мира, осознания своего места в нем, для выработки модели мира» [Цивьян 2005: 18-20].

[3] По мнению Т.В. Топоровой идея круга отразилась в номинации пространства (Вселенной), что можно подтвердить следующими языковыми фактами: двн. *uuerlt- ring* «круг мира», свн. *erda-ring* «круг земной», двн. umbiring «круг вокруг/ мир», двн. *mittilagart* „земля, земной круг“. [Топорова 1994: 20 - 25]

ср.: гот. *heiwa- frauja и* др.-англ. *ofer – higian* «приводить к конфликту с обществом, делать изгоем»). Совокупность лиц, называемых hyrr, соотносится с пространственной сферой, создает основу для складывания пространственных понятий – герм. **haimaz* (др.-исл. *heimr* «мир»), а также территориально- административных делений (др.-исл. *he-rap,* др.- швед. *hćeraю* «округ»).

В готском языке гражданин обозначается как *inn- gardja,* а государство как *юiudan- gardi,* то есть две эти лексемы ассоциировались с представлениями об обособлении своего от чужого (гот. *bi-gairdan* «опоясывать», «отделять», очерчивая круг, внутренне от внешнего). Им противопоставлены люди извне, лишенные социального статуса, напр.: др.- исл. – *ut*-lagr «преступник, лишенный прав, изгой», букв. «лежащий вне», соотносится с *ut-garpr* «внешнее огороженное пространство», противопоставляемое срединному огороженному пространству *(mip-garpr*). [Топорова 1994: 97-98]

С позиции расположения в горизонтальной линейной плоскости член оппозиции, описываемый нами как «внешний», представлен как пространство далекое, наиболее удаленное от центра, соответственно другой конституент оппозиции - это пространство близкое, минимально удаленное от центра.

Весь набор противопоставлений в аксеологическом аспекте (в оценочном поле) репрезентируется оппозицией «хороший - плохой». Близкое, свое оказывается положительным, а далекое, чужое маркирует отрицательный член оппозиции.

Совместив названные перспективы анализа пространства, выделим три основные составляющие: *внутреннее* (расположенное в плоскости круга), свое, близкое, положительное пространство; *внешнее* (расположенное вне круга), далекое, чужое, а значит, отрицательное пространство; *пограничное пространство*, граница. Остановимся подробно на двух из них.

Конституент «внешний»

Понятие «внешний» связано с «далекий», «чужой» и «неизвестный». «Далекое» может соотноситься: с определенной стороной света, чаще всего с севером (двн. *nordsota* – «Land im Norden») или западом (свн. *wester -land/ wester – roch* - «Abendland»); с чем-то отрицательным в моральном смысле (двн. *wotuobele* - далекое пространство, где, предположительно все наоборот, ему свойственны прямо противоположные моральные законы); с безграничным (двн. *woto* - «weit, grenzenlos»); с неидентифицированным пространством (оно где-то, неизвестно, где, вне своего, за его границами двн. *alleswвr/ anderswвr*, свн . *alswв* – anderswo, *ur – lende* – auЯerhalb des Landes); с горем, страданием (двн. *elilenti/ свн. ellende*, свн. *ellentuom* «проживание в чужой стране»→ «чужая

сторона»); с пустынностью, запущенность, необжитостью (двн. *durro, einфti* – Einцde, Wьste, wild[4] в значении «плохо обрабатываемая земля», свн. *heide, un – gevilde)*; с тьмой (свн. *finstirland* – Land der Finsternis); с хаосом и злом (двн. *site* «вялый, лишенный энергии»[5], свн. *(j)ensot/ jene sote,* «далекая сторона», «жизнь после смерти», «берег пограничной реки, отделяющей мир живых от мира умерших»); с небытием[6]; с движением, в семантической мотивировке лексем со значением «далекий» (гот. *fairra,* др.- англ. *feorr,* двн. *ferro)* отражена идея движения и.- евр. * *per*- «выведение из» (гот., др.-англ., двн *faran*), оно обозначает движение вперед (гот. *fair* «перед»), имплицирующее переступание границы, расширение пределов [Топорова 1994: 70].

Конституент «пограничное пространство»

Граница – важный символ, реализующий такие семантические оппозиции, как «внешний - внутренний» и «видимый - невидимый» и формируемый на их основе противопоставление открытости - укрытости, соответственно опасности – (риска) – безопасности (надежности).

Как отмечает Л.Б. Лебедева**,** «конец или предел является необходимой психической опорой для восприятия любой данности. Пространство - это данность, вне которой человек себя не мыслит. В своих отношениях с пространством человеку требуется границы, которые замыкают пространство вокруг него» [Лебедева 2000: 93]. В мифопоэтической традиции предел выполняет важнейшую функцию: он отделяет космос от хаоса, конституирует и сакрализует космизированное пространство. Космос существует лишь благодаря наличию определенных границ, и в этом смысле его «предельность» противопоставлена безграничности, беспредельности хаоса. В древнегерманской мифопоэтической традиции понятие предела воплощается в различных образах. Прежде всего, речь идет об универсальном символе предела – мировом древе («древе меры» - др.- исл. *mjзt- vipr),* соединяющем все космические зоны и служащим эталоном измерения мира[7].

Согласно Т.В. Топоровой, семантические мотивировки древнегерманских понятий «предел, граница» можно условно подразделить на три группы: отделение (свн. *reinen* – abgrenzen, *reinunge* – Grenze, Abgrenzung, индогерм. * *krei* «разделять,

---

[4] wild в значении «плохо обрабатываемая земля» в словаре Гриммов рассматривается в таком контексте: *morgen geh ich … nach Walddeck, wilde gegende und einfache menschen aufzusuchen- Гр.*

[5] ср.: ирл. *saith* „зло“, др.- англ. *siden «*колдовство», др.- сев.- *seip* «колдовство»

[6] согласно А.Б. Страхову, «иной мир обычно кодируется набором параллельных негационных конструкций, это область не- звучания, не- деления, это мир „не-бытия“, мир „не-вещей“, „не – событий“, „не- явлений“» [Страхов 1988: 92-49].

[7] В качестве другого варианта предела в пространстве выступает образ мирового змея - *mipgarps – ormr* «змей среднего огороженного пространства», который в соответствии с древнегерманскими мифопоэтическими представлениями окружал кольцом землю, и его изгибы указывали на границы предела [Топорова 1994: 46 – 47].

сепарировать» Разделяющая функция границы представлена в следующем ряду лексем: *gisceid/ kesceite* - Grenze, *land- schei-dunge* – Landesgrenze, *schide – zыn* – Grenzzaun, *schid – mыre*, где основную семантическую нагрузку несет компонент от двн. *skeidan*, свн. *scheiden* со значением «разделять, расчленять»), соединение (ср.: герм. * *mairjф* «граница», от и.- е. **mei* «скреплять». Связь и.- е. **mei* «скреплять» и **mai* «отделять, рубить» *(meizen* «резать», гот. *maitan* «рубить»), определяет еще один существенный аспект герм. **mairjo*, а именно имплицитно выраженная отделенность[8]); движение (аспект динамики имплицируется в и.-е. **ter* «прорываться, преодолевать», а также в некоторых предлогах - гот. *юairh* «через», двн. *durh,* также ср.: лат. terminus «пограничный камень»)

Анализ двн. и свн. лексем, служащих описанию границы, позволяет сделать следующие выводы относительно характера границы и способа ее создания. Чаще всего граница - это некая линия в пространстве *(untarmerchi* - Grenzlinie), по одну сторону от которой располагается свое пространство, а по другую располагается чужая земля. Но наряду с таким представлением о границе существует ее описание как пограничной области, напр.*: an - wande, an – wende* - Grenze, Grenzstreifen, angrenzender Acker, *biunt/ piunt* – Grenze, Grenzstьck, *bo- welt* - Grenzfeld, *e- vade* – die durch *e-zыn* (Zaun) gebannte Flur*, ыz – gewandte* - ungepfьgter Streifen zwischen zwei angrenzenden Дckern.

Особое отношение к границе имел лес, напр.: др.- исл. *mзrk* «пограничный лес», свн. *vьr – holz* – Waldrand и свн. *waldes –halp* – am Wald entlang.

Граница может быть естественной (насаждение кустарника - двн., свн. *hac*, соответственно *be- hagen, hagen, hegen, ver- hegen*), ей на смену пришла граница, созданная человеком искусственно. Создание границы (свн. *marc – scheide*) связано с целью не просто отгородить свое от чужого, но с намерением укрепления своего. В качестве средства укрепления, использовали как деревянные планки, доски (свн. *planke* – Plankenzaun, *ver- tьllen , свн. tьlle, dil* - «доска», свн. *schoe, schoge* – Umzдunung von Pfдhlen, свн. *truoder, truodel* –aus Latte gemachte Verzдunung), так и в более поздний период камень, напр.: *ver- steinen*. По своим защитным свойствам они значительно превосходили плетеные ограждения: *zыn – stelle, ban- zun, zыn – stal, zыn – stat, hove- zыn.*

[8] Кодирование значений «отделять» и «соединять» возможно при помощи одинакового элемента. Это свидетельствует о двойственной функцией границы в мифопоэтической традиции. Герм. **markō* «граница» , как разделяющий элемент, имеет отношение также к идее соединения, о чем свидетельствует связь и.-е. **mereg* «край, граница» с **mer-*, **meregh-* «плести, соединять».

Еще у древних племен существовали особые способы маркировки границ[9] (*mвl* – Zeichen, Merkmal, Fleck, Grenzzeichen, *mвl – stat* – Grenzstдtte) своей территории, которыми являлись, судя по данным словарей, дерево[10] (*marc – boum, mвl – baum),* камень[11] *(biet - stein* – Grenzstein, *mвl - stein, tirm – stein,* где *terme, tirme* – Grenze) или даже всего лишь небольшая пометка (надрез) на дереве, камне, напр.: *lвche, lвchene (lвch – stein* – Grenzstein).

Семантика глаголов, объективирующих в языке процесс создания границ, связана со значением круга, что объясняется сакрально- магическим значением последнего, напр.: *umbeтыren* – umringen, *begьrten* – umgдrten

О большом значении, которое придавали границе, свидетельствует наличие в двн. и свн. обширной лексико- семантической группы со значением «граница»: *gemerchi, gemerkede, marchunga, greniz, grenize.*

Создание границы считалось очень важной правовой процедурой, что отразилось в семантике лексемы *mar - reht* «Mдrkerrecht, Abgabe des Mдrkers oder der Gemarkung». Связь границы с областью правопорядка можно проследить не только на примере специальной маркировки места раздела своей и чужой территории. Установление границы означало создание на отграниченной территории особого правопорядка, который заключался в ненарушении мира и спокойствия населявших это пространство людей, что четко выражено в значении двн. и свн. лексем *fridu, fried*[12] (*be- vriden, einfriedigen, ver- vriden* „огораживать, создавать защиту»)[13]

Граница в узком смысле слова – это пределы своего дома. Потолок (*thekko*), пол (двн. *asteroh)*, стены, а также порог (*infart* - Schwelle), дверь(*turi/ tuori/ thuri/ tura/ dura,*

---

[9] Для обозначения границы (герм. **markō*) и знака (свн. *marc* «знак») использовался один и тот же корень- и.- е. **mereg* .

[10] этимологически близки др. - исл. *mǽri* «граница» и *meipr* «дерево», ср. с и.-евр. **mei* «кол, столб» и лат. *meta* «конусовидный столб»

[11] Перемещение маркирующего границу камня *(ьbermarken* – den Grenzstein auf jemandes Grund vorrьcken) символизировало процесс расширения границ.
Согласно представлениям древних людей, границы имеет не только свой мир, отделенный от другого чужого, но и мир вообще *erdenti* - Ende der Erdeweroltenti - Ende, Grenze der Welt

[12] семантическая трансформация лексемы двн. *fridu,* свн. *fried:* „gesetzlicher Schutz von Waffengewalt“→ „Gebiet, innerhalb dessen der Schutz gilt“→перенос наименования с места, которое необходимо было держать под защитой на ограждение, которое эту защиту выполняло (*zыn – vride), далее* происходит утрата лексемой своего конкретного и развитие абстрактного компонента значения.

[13] Многие лексемы, обозначающие ограждение переживают обратную семантическую трансформацию, они расширяют свое значение, описывая обнесенный оградой участок, тогда как изначально их рассматривали как средство создания границы, напр.: двн. hag/ hegi, свн. gehкge, свн. eter, двн. garto , свн. knick, свн. kuppel, koppel. двн, свн. rant, а также двн. marcha, свн. marke.

свн. *hыs- tьr, klфsen – tьr, ьbertьr/ obertьr*)/ ворота *(ingang),* окно, нерегламентированный вход- выход, которым пользуются лишь в крайнем случае - символы такой границы[14].

Из сказанного выше можно заключить, что определение границ продиктовано необходимостью «устройства» человеком своей территории, на которой он проживает и которая становится «средством его защиты». Устанавливая границы, он обособляется в пределах своего космизированного пространства среди себе подобных. Семантические мотивировки границы свидетельствуют о важной роли в ее обозначении идеи движения, ее разделяющей и объединяющей функции, а также связанной с ними, вытекающей из промежуточного положения границы, ее посредничества между двумя территориями правовой функции.

В ходе проведенного исследования составляющих концепта констатируем изменение в диахронии их смыслового наполнения.

На древнем этапе развития человека и общества, свое пространство мыслится скорее как «(временное) укрытие», наиболее общая лексема со значением «оседлость», двн. *heima,* свн. *heim.* Такое укрытие представляло собой своего рода землянку (свн. *ertgerьste)*, непрочное, часто покрытое (двн. *gezelt* от **tлldan* «прикрыть») теплой прочной тканью убежище (двн. *filzhыs*). Заключение о функциональном назначении временного жилища позволяют сделать свн. лексемы: *heriberga, selde, sцlde, selden – hыs.* Это - защита, ночлег для войска, место расположения войска, также *rвwa/ resto* – место, предназначенное для отдыха (от лат. restвre «оставаться»). Временные постройки, как, например, свн. *buode, hiusel, hьtte, heim, gezelt, herberge, loube* обладают минимальными удобствами и практически лишены комфорта.

С переходом к оседлому образу жизни свое пространство стало мыслиться не как временное убежище, это, прежде всего, хорошо защищенное пространство, что непременно предполагает его ограждение, дифференциацию обрабатываемого и окультуренного *(rыm, lant, acker* вместе с *hыs, herd, bыr, hof)* от дикого, неосвоенного *(ellende, site, walt, heide* и др.) Следовательно, свое пространство есть обязательно огороженное пространство. Принципиально значимой становится граница.

Итак, семантико-этимологический анализ лексики, диахроническое рассмотрение лексико-семантической группы, в которую входят языковые единицы со значением пространства, позволяют нам сделать некоторые выводы относительно концепта «пространство». Выявленная лексико-семантическая группа языковых единиц достаточно обширна. Она позволяет классифицировать единицы, объективирующие

---

[14] Войти в дверь без спроса означало то же самое, что и проникнуть в дом с враждебным намерением: *TьrstoЯen und Heimsuchen ist eins wie das andere*.

концепт, по 3 группам, вербально реализующим такие концептуальные области, как свое, чужое и пограничное пространство. Поскольку ментальная репрезентация объективно существовавшей пространственной действительности в разные исторические периоды различна, различен и тот смысл, который вкладывается в понимание своего, чужого и пограничного пространства.

Таким образом, в диахронии наблюдается изменения в структуре концепта, происходит, с одной стороны, его «переструктурирование», с другой, – меняется концептуальное наполнение языковых единиц со значением пространства. Причина таких трансформаций – экстра- и интралингвистические факторы.

Список литературы

1. Лебедева, Л.Б. Семантика ограничивающих слов [Текст] / Л.Б. Лебедева // Логический анализ языка. Языки пространств / под ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина.- М.: Языки русской культуры, 2000.- С. 93 - 97.
2. Страхов, А.Б. О пространственном аспекте славянской концепции небытия [Текст] / А.Б. Страхов // Этнолингвистика текста. Семиотика малых форм фольклора. Тезисы и предварительные материалы к симпозиуму. – М., 1988. - С. 92- 94.
3. Топорова, Т.В. Семантическая структура древнегерманская модель мира [Текст] / Т.В. Топорова. - М.: Радикс, 1994.- 191 с.
4. Цивьян, Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы [Текст] / Т.В. Цивьян. - М.: Ком Книга, 2005.- 280с.

Н.Д. Кручинкина
Саранск, Россия

СТРУКТУРА КОНЦЕПТА И ЕЕ ЛЕКСИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ

Изучением природы концепта как категории занимается когнитивная лингвистика. Это связано с тем, что концептообразование является результатом мыслительной деятельности. Современную когнитивную лингвистику интересует выявление механизмов семантического структурирования концептов разного характера в процессе их вербализации [Алефиренко 2005б: 88].

Структура схожих концептов в разных языках включает в себя как элементы их универсализации, так и их спецификации. В связи с этим наряду с национальной специфичностью концепты обладают и универсальными чертами. Влияние этнокультурного фактора объясняется, с одной стороны, субъективизацией отражательной функции языка, с другой – социальным и этнокультурным характером языка. Универсальные концепты могут меняться под воздействием этнокультурных концептов и обратно. Другое дело, что этноконцептосфера в ее проявлении в лексической системе конкретного языка может иметь универсальные черты тех или иных концептов в разной степени значимости, т.е. в разной системе семантических

координат. Как отмечают З.Д. Попова и И.А. Стернин, «национальная специфика концептов проявляется в наличии различий в одноименных концептах в разных национальных культурах, а также в наличии … уникальных концептов, характерных только для одной культуры» [Попова, Стернин 2007: 142].

Изучение объема и структуры концептов, отражающих универсальные явления жизни разных этносов, но все же получающих разное отражение в общественном этническом сознании разных этносов и, соответственно, по-разному структурированных в разных национальных языках, представляет большой интерес для когнитивной лингвистики, этнолингвистики, этнокультурологии и социолингвистики.

Изучение структуры концептов необычайно важно и для успешного межкультурного общения. Для адекватного межкультурного общения необходимо иметь представление не только об особенностях бытия этноса, на языке которого происходит общение, но и о той концептосфере, которая находит свое выражение в лексико-семантической системе данного языка. Трудность взаимопонимания при межкультурном общении может состоять в этом плане в том, что 1) внутри одного языка далеко не всегда концепт может быть представлен идентичной по звуковому образу лексемой; 2) между концептами, отражающими в разных этнокультурах сходные реалии могут быть существенные различия. При реализации в системе конкретного языка системы концептов формируется концептосфера языка, которая определяется Н.Ф. Алефиренко как «сфера вербализованных знаний, обусловливающая во многом менталитет личности, группы, народа, т.е. характер, поведение, строй мыслей» [Алефиренко 2005а: 197].

Формирование языковой концептосферы связано с триадой взаимоотношений между действительностью, сознанием и языком. В современной лингвистике проблема соотношения языка, сознания и действительности вышла на первый план. С этим связано и то внимание, которое в настоящее время уделяется когнитивной лингвистике, проблемам концептуализации и проблеме языковой репрезентации того или иного концепта. В последнем случае важно выделить две ипостаси явления концептуализации: универсально-логическую и идиоэтническую [Кацнельсон 1972: 12; Бондарко 1996: 7, 9].

С.Д. Кацнельсон усматривает некую симметрию между системой мышления и системой языка, но вместе с тем и определенную асимметрию между этими двумя системами: «система мышления дублируется системой языка, которая, повторяя основные структурные особенности первой системы, вместе с тем существенно отличается от нее» [Кацнельсон 2001: 471]. Ю.С. Сорокин и И.Ю. Марковина

наибольшую целесообразность в рассмотрении идиоэтничности видят в рамках триады "этнос-язык-культура" [Сорокин, Марковина 1988: 5]. Исследователю это позволяет «судить не только о поверхностных, но и о глубинных структурах ("архетипах"), управляющих ментальным и нементальным поведением тех или иных лингвокультурных общностей и формирующих у этих представителей определенную "картину мира"» [Сорокин, Марковина 1988: 5]. Ж.-Д.Саленс, говоря об этнографии этнолингвистического субстрата, рассматривает ее в рамках социальной и культурной матриц жизни этноса [Salins 1992: 84-91; 145-160].

Язык в его знаковой системной составляющей является еще одним важным фактором, который влияет на структурный, фреймовый аспект оформления концептов. Г.В. Колшанский вполне правомерно утверждает, что язык, используемый для общения, является первичной основой существования общественного сознания [Колшанский 1984: 29]. Можно к этому добавить, что в языке в не меньшей мере, чем в экономической, правовой, социальной, когнитивной надстройках семантическая структура концептов оформляется, «консервируется» и передается при общении в виде реализованных лексических значений, лексической комбинаторики соответствующих лексем или пропозитивных знаков.

Лексическое выражение концептов может варьироваться от языка к языку. В первую очередь это отмечается на лексико-семантическом уровне. Тот или иной объем концепта и его содержательная структура в сознании разных этносов и впоследствии в лексико-семантическом выражении в конкретном языке связаны с тем, что каждый язык отражает в своей лексико-семантической системе результаты определенного восприятия мира и своей этнической реальности. Подобно тому как С.Д. Кацнельсон говорит об идиоэтническом мышлении, идиоэтническом сознании, этнолингвисты, этнокультурологи могут говорить об "идиокультуре" [Сорокин Ю.А., Марковина 1988: 9].

Выявить объем и структуру концепта в языковой экспликации возможно через изучение содержательной структуры парадигмы лексем, в которых реализуются конституенты структуры концепта. Экспликация конституентов структуры концепта происходит в тексте: в совместной встречаемости с определенными лексемами, в определенном семантическом поле. Например, французский концепт *repas*, который означает как принимаемую в определенные часы дня и в определенной последовательности пищу, так и сам процесс приема пищи [TLF], реализует свой временной признак в лексемах *petit déjeuner, déjeuner, dîner, souper* [Mauchamp 1996: 94]. Признак материальной субстанции, т.е. принимаемой пищи или приготовленных блюд

реализуется в большом количестве лексем. Например, важным составляющим этого конституента, реализующимся в названиях с региональной составляющей, является сыр [Mauchamp 1996: 94-95; Monnerie-Goarin 1996: 52], 365 сортов которого [Sarasibar 2005: 47] производят во Франции в разных регионах. Назовем лишь некоторые из них: *le camembert, le brie, l'emmental, le roquefort, le cantal, la tomme* [Monnerie-Goarin 1996: 52; Sarasibar 2005: 46].

Для концепта *repas* характерно включение в объем своего значения и принимаемые напитки, к числу которых, конечно, относится вино. Для французской столовой культуры в понятие вина входит не только важный компонент цветового обозначения (белое и красное), но и непременно название вина, так как во Франции те регионы, в которых растет тот или иной сорт винограда, нередко увековечивают себя в названии сорта вина или другого алкогольного напитка: *le beaujolais, le bordeaux, le bourgogne, le cognac, le champagne* [Monnerie-Goarin 1996: 45; Sarasibar 2005: 46].

Концепт *repas* в своей структуре содержит обязательный этикетный конституент, который включает в себя и поведение за столом [Mauchamp 1996: 97–98, 102] (манера сидеть, темы общения, манера общения), умение пользоваться столовыми приборами, и умение сервировать стол с учетом той конкретной ситуации, того повода, по которому собираются за столом [Кручинкина 2007: 163].

Составляющей концепта является и *французская кухня*, которая в данном случае имеет этнокультурный характер. Французская кухня это, в первую очередь, сами французские блюда, искусство их приготовления, последовательность их подачи и потребления в зависимости в том числе и от времени суток [Mauchamp 1996: 94-98].

Список литературы

1. Алефиренко, Н.Ф. Современные проблемы науки о языке [Текст] / Н.Ф. Алефиренко: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005а. – 416 с.
2. Алефиренко, Н.Ф. Спорные проблемы семантики [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Гнозис, 2005б. – 326 с.
3. Бондарко, А.В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии [Текст] / А.В. Бондарко. – СПб: Изд-во С-Петерб. ун-та, 1996.–220 с.
4. Кацнельсон, С.Д. Категории языка и мышления: из научного наследия [Текст] / С.Д. Кацнельсон. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 864 с.
5. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление [Текст] / С.Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1972. – 216 с.
6. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 176 с.
7. Кручинкина, Н.Д. Концепт repas во французской концептосфере [Текст] / Н.Д. Кручинкина // Язык и культура в России: состояние и эволюционные процессы. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2007. – С.163–165.
8. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток– Запад, 2007. – 314 с.

9. Сорокин, Ю.А., Марковина, И.Ю. Культура и ее этнопсихолингвистическая ценность [Текст] / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина // Этнопсихолингвистика; отв. ред. Ю.А. Сорокин. – М.: Наука, 1988. – С. 5–18.
10. Mauchamp N. Les Françis. Mentalites et comportements [Texte] / Avec la collaboration de B. De Peyret. – P.: CLE International, 1996. – 160 p.
11. Monnerie-Goarin A. La France aux cent visages [Texte]. Livre de l'étudiant. – P. : Les Editions Didier, 1996. – 224p.
12. . Salins de G.-D. Une introduction à l'ethnographie de la communication [Текст] / G.-D. de Salins . – P.: Didier, 1992. – 224p.
13. Saracibar I., Pastor D., Martin C. , Butzbach M. Junior Plus 2. –P.: CLE International, 2005. – 76 p.
14. Trésor de la langue française. В тексте TLF [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.cnrtl.fr/portail/ свободный.

С.С. Кудинова
Коломна, Россия

СИМВОЛИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТА *ЦВЕТОК* В АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Быстрое развитие лингвистической науки в ее когнитивной направленности обусловливает интерес к проблеме формирования и функционирования концептов в языке. В когнитивной лингвистике уделяется особое внимание изучению природы концепта. Концепт является базовым понятием, которое необходимо раскрыть исследователю, работающему в рамках когнитивной семантики.

Рассматривая сущность концепта, исследователи особо отмечают его принадлежность этнокультурному миру человека. Семантическое его содержание при этом интерпретируется в контексте форм мысли носителя языка как этнокультурная репрезентация. Таким образом, познание концепта помогает воссоздать этнокультурный образ, особенность менталитета носителя языка. «Концепт являет собой выражение этнической специфики мышления, и его вербализация обусловлена лингвокогнитивно этнокультурно маркированной ассоциативной компетенцией носителя концептуальной системы» [Фесенко 2000: 144].

В современной лингвистике можно выделить три основных направления, или подхода, к пониманию концепта: лингвистическое, когнитивное, культурологическое.

Маслова В.А. перечисляет следующие инвариантные признаки концепта:

- это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая полевую структуру;
- это основные единицы обработки, хранения и передачи знаний;
- концепт имеет подвижные границы и конкретные функции;
- концепт социален, его ассоциативное поле обусловливает его прагматику;

- это основная ячейка культуры [Маслова 2007: 46-47].

Поскольку все исследователи рассматривают концепт как мыслительную категорию, то одним из основных аспектов его анализа становится лингвокогнитивное направление, представленное в работах Е.С. Кубряковой, А.П. Бабушкина, З.Д. Поповой, А.И. Стернина, Н.Н. Болдырева. В частности, «Краткий словарь когнитивных терминов» под редакцией Е.С. Кубряковой трактует концепт как единицу «ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [КС*К Т* 1996: 90]. Н.Н. Болдырев пишет: «Языковые значения передают лишь некоторую часть наших знаний о мире. Основа же для этих знаний хранится в нашем сознании в виде различных мыслительных структур – концептов разной степени сложности и абстрактности» [Болдырев 2001: 27].

Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее [Степанов 1997: 53].

Несмотря на множество исследований, посвященных описанию разных концептов и разных аспектов концепта, остается еще немало нерешенных вопросов в изучении английской концептосферы. Следует отметить, что в последнее время особое значение приобретает “символический компонент” в структуре концепта. Когда концепт, обладающий высокой культурной значимостью для общества, становится средством передачи особой информации, выходящей за пределы его значения, можно говорить о символическом концепте. Выявлению более полной картины концептосферы способствуют частные описания конкретных концептов.

Лексическую единицу *Цветок* можно рассматривать как концепт, так как в английском языке это слово имеет в содержании достаточно богатый культурный фон, в том числе ценностную составляющую. Описываемый нами концепт *Цветок* является лексическим с точки зрения языковой реализации, вербализованным, актуальным, относится к конкретным концептам, так как обозначает конкретную предметную реалию, но при этом, обладая обобщенной семантикой, является гиперонимом, охватывающим всю совокупность конкретных видов цветов. Несомненное наличие ценностного компонента позволяет отнести исследуемый концепт к лингвокультурным

концептам. Вероятно, *Цветок* можно рассматривать и как художественный концепт, поскольку этот образ является одним из ключевых в поэзии.

На картине Джона Миллэса, английского художника XIX столетия, «Офелия» изображена шекспировская героиня, в роскошном одеянии, окруженная множеством цветов и медленно утопающая в речном потоке. Цветы на берегу и разбросанные по ее платью – это говорящие символы любви, утраты, предательства, обмана и одновременно надежды. После смерти отца, отвергнутая своим любовником, Гамлетом, бедная Офелия лишилась рассудка. Ива, растущая вдоль берега, склоняет над ней свои острые белесые листья (his hoar leaves), гирлянды из лютиков (crow-flowers), маргариток (daisies) и пальчатокоренников (long purples) окружают тело бедной девушки. Шекспир не случайно выбирает цветы, значения которых понятны его современникам. Водяные лютики олицетворяют невинность, маргаритки – скорбь, а лиловый пальчатокоренник (разновидность орхидеи) ассоциируется с мужской изменой… Увядшие розы вокруг мертвого юного тела говорят о загубленной молодости и красоте. Венок из фиалок, обвивающий шею девушки на картине Миллэса символизирует преданность (“I would give you some violets, but they withered all, when my father died”) [Bullen 2004: 10]. Интересно, что художник изображает и незабудки (само название этих цветов, как в русском, так в английском, говорит само за себя), увековеченные ещё Колриджом в одном из стихотворений и символизирующие вечную память, хотя Шекспир не упоминает их в своем произведении. «Анютины глазки» (pansies, от франц. *pensée* - размышление) в английской культуре веками ассоциировались с лицом человека, погруженного в глубокие раздумья. Миллэс также бросает в ручей яркие красные маки – для англичанина символ смерти и вечного сна.

Поэты и художники всегда прибегали к языку цветов как символу чувств и переживаний, и особенно ярко этот язык прослеживается в английской культуре с их многовековой любовью к садам, паркам и всему, что с этим связано. Именно поэтому символический концепт *Цветок* здесь получает «новую жизнь» и в определенном контексте начинает выполнять функцию выражения другого, более ценного содержания, что, несомненно, заслуживает тщательного изучения.

Список литературы

1. Болдырев, Н.Н. Концепт и значение слова [Текст] // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – С. 25-36.

2. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода [Текст] / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. — М.: Наука, 1994 (6). – №4 – С. 17-33

3. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996. (КСКТ)., 1996.

4. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 296 с.
5. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – С. 40-76
6. Фесенко, Т.А. Концептуальные системы как контекст употребления и понимания вербальных выражений [Текст] // Когнитивные аспекты языковой категоризации. Сб. науч. трудов. – Рязань, 2000. – С.141-144.
7. Bullen, Annie The Language of Flowers [Text] / Annie Bullen. – Jarrold Publishing, 2004. – 80p.

Т.Ю. Кужелева
Тюмень, Россия

ГЕНЕЗИС ДЕЛОВОГО ПИСЬМА В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Данная статья посвящена рассмотрению генезиса делового письма в английской и русской лингвокультурах. Прежде всего, следует отметить, что последние десятилетия ознаменовались появлением целого ряда исследований как культурологической, так и лингвистической направленности, в которых стала прослеживаться ориентация на выявление своеобразия каждой лингвокультуры. В свою очередь сопоставительное изучение лингвокультур, активно развивающееся в настоящее время, способствует обнаружению особенностей национального мировосприятия. Сравнение (сопоставление) вообще является одним из основных приемов научного познания, как, впрочем, и человеческого познания в целом [Зеленецкий 2004: 7].

Обращение к генезису делового письма вызвано тем, что внимание лингвистов обращено, в основном, к анализу современного состояния языка делового общения, тогда как история становления и развития английского и русского делового языка, и в частности языка деловых писем, остается неосвещенной. Так, например, по словам О.В. Никитина, собственной генеалогической спирали эволюции делового письма в России пока нет, следовательно, назрела необходимость создания собственной истории делового письма и эволюции его языка с древнейших времен до начала XIX века [Никитин 1999: 122]. Данная тема представляется особенно актуальной, так как языковые традиции официально-делового стиля сформировались много веков назад [Иванова 2001: 140].

Выбор языка делового общения в качестве объекта исследования оправдан тем, что деловое общение, как показывают современные исследования, занимает важное место среди различных типов речевого общения. Это связно с развитием международных деловых контактов, освоением новых технологий, созданием многочисленных совместных предприятий и интенсификацией профессиональной

деятельности, осуществляемой в тесном контакте с зарубежными специалистами. Следует отметить, что жанры делового языка, в частности деловое письмо, обладают этнокультурной спецификой, и в этом плане изучение соответствующих жанров представляется важным для обеспечения более полного понимания в межкультурном общении. Таким образом, изучение особенностей делового общения становится в настоящее время объектом внимания многих наук, в частности, психологии, социолингвистики, культурологии, риторики, речеведения [Костюк 2001: 88].

Обращаясь к этапу становления официально-делового стиля, необходимо отметить, что данный стиль занял особое положение среди других письменных стилей благодаря тому, что сферой его обслуживания стали важнейшие стороны государственной жизни, включающие внешние отношения, торговлю и закрепление частной собственности. Необходимость письменного закрепления всевозможных договоров, актов, оформления различных положений и т.п. начала формировать своеобразный «язык», который сохранял прежние черты с учетом изменений, привнесенных временем и жизненным укладом.

К какому же веку относится зарождение официально-делового стиля? На Руси деловые документы появились после введения в X в. письменности. Первыми письменными документами, зафиксированными в летописи, являются тексты договоров русских с греками 907, 911, 944 и 971 гг. А в XI в. появляется первый свод законов Киевской Руси "Русская правда" - оригинальный памятник письменности, позволяющий судить о развитости системы юридической и общественно-политической терминологии в то время. В языке "Русской правды" уже можно выделить особенности словоупотребления и организации речи, которые относятся к характерным чертам делового стиля. Это высокая терминологичность, преобладание сочинения над подчинением в сложных предложениях, наличие сложных конструкций с сочинительными союзами "и", "да", "же", а также бессоюзных цепочек [Багумян 2003: 2]. Однако как указывает В.В. Виноградов, превращение письменно-деловой речи в особую функционально-стилевую разновидность русского литературного языка произошло лишь приблизительно в XV – XVI вв. [Виноградов 1978: 118].

В английском же языке зарождение деловой письменности произошло на несколько веков раньше. Так, например, самые ранние письменные памятники, относящиеся к официально-деловому стилю, в частности грамоты, датируются VII столетием, например, законы Этельберта, короля Кента. Самое раннее упоминание о грамотах мы можем найти в “Жизни епископа Уилфрида”, оно относится к периоду

между 671 и 673 гг. Что же касается собственно деловых писем, то их появление можно отнести к началу XV в. [Richardson 1980: 1]

Какие факторы повлияли на зарождение и становление деловой письменности? Как утверждает О. В. Никитин, сложно переоценить влияние Византии и древних цивилизаций на структуру “делового” развития Руси [Никитин 1999: 122]. Далее, вплоть до XVIII в. на Руси имел широкое распространение церковно-славянский язык, который также оказал свое влияние на формирование деловой письменности. Что же касается делового английского языка, то он был подвержен значительному влиянию со стороны латыни, а также французского языка.

Таким образом, зарождение деловой письменности в английском языке произошло несколько раньше, чем в русском. Однако изучение становления языка делового общения в английской и русской лингвокультурах показывает, что этот процесс в обоих социумах обусловлен действием нескольких сходных экстралингвистических факторов. Во-первых, на формирование деловой письменности повлияли внешние традиции. Во-вторых, и в том, и в другом социуме процесс становления деловой письменности происходит в условиях сосуществования двух языков: английского и латинского, русского и церковно-славянского. Следует признать, что данные факторы, воздействовавшие на развитие деловой письменности, являются сходными, но не идентичными. Действие их в разных культурах имело разные манифестации и привело к отличающимся результатам.

Список литературы

1. Багумян, Е.В. Лингвотекстовые аспекты социального программирования [Электронный ресурс] / О.В. Багумян // Режим доступа: http://bagumyan.narod.ru/. 2003, свободный.
2. Виноградов, В. В. Основные проблемы изучения образования и развития древнерусского литературного языка [Текст] : избр. тр. / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1978. – 320с.
3. Зеленецкий, А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков [Текст]: учеб. пособие / А.Л. Зеленецкий. – М.: Academia, 2004. - 247с.
4. Иванова, А. Культура письменной деловой речи государственного служащего [Текст] / А. Иванова, М. Панова // Гос. служба. – 2001. - № 2. – С. 138-150
5. Костюк, С.В. Полилог в деловом общении [Текст] / С. В. Костюк // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. - № 3. - С. 88-99
6. Никитин, О. В. Проблемы изучения языка русской деловой письменности в научных воззрениях В. В. Виноградова [Текст] / О. В. Никитин // Вопросы языкознания. - 1999. - № 2. – С. 114-127
7. Richardson, M. The Earliest Business Letters in English [Электронный ресурс] / M. Richardson // Режим доступа: http//job.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/3/19. 1980, свободный.

А.М. Лагоденко
Белгород, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА «ТРЕВОГА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В конце XX века В.И. Шаховский ввел термин «эмотиология» в лингвистический обиход, что сделало возможным выявление степени языкового отражения наших чувств, нашего эмоционального состояния.

Эмоции — социально-психологическое явление, занимающее важное место в жизни человека и его языке. В современном языкознании в отдельную парадигму выделяют эмотиологию или лингвистику эмоций (Бабенко 1989; Фомина 1996; Шаховский 1987 и др.), что свидетельствует об актуальности изучения языка эмоций, с одной стороны, и о большом накопленном учёными эмпирическом материале, с другой [Красавский 2001: 5].

Язык – это не только орудие культуры, но и орудие эмоций. Эмоции являются специфической формой человеческого отношения к миру, лингвистов же интересует их языковая интерпретация. Мысли и эмоции сливаются в процессе коммуникативной деятельности, причем эмоции могут даже превалировать. Каждая языковая личность, независимо от культурных различий, переживает одни и те же базовые эмоции, и это роднит людей различных культур. Но варьирование и интенсивность базовых эмоций у разных народов различна, что делает каждого человека уникальным [Маслова 2006: 255].

По мнению Красавского Н.А., известная абстрактность эмоций является основной причиной их сложной вербально-концептуальной организации. Архитектоника, в частности лексически выраженных концептов эмоций (радость, гнев и т.п.), таким образом, сложна, поскольку трудно постигаемо само данное психическое явление. Помимо ядерной части в неё включена широкая периферия, формируемая многочисленными образно-оценочными коннотациями, своеобразными коллективно-индивидуальными результатами мыслительной деятельности человека [Красавский 2001: 90].

Объектом исследования в настоящей работе являются абстрактные существительные, репрезентирующие концепт «тревога». Целью данной работы является исследование концептуализации понятия «тревога» в современном английском языке.

Анализ эмоциональных концептов требует выявления их свойств, которые наиболее ярко могут быть представлены через существительные.

Согласно электронному словарю Roget's New Millennium Thesaurus существительное care актуализируется в языке посредством следующей цепочки синонимов: *alarm, anxiety, burden, distress, fear, solicitude, trouble, uneasiness, worry* и др.

Как мы видим, существительное ***fear/страх*** является одним из синонимов, с помощью которого репрезентируется концепт «тревога». В этой связи представляется необходимым заметить, что «страх» и «тревога» это два близких, а не тождественных по смыслу понятия. Современная наука разграничивает эти два понятия, а основным критерием такого разграничения является характер угрозы. По мнению В. Н. Карандашева и др., о страхе говорят при наличии реальной объективной опасности, а при переживаниях опасения, не имеющего объективного обоснования, говорят о тревоге [Карандашев и др. 2004: 26].

Например, Кэррол Изард считает, что страх нельзя отождествлять с тревогой. К. Изард рассматривает тревогу как более сложное эмоциональное образование, формирующееся на основе страха, часто в комбинации с другими базовыми эмоциями. По его мнению, тревога – это комбинация нескольких независимых эмоций, среди которых страх является доминирующей. Таким образом, по мнению К. Изарда, тревога является комплексным эмоциональным переживанием, а не отдельным монолитным феноменом [цит. по Карандашев 2004: 25].

В настоящей статье для описания эмоционального концепта «тревога» мы будем применять метод концептуального анализа, который заключается в выявлении признаков, формирующих структуру концепта, их классификации, интеграции и интерпретации.

Категория СВОЙСТВО концепта «тревога» реализуется посредством атрибутивных сочетаний лексем-репрезентантов, актуализирующих данный концепт. Таким образом, категориальный признак *интенсивности* проявляется в следующих примерах:

My ***intense anxiety*** *to find myself face to face with her companion helped me to decide in the negative* [Wilkie Collins, "The Woman in White", p. 72];

There was ***suppressed anxiety and agitation*** *in every line of his face* [Wilkie Collins, "The Woman in White", p. 129].

Здесь интенсивная степень тревоги указывает на напряженность, нервозность, некую подавленность.

В следующих примерах слабая степень тревоги указывает на тревожное предчувствие, беспокойство, беспомощность:

His implicit confidence in Miss Fairlie made him satisfied with what she had thought fit to say to him, and he was honestly innocent of the ***slightest feeling of anxiety*** *to hear more* [Wilkie Collins, “The Woman in White”, p. 134];

“…my sister’s future is my ***dearest care*** *in life, and I have influenced enough over her to give me some power, where her marriage is concerned, in the disposal of it”* [Wilkie Collins, “The Woman in White”, p.83];

Mr. Fairlie suddenly opened his eyes again, and rolled them with an expression of ***helpless alarm*** *in the direction of the window* [Wilkie Collins, “The Woman in White”, p. 33].

Категория СОСТОЯНИЕ представлена следующими категориальными признаками:

а) внезапное появление эмоции:

He was bitter about Sam's ***sudden solicitude*** [BNC];

Out of which maladroit delay ***sprang anxieties****, disappointments, shocks, catastrophes, and passing-strange destinies* [Th. Hardy, “Tess of the D’Urbervilles”, p. 49].

б) исчезновение, избавление от эмоции:

If she tried to be cheerful, ***to dismiss*** *all* ***care****, to take pleasure in the daylight, the flowers, the baby, she could only be this idea to them – “Ah, she makes herself unhappy”* [Th. Hardy, “Tess of the D’Urbervilles”, p. 115];

On the tenth day it pleased a merciful Providence ***to relieve*** *our household* ***from*** *all further* ***anxiety and alarm*** [Wilkie Collins, “The Woman in White”, p. 293].

в) скрытое/явное переживание эмоции:

To Laura’s secret surprise and to my ***secret alarm****, he called her by her Christian name, asked if she had heard lately from her uncle, inquired when Mrs. Vesey was to receive her invitation to Blackwater, and showed her so many other little attentions that he almost recalled the days of his hateful courtship at Limmeridge House* [Wilkie Collins, “The Woman in White”, p. 223];

His ***evident concern*** *on seeing the change for the worse in the young lady’s looks was expressed with a mixture of tenderness and respect, with an unassuming delicacy of tone, voice, and manner, which did equal credit to his good breeding and his good sense* [Wilkie Collins, “The Woman in White”, p. 100].

Следующие лексемы-репрезентанты концепта “тревога” сочетаются с глаголами со значением *наличия* и *проявления* чувства.

He concealed it from her; but if ever he heard me answer sharply, or saw any other servant grow cloudy at some imperious order of hers, he would ***show*** *his* ***trouble*** *by a frown of displeasure that never darkened on his own account* [E. Bronte, “Wuthering Heights”, p. 89];

In 1975, the Faulks committee on libel ***expressed*** *great* ***concern*** *about stories which added to the grief of a widow --; and recommended that relatives should be allowed to sue within five years of death (a cynical estimate, critics suggested, of the length of a widow's solicitude)*[BNC].

Категорию ИНСТРУМЕНТ можно проследить в следующих примерах, главным образом, в сочетаниях с каузативными глаголами:

Enough that I have found it out – and the finding ***has caused*** *that* ***trouble and anxiety*** *which made me so inaccessible to you all through today* [Wilkie Collins, “The Woman in White”, p. 255];

I hesitated, I thought it all very strange, I almost feared that her ladyship’s mind ***had been*** *a little* ***affected*** *by recent* ***anxiety*** *and suffering* [Wilkie Collins, “The Woman in White”, p. 304].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что изучение механизмов структурирования абстрактных концептов эмоциональных состояний и выявление языковых средств репрезентации концепта “тревога” представляется одним из способов исследования абстрактных понятий в концептуальной структуре. Анализ примеров подтверждает тот факт, что в основе комбинаторики лексем лежит принцип семантической конгруэнтности.

Список литературы

1. Карандашев, В.Н., Лебедева, М.С., Спилбергер, Ч. Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию [Текст] / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – СПб, 2004. – 80 с.
2. Красавский, Н.А. Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах: дисс. …доктора филол. наук [Текст] / Н.А. Красавский. – Волгоград, 2001. – 507 с.
3. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Изд-во «Флинта», изд-во «Наука», 2006. – 296 с.
4. BNC – British National Corpus [Электронный ресурс] // режим доступа: http://www. natcorp.ox.ac.uk, свободный.
5. Roget's New Millennium Thesaurus, First Edition (v 1.3.1), 2007 [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www. thesaurus.com, свободный.

Т.И. Латенкова
Тюмень, Россия

КОНЦЕПТ «ЧЕРНЫЙ ЦВЕТ» В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКИХ ЗАГАДКАХ И ЗАКЛИНАНИЯХ
(на примере цветообозначения «wann»)

В древнеанглийских пословицах и заклинаниях находят отражение народный быт, обычаи, наивные представления об окружающей среде англо-саксонского этноса и его взгляд на эту среду через призму цвета.

Чаще всего в них вербализуется концепт черного цвета, представленный лексемами **wann, sweart, blaec**.

Особая значимость черного цвета, очевидно, связана с первичностью категоризацией черного цвета в языке, т.к. истоки возникновения цветовой терминологии видят в естественно-природном окружении и окраске непосредственных источников существования древнего человека [Самарина 1992: 152].

В древности цвет не отделялся от предмета и являлся его конкретной характеристикой. Об этом свидетельствует история формирования цветообозначений **wann, sweart, blaec.**

Так, по данным этимологического словаря цветообозначение **sweart** **“**темный, смуглый, черный” восходит к индоевропейскому корню ***suord** со значением “черный, грязный”, лексема **wann** “темный, бледный, смуглый, ” берет свое начало от прагерманского ***uaə-n-** “лишенный, неполный, пустой” **blaec** «черный, темный» этимологически соотносится с ***bhleg** “сиять, блестеть, гореть” [Watkins 2000: 198] .

Этимология лексем **wann, sweart, blaec** свидетельствует о том, что в основе их формирования лежит представление о каком то предмете, возможно, его качестве, фазе в развитии, или естественном процессе, например, последовательные фазы хроматических изменений при наступлении ночи или процесса горения.

В древнеанглийском языке сохраняются следы конкретно-предметного метода цветообозначений. Концепт цвет представлен как неотъемлемый признак объектов окружающей действительности, колористически маркируемых в нашем сознании.

Древнеанглийское цветообозначение **wann, wonn** имело большую семантическую нагрузку и называло не собственно черный цвет, а несколько значимых оттенков темного цвета, иногда и его отсутствие. Эта лексема употреблялась в таких значениях, как “темный, грязный, черный, иссиня-черный, бледный” при описании окраски естественной среды, природных явлений, объектов, материалов и т.д.

Некоторые авторы (Lerner, 1951; Mead, 1899; Schwertner, 1915) указывают, что цветообозначение **wann** описывало не столько прототипические черные, сколько темные или грязные предметы [Kerttula Seija 2004: 45-69].

Необходимо отметить, что в древнеаглийском языке все же зафиксированы случаи, когда лексема **wann** описывает прототипические черные предметы. Так, **wann** передавало более темный оттенок при описании времени суток, например, ночи wonnum nihtum “темная ночь”.

Это прилагательное употреблялось как эпитет в значениях “темный”, “серовато-синий”, “темно-серый с синеватым оттенком” цвет по отношению к явлениям природы.

Например, цветообозначение **wann** использовалось для названия цвета водных источников, а именно, в описании мутного цвета воды (волн) в шторм: famig winneð wæg wið wealle, wonn ariseð dun ofer dype “пенящиеся гребни волны бъються об утес, темные вздымаются над глубоким морем”; серого, темного цвета облаков в плохую, штормовую погоду won wægfatu “темные облака”.

Мы также находим примеры, где лексема **wann** обозначает очень интенсивный оттенок черного цвета ‘черный с синим отливом, иссиня-черный” и употребляется для характеристики человеческой внешности, его черного цвета волос: wonfeax Wale, **wonfah** Wale “черноволосая валийская служанка”, se wonna þegn “черноволосый слуга”.

Существует мнение, что употребление цветообозначения **wann** со словом wale обусловлено аллитерацией, как основопологающим принципом древнеаглийского стиха [Matschi Marion 2004: 114 – 115].

Возможно, являясь компонетом сложного слова, прилагательное **wann** передает существенный признак, характерный именно для волос, а не другой части тела человека. Его акцентация заставляет обратить особое внимание именно на цветовую окраску волос, т.к. оно сливается с существительным в единое целое, выражая один признак, который является неотъемлемой частью его носителя.

Известно, что жители Британских островов до вторжения римлян именовались кельтами. Ученые утверждают, что эта этническая группа, скорее всего, представляли собой смешанную расу, а племена, с которыми они породнились, повлияли на их внешний облик, обычаи и язык.

По мнению некоторых из них в эпоху завоевания римлянами Британских островов существовали две этнические группы, которые отличались по телосложению и цветом волос. Более ранняя из этих групп, по-видимому, жила на островах с древнейших времен. Этнологи называют их по-разному: иберами, средиземноморцами, берберами, басками, силурийцами и эскарийской расой. По телосложению эти типичные жители

неолетической Англии были людьми невысокого роста, коренастыми, темноволосыми, темноглазыми, темнокожими и имевшими удлиненный череп.

Классические источники сходятся во мнении, признавая силурийцев Южного Уэльса представителями совершенной иной расы, чем подавляющее большинство жителей Британии. Смуглый цвет лица и курчавые волосы этих иберийцев являются, по мнению Тацита, свидетельством их испанского происхождения [Кельтская мифология. Энциклопедия 2002: 10 - 11]. Их потомков все еще можно найти в некоторых частях Англии, особенно в Южном Уэльсе. С приходом германцев на британские острова кельтские племена были обращены в рабство.

Очевидно, валлийские рабы носили длинные очень черные волосы, чем отличались от коренного населения. Этот необычный иссиня-черный цвет волос, как отличительная черта их внешности лег в основу понятийного содержания лексемы **wann** в древнеаглийском языке.

В некоторых случаях, цвет предметов, описываемых при помощи цветообозначения **wann,** не может быть определен однозначно.

В текстах встречаются примеры, где **wann** употребляется при описании цвета вина и называет неопределенный оттенок черного цвета, мутный или смешанный цвет, возможно “синевато-багровый”: swa gemædde, mode bestolene, dæde gedwolene, deoraþ mine won wisan gehwam “такое безрассудное лишение разума, заблуждаясь в поступке, они любят мой темный способ”. Также словосочетание won wisan “темный способ, состояние” может подразумевать вторичный нецветовой, отвлеченный смысл “зловещий, дурной” и передавать идею о помутнении разума, отсутствии и лишении здравого смыла у человека как результат воздействии вина.

В ряде случаев лексема **wann** описывает не темные цвета, а бледные, переходящие в светлые оттенки.

Полярность семантики лексемы **wann** “темный, смуглый, бледный/светлый” объясняется тем, что доминирующим признаком в смысловой структуре цветообозначения wann является сема “отсутствие цвета, лишенный блеска” [Matschi Marion 2004: 114]

В заговоре от проказы, цветообозначение **wann** обозначает бледный, светлый цвет ногтей больного человека þa hand- næglas **wonne** “бледные ногти”**.** Первыми признаками проказы являлись бледные, лишенные окраски ногти и слезливость глаз gif mon biþ on wæterælfadle, þonne beoþ him þa hand- næglas **wonne** and þa eagan tearige “ если кто-нибудь заболеет водяной проказой, его ногти станут бледными и глаза начнут слезиться”.

В древнеанглийский период концепт черного цвета представленный цветообозначением **wann** мог выступать выразителем отрицательной эстетической или эмоциональной оценки и передавать негативный оценочный смысл.

Andrew Breeze в своей статье «Old English wann "dark, pallid": Welsh gwann "weak, sad, gloomy."» выдвигает гипотезу о том, что прилагательное **wann** кельтского происхождения**,** возникшее в результате выпадения согласной g от валийского слова **gwann** “слабый, грустный, мрачный” [Breeze Andrew, 1997: 10-13].

Если принять во внимание этот факт, то можно предположить, что некоторые реалии и явления оружающей действительности, описанные с помощью лексемы **wann**, вызывали у древнего человека неприятные ощущения и мрачные ассоциации.

Так, шторм как опасное природное явление, черные волосы как знак социальной принадлежности к рабам, бледные ногти как признак слабого физического здоровья человека, вино как символ безрассудства и безвольности приводили человека в такое психическое состояние, для которого было характерно грустное, унылое настроение.

В древнеанглийском языке понятийный компонент концепта “черный”, представленный цветообозначением **wann,** является многозначным и неопределенным. Он называет чрезвычайно широкую гамму оттенков черного цвета “темный, смуглый, черный, иссиня-черный, синевато-багровый”, а также указывает на отсутствие цвета “бледный, светлый”. Такая противоречивость объясняется тем фактом, что в основу первоначальной семантики цветообозначения **wann** было заложено представление о таком универсальном элементе человеческого опыта, как тьма, ночь, мрак, отсутствие света и блеска. Хроматический мир природы не обладает константностью, ее бесконечные переменчивые светохроматические взаимодействия будоражили сознание древнего человека. Это явление нашло свое отражение при концептуализации черного цвета в языке на ранней стадии развития, а его вербальные средства выражения функционировали в языке как светообозначения.

В древнеанглийский период предметный компонент концепта “черный”, представленный цветообозначением **wann** сохраняет следы исходной семантики. В то же время данный концепт содержит информацию о социальном опыте, психологических реакциях и эмоциональном отношении древнего человека к черному цвету, как неотъемлемой характеристики такого явления как ночь и тьма. Он является выразителем отрицательной этической и эмоциональной оценки, когда речь идет о рабах, болезни человека, штормовой погоде, употреблении вина, т.к. эти явления ассоциируются с отсутствием света и цвета, вызывают у человека мрачное и грустное настроение.

Список литературы

1. Кельтская мифология. Энциклопедия [Текст]. – М.: Издательство Эксмо, 2002. – 266с.
2. Норманская, Ю.В. Историко-типологический анализ цветообозначений в древних индоевропейских языках [Текст] / Ю.В. Норманнская: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – М., 2002. – 200 с.
3. Самарина, Л.В. Традиционная культура и цвет: основные направления и проблемы зарубежных исследований [Текст] / Л.В. Самарина // Этнографическое обозрение. – М., 1992. – №2. – С.146-157.
4. Bosworth J., Toller T.N. An Anglo-Saxon Dictionary [Text]. – Oxford University press, 1996. – 1303p.
5. Breeze Andrew Old English wann ‘dark, pallid’: Welsh gwann ‘weak, sad, gloomy’ [Text] //ANQ 10: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes, and Reviews. – Michigan: the Gale Group, Farmington Hills, 1997 – p. 10-13.
6. Kerttula Seija English colour terms: etymology, chronology and relative basicness [Text]. – Helsinki: Societe Neophilologique, 2002 – 250 p.
7. Matschi Marion Colour terms in English: Onomasiological and semasiological aspects [Электронный ресурс]/Joachim Grzega, Marion Schoner English and General Historical Lexicology Materials for Onomasiology Seminars// Onomasiology Online 5 Katholische Universitat Eichstatt-Ingolstadt, - Germany, 2007. – p. 56-139. Режим доступа: http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/OnOn.htm
8. Watkins Calvert. The American Heritage Dictionary of Indo-European Roots [Text]. – Boston – New York: Houghton Mifflin Company, 2000. – 198 p.

Е.А. Лебедева
Мичуринск, Россия

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ» В ПОВЕСТИ Е.И. ЗАМЯТИНА «АЛАТЫРЬ»

В наше время исследование концептов проводится не только на разном материале, но и в рамках различных направлений. Как отмечает Е.В. Алтабаева, «сегодня, как никогда ранее, стало актуальным исследование национальной концептосферы. Внимание исследователей сосредотачивается на сферах, максимально насыщенных культурной информацией, и, безусловно, в том числе и прежде всего, на концептуальном пространстве художественного текста» [Алтабаева 2007: 103].

В своем исследовании мы обратимся к рассмотрению концепта *время* в творчестве Е.И. Замятина, произведения которого «…отмечены особым «дыханием» фразы, чутьем слова-знака и слова-звука, многоголосием текстовой ткани, погружением в «отборно русскую» речевую стихию» [Алтабаева 2000: 85].

Категория времени является «одной из труднейших и даже загадочных категорий, на что неоднократно указывалось в работах как отечественных, так и зарубежных лингвистов» [Штелинг 1996: 221].

Известно, что время не дается человеку в непосредственном наблюдении. Оно представляет собой неуловимую сущность, которая лишь демонстрирует нам свои отдельные аспекты. Ключ к постижению тайн времени лежит в языке, так как категория времени находит своё выражение не только в лексике, но и в словообразовании, в морфологии и синтаксисе.

Для своего исследования мы взяли повесть Е.И. Замятина «Алатырь». Обратимся к языковому материалу. Для более глубокого описания русского национального характера в данном произведении Е.И. Замятин прибегает к сказовой форме повествования. В начале произведения автор не конкретизирует период времени. Повесть начинается так: *«На том самом месте, где раньше грибы несчетно сидели кругом алатыря-камня, – тут нынче город осел. И у жителей тех, видимо, дело – от грибов принаследно, пошло плодородие прямо буйное»* и заканчивается такими словами*: «Костя покорно взял пятак, улыбнулся покорно. Но тут же и разжал руку. И пропал Ипатов пятак: затоптали».* Использование писателем в основном глаголов совершенного вида подчеркивает необратимость событий. Так как в начале и в конце повести употребляются именно эти глаголы то, можно сделать вывод, опираясь на концепцию Н.А. Николиной, что в данном произведении используется закрытая композиция, которая «представляет происшедшее как бы вырезанным из хода времени» [Николина 2004: 174].

Ученые определили, что в художественном тексте формы прошедшего времени служат ведущими сюжетообразующими временами, поэтому не удивительно, что в основном в повести используются именно они. Рассмотрим это на примерах.

«И теперь ***пришел*** *час: без малейших колебаний – так было надо – Костя* ***пошел****,* ***вынул*** *тетрадку и* ***положил*** *на колени Глафире…Только бы перестала, только бы утешилась! И правда:* ***увидела*** *Глафира заглавие –* ***улыбнулась****».*

Данные глагольные формы передают динамизм, подчеркивают фрагментарность изображаемого мира, отражают смену сюжетных ситуаций.

Глаголы прошедшего времени несовершенного вида описывают отдельные ситуации, например: *«Красный трезвон* ***бренчал*** *серебром весь день» или «С покорной улыбкой – Костя снова* ***ел*** *блины».* В данном случае автор использует формы прошедшего длительного времени с уточнением протяженности события («весь день») или возобновления начатого дела («снова ел»).

В тексте повести Е.И. Замятин используют разные виды грамматической семантики форм настоящего времени. В следующих примерах употребляется настоящее

неактуальное: *«**Ходит** Глафира на телеграф, год и другой»* или *«Сочинения, батюшка, все **сочиняет**, и день – и ночь, и **сидит** – и **сидит**, уж такое мне горе».*

Использование глагольных форм настоящего актуального времени в произведении имеет такую особенность. Перед их употреблением автор применяет глаголы прошедшего времени, а затем, в определенный момент, описание продолжается формами настоящего времени. Рассмотрим такой пример: *«Протопоп **сидел** в углу – усталый, после обедни постовской; мохнатенький, темный – в угол **забился**…**Уходил** протопоп из собора – будто медом обмазан и вывалян весь в пуху: мешает, пристало по всему телу»,* а далее лишь в двух абзацах Е.И. Замятин использует глаголы настоящего времени:

«*Тотчас за окном – веселая козья морда **кивает**:*

-Здравствуй.

-Ну, здравствуй, ишь ты нынче какой!

*В таком виде – **любит** их отец Петр…Приятную беседу с козьей мордой **ведет** отец Петр, пока не заслышит: Варвара **идет**».*

В данном случае, как отмечает Н.А. Николина, формы настоящего времени организуют отрывок текста, так как «факт перемещения форм настоящего в план прошедшего значим лишь для автора текста, у читателя же возникает иллюзия восприятия ситуаций, происходящих как бы «здесь» и «сейчас» [Николина 2004: 188].

В повести «Алатырь» Е.И. Замятин пользуется этой особенностью, чтобы перед глазами читателей построить как бы рассказ-сценку. Также часто при использовании настоящего актуального автор добавляет слова с определенным временным значением, например: *« И жарко живет Глафира всю ночь»*, где *всю ночь* указывает только на определенный момент времени.

Использование автором форм будущего времени в основном связано с определенными надеждами героев. Например: *«Наверное, завтра **придет** из номеров половой…»* или *«Вот ещё немножко, лет десяток – другой, и **наступит** всеобщая любовь».*

Ученые определили, что формы будущего времени, не только могут выделять желаемые факты или ситуации, но и обозначать события, пугающие лирического героя: «*Сейчас вот, сейчас**, ступит** на секретную плиту, сейчас – **ухнет** плита, **глонет** красавицу подземелье».*

В повести присутствует относительное употребление временных форм. Например, использование формы настоящего времени в контексте будущего: *«Почтмейстер – старикан трухлявый. К новому году **выходит** в отставку».*

Для передачи неожиданности, внезапности поступка главного героя автор использует глагольно-междометную форму. Например: *«Оголтело влетел в светелку – и **бух** на колени: - Прости, прости, богочтимая!».*

Известно, что одной из форм передачи времени в языке является грамматика. Но кроме грамматических особенностей, важную роль в художественном тексте играют лексические характеристики отражения времени. Обратимся к их рассмотрению.

Важную роль в выражении временных отношений играют наречия. Например: *«Зажмурил глаза и **тотчас** же не стерпел – открыл».* С помощью наречия «тотчас» структурируется описываемое событие, которое выражено в общем виде глагольными формами.

Также наречие может уточнять период времени: «*Теперь проживал Иван Павлыч **временно** (третий месяц) у отца Петра, протопопа соборного».*

Временными ориентирами в художественном тексте могут выступать различные языковые элементы: предлоги, наречия, местоимения. Например: *«Заниматься к барышне исправниковой Костя ходил **по вечерам** – с шести».* В этом случае временное значение конкретизировано и со стороны предлога и со стороны именного компонента.

Определенную роль при описании времени играют словообразовательные средства. Например, использование префикса *за-* – указывает на начало действия: *«Хотел Костя **загорюниться**, что Глафира – не с ним, да не успел: вылезли на полотне, **завертелись, зажили, залюбили** полотняные люди»* или *«А когда услышал про одеколоны его – тут Костя уж совсем восторгнулся, **закипели** стихи в голове».* Но тот же префикс в сочетании с постфиксом показывает, что в течение длительного времени совершая действие, герой полностью в него погружается : *« И так это Глафире показалось нестерпимо, жигуче смешно, что **закатилась – засмеялась – заихала** – полились слезы, и сквозь слезы кричала: – Кофий, л-ле…лев… Кошка Милка… Милка, Милка моя!».*

Таким образом, приходим к выводу, что особенности художественного времени Е.И. Замятина присутствуют во всех языковых уровнях. В своем произведении писатель умело использует разнообразные глагольные формы времени, которые в своей последовательности и соотношениях служат средством создания темпоральных образов произведения. Употребление лексических актуализаторов дополняет картину времени повести «Алатырь».

Список литературы

1. Алтабаева, Е.В. О языковом механизме художественного воздействия произведений Е. Замятина / Е.В. Алтабаева // Творческое наследие Е. Замятина: взгляд

из сегодня: Научные доклады, статьи, очерки, заметки, тезисы: В 10-ти кн. Кн. X / под ред. проф. Л.В. Поляковой. Тамбов, 2000. – С. 83-87.

2. Алтабаева, Е.В. Национально-культурные концепты в концептосфере художественного текста: к вопросу о методологии исследования/Е.В. Алтабаева // Культурные концепты в языке и тексте: сб. науч. тр. – Вып. 2. / науч. ред. Н.Ф. Алефиренко. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С. 103.

3. Замятин, Е.И. Избранные сочинения в 2-х т., Т. 1. – М.: Художественная литература, 1990. – 527 с.

4. Николина, Н.А. Категория времени в художественной речи. Монография / Н.А. Николина. – М.: Прометей, 2004. – 276 с.

5. Штелинг, Д.А. Грамматическая семантика английского языка. / Д.А. Штелинг // Фактор человека в языке. М.: МГИМО, ЧеРо,1996. – С. 221.

Е.В. Лебедева
Москва, Россия

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ШУТКИ

В лингвистике шутка рассматривалась с разных точек зрения. М.Я. Гловинская рассматривала шутку с точки зрения семантики глаголов речи. Она фактически установила условия успешности шутки [Гловинская 1993]. Ю.В. Щурина рассмотрела шутку с точки зрения теории речевых жанров [Щурина 2007].

Как тип речевого акта шутку можно отнести к эмотивам, если она произносится без слушающего, но если у шутки появляется слушающий, то она становится речевым актом эмоционального воздействия [Труфанова 2000].

Наиболее обстоятельно природу шутки рассмотрел З.Фрейд. Для шутки характерно легкое содержание высказывания. Это высказывание не должно быть серьезным, иначе оно не будет смешным. В шутке экономится логическое мышление. Человек смеется от того, что можно мыслить неправильно. Экономя психические затраты на усилия разума, человек получает удовольствие от бессмыслицы [Фрейд 2003: 123–132]. Шутка строится на нелепости. По замечанию М.Я. Гловинской, «смех от шутки возникает за счет того, что высказывание абсурдно, в этом есть “изюминка шутки”» [Гловинская 1993: 201].

В словаре-справочнике В.П.Москвина «абсурд (лат. absurdus «нелепый»)– бессмыслица, вызванная либо крайним неправдоподобием, либо крайним алогизмом речи» [Москвин 2004: 22]. В толковом словаре иноязычных слов Л.П. Крысина абсурд трактуется как «нелепость, бессмыслица» [Крысин 2007: 30].

Таким образом, механизм шутки – эксплуатация бессмыслицы, нелепости.

Для каждого языка характерна своя языковая картина мира [Маслова 2004: 7]. Изучение шутки позволяет сделать некоторые выводы о русской языковой картине мира, о том, что русский народ считает нелепым.

Мы считаем шуткой все речевые действия, которые в художественных произведениях вводятся словами «шутка», «шутить», «отшутился», «шутливо», «пошутил», «шутя», «шутейно» [см. описание такой методики научного исследования: Графова 1991: 6].

Нелепо обстоятельно обсуждать грошовые расходы. – *Ну, Костя, теперь надо решить, – сказал Степан Аркадьич с притворно-важным видом, – важный вопрос. Ты именно теперь в состоянии оценить всю важность его. У меня спрашивают: обожженные ли свечи зажечь, или необожженные? Разница десять рублей, – присовокупил он, собирая губы в улыбку. – Я решил, но боюсь, что ты не изъявишь согласия. Левин понял, что это была шутка, но не мог улыбнуться* (Л.Н.Толстой «Анна Каренина»).

Нелепо думать, что гурман редко ест, получая удовольствие от еды. *Степан Аркадьич сел к столу и начал шутить с Агафьей Михайловной, уверяя ее, что такого обеда и ужина он давно не ел* (Л.Н. Толстой «Анна Каренина»).

Нелепо отвергать искусство, отдавая предпочтение лишь науке. – *Так-с, так-с. Вот вы изволите шутить. Это вы все, стало быть, отвергаете? Положим. Значит, вы верите в одну науку? – Порядочный химик в двадцать раз полезнее всякого поэта, – перебил Базаров. – Вот как, – промолвил Павел Петрович и, словно засыпая, чуть-чуть приподнял брови. – Вы, стало быть, искусства не признаете? – Искусство наживать деньги, или нет более геморроя! – воскликнул Базаров с презрительной усмешкой* (И.С. Тургенев «Отцы и дети»).

Нелепо, чтобы слабый бил сильного. *Мужик показал приятелям свое плоское и подслеповатое лицо. – Жена-то? Есть. Как не быть жене? – Ты ее бьешь? – Жену-то? Всяко случается. Без причины не бьем. – И прекрасно. Ну, а она тебя бьет? Мужик задергал вожжами. – Эко слово ты сказал, барин. Тебе бы все шутить... – Он, видимо, обиделся.* (И.С. Тургенев «Отцы и дети»).

Нелепо думать, что на юге легче жить, чем где-либо еще. – *А, да. К югу– это хорошо, – похвалил конструктор. – Я сам думаю махнуть скоро... – И конструктор пропел шутливо: – «Там море Черное, песок и пляж, там жизнь привольная чарует нас!..»* (В.Шукшин «Печки-лавочки»).

Нелепо, чтобы человек был бессмертным. – *Я бессмертная, – проговорила Ида. – Ну да, как же, бессмертная! – Увидите. – Ну да, рассказывай, рассказывай! Глупая ты, право, Ида! – пошутила, развеселившись, старушка* (Н.С. Лесков «Островитяне»).

Нелепо признаваться в робости, в бегстве, в недостатках. *Открываюсь Фортунатову: говорю ему, что мне что-то страшно захандрилось, что я думаю извиниться письмом перед предводителем и уехать домой, отказавшись вовсе представлять мою неоконченную записку об устройстве сельской медицины. Фортунатов вооружился против этого. – Это, – говорит,– будет стыд и позор, срам и бесчестие; да и отчего это тебе вдруг пришла фантазия бежать? – Робость, – шучу, – напала* (Н.С. Лесков «Смех и горе»).

Нелепо о семейном положении мужчины говорить в тех же терминах, что о семейном положении женщины. *Утром в тот день, когда Иван Петрович вечером должен был играть и всех удивлять в картинах на пиру у губернатора, я не хотел его задерживать, но он оставался при мне до обеда и даже очень насмешил меня. Я пошутил, что ему надо бы жениться, а он отвечал, что предпочитает остаться «в девушках»* (Н.С. Лесков «Железная воля»).

Нелепо обвинять в сексуальных отношениях со столетним стариком. *«Эй! Женка! Состояла ты/ С крестьянином Савелием/ В сожительстве? Винись!»/ Я шепотом ответила:/ «Обидно, барин, шутите!/ Жена я мужу честная,/ А старику Савелию/ Сто лет… Чай, знаешь сам?»* (Н.А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо»).

Нелепо, что наказывают за соблюдение правил. *Нахвастает с три короба,/А уличишь – отшутится/ Бесстыжей поговоркою,/ Что «за погудку правую/ Смычком по роже бьют!»* (Н.А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо»).

Нелепо выходить замуж по какой-либо другой причине, кроме любви. *Дуня вся в волнении от радости свидания с тобой, и сказала раз, в шутку, что уже из этого одного пошла бы за Петра Петровича* (Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание»).

Нелепо малую услугу выдавать за очень большую. *Главное, «человек деловой и, кажется, добрый»: шутка ли, поклажу взял на себя, большой сундук на свой счет доставляет! Ну как же не добрый? А они-то обе, невеста и мать, мужичка подряжают, в телеге, рогожею крытой (я ведь так езжал)!* (Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание»).

Итак, шутка позволяет выявить, что русский человек считает нелепым. Нелепо представлять человека автоматическим механизмом, сравнивать человека со зверем, о своем говорить иностранными словами, есть даже очень вкусное, аппетитное, если ты сыт, плохо говорить о присутствующих, полагать, что у живого и мертвого одинаковые

проблемы, полагать, что стать здоровым можно объявив: «Я здоров». Нелепо учиться любви, любя более одного раза, считать чужие деньги, экономить их, думать, что гурман редко ест, получая удовольствие от еды, обстоятельно обсуждать грошовые расходы, мужчине не хотеть жениться, желать остаться холостым, сравнивать роль мужа с ролью императора, царя, некрасивой говорить, что она красивее красавицы, осуждать приобретение доходов. Нелепо ханжество. Нелепо о человеке говорить как о газе, человеку иметь много должностей или много поручений, отвергать искусство, отдавая предпочтение лишь науке, думать, что на юге легче жить, чем где-либо еще, быть доверчивым, делать то, что делает мастер, когда сам не умеешь, как он. Нелепо, чтобы слабый бил сильного, бояться чего бы то ни было, называть улицу, переулок по внешнему признаку, шутить ради шутки, необходимость в любом известном человеке объявлять необходимостью в свадебном генерале, выдавать одно за другое, рядовое за бедствие, физический недостаток наделять смыслом, объявлять символичным, чувства выдавать за нездоровье, преувеличивать, выдавать рядовое за вопрос жизни и смерти, отношение к одному лицу объявлять отношением к социальной группе людей. Нелепо семейные интимные дела сообщать посторонним (чужим), чтобы у мужчины и женщины был одинаковый идеал женского пола, сравнивать идеалы, человеку говорить плохо о нем же, место рождения подменять социальным происхождением, признаваться в робости, в бегстве, недостатках, шутить с незнакомыми, мало знакомыми людьми, ставить оценки за будущий ответ, за мужчину распоряжаться его рукой и сердцем. Нелепо говорить человеку, что его начинания окончатся неудачей, что наказывают за соблюдение правил, чтобы человек был бессмертным, игнорировать социальную дистанцию, о семейном положении мужчины говорить в тех же терминах, что о семейном положении женщины, предлагать свою кандидатуру на какую-то должность, обманывать, драгоценный камень считать плохим подарком, обвинять в сексуальных отношениях со столетним стариком, выходить замуж по какой-либо другой причине, кроме любви, малую услугу выдавать за очень большую.

Список литературы

1. Гловинская, М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов [Текст] / М.Я. Гловинская // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993.

2. Графова, Т.А. Смысловая структура эмотивных предикатов [Текст] / Т.А. Графова // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1991.

3. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст]. – М.: Изд-во Эксмо, 2007.

4. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст] / В.А. Маслова: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.– 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

5. Москвин, В.П. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры. Терминологический словарь-справочник [Текст] / В.П. Москвин. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
6. Нушикян, Э.А. Типология интонаций эмоциональной речи [Текст] / Э.А. Нушикян. – Киев; Одесса: Вищ. шк.,1986.
7. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира [Текст] / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. – М.: Наука, 1988.
8. Труфанова, И.В. Прагматика несобственно-прямой речи [Текст] / И.В. Труфанова: монография. – М.: Прометей, 2000.
9. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному [Текст] / З. Фрейд: пер. Я. М. Коган, М. В. Вульф. – Мн.: Харвест, 2003.
10. Щурина, Ю.В. Шутка [Текст] / Ю.В. Щурина // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007.

Ю.В. Лебедева
Москва, Россия

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *ЗАКОН* В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (на материале современных СМИ)

Концепты, входящие в концептосферу правосознания (например, Закон, Право, Суд, Власть, Преступление, Справедливость и др.), играют важную роль в условиях постоянно меняющейся и развивающейся российской действительности. В обществе все больше внимания уделяется повышению правовой культуры граждан. Правосознание россиян формируется как с помощью теоретических юридических знаний и правовых установок, так и в результате оценочного отношения к праву, которое возникает в процессе столкновения с реальной действительностью. Правовое мышление всегда отражается в языке. То есть, с одной стороны, правосознание реализуется в формальной системе законотворчества, в языке законов и правовых актов, с другой – отражает обыденное сознание рядовой языковой личности. Одним из важнейших, основных концептов, входящих в концептосферу права, правосознания, является концепт Закон.

Данный концепт представляет интерес для многих исследователей в области лингвистики, права, философии, культурологи и других сфер гуманитарных наук. Анализу языка закона посвящено достаточно много юридических, лингвистических, философских научных исследований последних лет (см., например, работы Н.А. Власенко [Власенко 1997], Ю.С. Ващенко [Ващенко 2002] и многие другие). Несомненно, язык закона является одной из важнейших составляющих при анализе правовой системы России.

Но не менее важным для исследователей является восприятие концепта Закон рядовой языковой личностью, потому что именно на основе такого восприятия

формируется правовой менталитет россиян. В этом плане важный материал находим в «Словаре русской культуры» Ю.С. Степанова [Степанов 1997], проанализировавшего концепт Закон с точки зрения его отражения «в русской духовной культуре и русском менталитете» [Степанов 1997: 427]. Автор подчеркивает специфику восприятия данного концепта в русском национальном сознании: «В русском менталитете … закону формальному, юридическому противостоит правда – внутренняя справедливость, ощущаемая и знаемая в душе, совесть … С другой стороны, когда закон торжествует, когда появляется наказанный преступник, то к концепту Закон присоединяется в русском сознании не ощущение торжества справедливости, а ощущение несчастья наказанного» [Степанов 1997: 433].

Наше исследование направлено на лингвистический анализ концепта Закон с целью выяснения того, как он входит в концептосферу обыденного правового сознания и отражается в языке, в частности в публицистических текстах. Обыденное правосознание в основном включает оценочное отношение к явлениям действительности и понятиям. Термин концепт, по определению Е.С. Кубряковой, служит объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека. Это содержательная оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Не вызывает сомнения факт, что самые важные концепты кодируются именно в языке [Кубрякова 1997: 90-91].

По мнению Ю.С. Степанова, «концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях влияет на нее» [Степанов 1997: 40]. Ю.С. Степанов приводит в пример представления рядового человека, не юриста, о «законном» и «противозаконном», которые концентрируются прежде всего в концепте Закон. И этот концепт существует в ментальном мире человека не в виде четких понятий о «разделении властей» или об эволюции закона и т.п. «Тот «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово *закон*, и есть концепт Закон» [Степанов 1997: 40-41]. В отличие от понятий в собственном смысле термина (таких как постановление, юридический акт, текст закона), концепты не только мыслятся, они переживаются с помощью эмоций, симпатий, антипатий. Мы подходили к нашему исследованию с позиций лингвокультурологии с целью провести анализ метафорических составляющих данных

концептов и их репрезентации в текстах российских СМИ, рассматривая концепты с «точки зрения базовых метафор» [Красных 2006: 121].

Анализ концепта Закон с точки зрения его реализации, например, во фразеологии, позволяет сделать вывод, что уже с давних времен отношение к закону часто было негативным (ср.: *закон как дышло: куда повернул, туда и вышло; законы святы, да судьи крючковаты (супостаты); если бы не закон, не было бы и преступника; то-то и закон, как судья знаком; не бойся закона, бойся законника (судьи); не всякий прут по закону гнут; закон паутина: шмель проскочит, муха увязнет* и др.). Анализ языка современных СМИ демонстрирует, что отношение к закону в большинстве оценочных высказываний осталось отрицательным.

Мы исследовали сайты самых высоких по рейтингу Интернет-изданий периодической печати с ключевым словом *закон* с целью выяснения того, какими коннотациями обладает данный концепт в современных публицистических текстах (http://supertop1.narod.ru/supertop/media.html и www.smi.ru). Методом случайной выборки мы проанализировали более ста сайтов популярных газет, включающих тексты со словом *закон* (Комсомольская правда, Московский комсомолец, Аргументы и факты, Lenta.ru, Газета.ru, Взгляд, Правда, Известия, РИА Новости, Труд). Условно мы разделили все тексты, в которых встречается концепт *закон* на три группы: тексты с нейтральной окраской, тексты с положительной и тексты с отрицательной коннотацией. В результате проведенного анализа мы попытались определить отношение к концепту Закон, сложившееся в массовом языковом сознании.

Большая часть примеров (приблизительно 70 % от общего количества контекстов) не несет дополнительной смысловой нагрузки, не имеет стилистической маркированности и относится к нейтральной группе (например, *…В законе … была выписана процедура импичмента; Закон подразумевает так называемое условие отказа от исполнения договора…* и др.).

Достаточно много контекстов относится к группе примеров с отрицательной коннотацией (более 20 % от общего количества анализируемых текстов). В них часто присутствует метафорика с отрицательными характеристиками, в которых закону приписываются негативные черты или действия, которые присущи человеку, то есть закон как бы очеловечивается и соотносится с «антропным кодом» [Красных 2006: 121-122], например: *Один из основных юридических постулатов – закон, нагружающий граждан новыми обязанностями, запретами и другими малоприятными обременениями; Закон — несовершенен, это как всегда; И что самое ужасное - наше бесправие «освящено» законом; Ширак отменил скандальный закон; Мертвый закон,*

написанный шизофрениками; В Самаре закон не работает и др. Ярко выражено в рассматриваемой группе и отношение к закону, имеющее отрицательную или, в некоторых случаях, ироническую или саркастическую окраску: *Закон важнее жизни; В любом законе – масса лазеек; Все-таки классные у нас законы: по ним ни взятки брать, ни со взятками пытаться бороться не получается ну никак!* и т.п.

В группу с положительной коннотацией по контексту входит наименьшее количество примеров (всего около 5 % от всех текстов). В некоторых случаях метафорика у текстов кажется отрицательной, но смысловая нагрузка в результате не несет негативной окраски: *Одной из самых безопасных стран в мире считаются Арабские Эмираты. Там очень жёсткие законы и богатые жители; По коррупции ударят законом* и т.п.

Из проанализированных нами контекстов вытекает, что в маркированных словоформах ярко выражается отношение массового носителя культуры к концепту Закон. В вышеприведенных примерах Закон сравнивается с человеком, который имеет характер с негативными чертами (к примеру, скандальный), и совершает определенные действия, например, нагружает граждан отягощающими обязанностями, не помогает россиянам и не работает. В законе, как в некой ограде, много лазеек; законом злоупотребляют и даже считают его главнее жизни (что, по-видимому, совершенно неправомерно для русского национального сознания). Это наблюдение во многом совпадает с выводами, сделанными И.В. Палашевской, которая в своем сравнительном исследовании концепта Закон в обыденном и правовом языковом сознании на материале английской и русской лингвокультур отмечает, что «представление закона в английской паремиологии отличается положительными коннотациями, в русской – отрицательными» [Палашевская 2007: 81]. Действительно, практически все проанализированные нами примеры реализации образных метафор со словом закон, а также многие необразные ее употребления, демонстрируют негативное и недоверчивое отношение рядового носителя русского языка к закону как гаранту юридических прав и свобод и имеют ярко выраженную отрицательную маркированность.

Список литературы

1. Ващенко, Ю.С. Филологическое толкование норм права [Текст] / Ю.С. Ващенко: диссертация на соискание ученой степени кандидата юрид. наук. – Тольятти, 2002. – 182 с.

2. Власенко, Н.А. Язык права [Текст] / Н.А. Власенко: монография. – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное изд-во, 1997. – 176 с.

3. Красных, В.В. Понятие как предмет изучения лингвокультурологии: постановка проблемы (на примере понятия «государство») [Текст] / В.В. Красных // Русское слово в русском мире-2005: Государство и государственность в языковом

сознании россиян: сборник научных статей / Под ред. Ю.Н. Караулова, О.В. Евтушенко, И.В. Ружицкого. М.: «Азбуковник», 2006. – С. 118-125.

4. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст]: под ред. Е.С. Кубряковой. М.: МГУ, 1997. – 400 с.

5. Павлов, Б.Б. Концепт права в русской культуре [Текст] / Б.Б. Павлов: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. – Великий Новгород, 2006. – 234 с.

6. Палашевская, И.В. Закон [Текст] / И.В. Палашевская // Антология концептов / Под ред. В.И, Карасика, И.А. Стернина. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2007. – С. 79-86

7. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997.- 824 с.

Е.А. Липина
Тюмень, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОЕННОЕ ВРЕМЯ» В ИДИОЛЕКТЕ К.СИМОНОВА (на материале романа «Живые и мертвые»)

Концепт, как явление сложной ментальной организации, в трактовках различных направлений представлялся как единица когнитивной семантики [Арутюнова 1991: 78], ментальных или психических ресурсов человеческого сознания [Краткий словарь когнитивных терминов 1997: 69], «сгусток культуры в сознании человека» [Степанов 1997: 44], идея художественного произведения [Кухаренко 1998: 36].

Суммируя различные взгляды, можно принять за основу определение, согласно которому концепт – это *особая структура ментальной деятельности, являющаяся единицей как коллективного, так и индивидуального знания, отмеченная лингвокультурной спецификой и имеющая лингвистическое выражение* [Краткий словарь когнитивных терминов 1997: 88; Кухаренко 1998: 50].

В настоящее время существуют три основных подхода в понимании структуры концепта: *лингвокультурологический* [Степанов 1997]**,** *полевой* [Стернин 2001] *и когнитивный* [Филлмор 1988: 54; Чудинов 2001: 48].

За основу нашего исследования мы примем фреймо-слотовую структуру описания концепта «Военное время», затем рассмотрим данную структуру внутри полей, подлежащих интерпретации: ассоциативного, образного и оценочного.

Общая структура исследования концепта «Военное время» будет поэтапно представлена следующим образом: 1) выделение семантической доминанты имени концепта; 2) выявление ключевых слов- и форм-репрезентантов концепта; 3) анализ сочетаемости лексем и особого употребления грамматических явлений (скрытые от прямого наблюдения, концептуальные признаки слова-концепта); 4) построение фреймо-

слотовой структуры концепта; 5) интерпретация оценочного, ассоциативного, образного компонентов концепта.

Применив метод компонентного анализа на основе анализа словарных дефиниций, мы выявили ядерную структуру **основного слова** в концепте «Военное время» - «**Время**» [Даль 2001: 89; Лопатин, Лопатина 1997: 63; Ожегов, Шведова 1997: 54; Толковый словарь русского языка, Т.1 1996: 78]. Т.о., интегральная сема концепта «Время» на лексическом уровне: «*Продолжительность, длительность жизни, измеряемая секундами, минутами, часами, днями, сутками, годами и так далее*»; на грамматическом уровне: «*Форма глагола, посредством которой действие или состояние представляются относящимися к прошлому, настоящему или будущему*».

Далее на основе контекстуального анализа выделяем ситуации, связанные с концептом «Военное время» в **идиолекте** К. Симонова.

Под **идиолектом** принято понимать манеру речи отдельного носителя языка в определенный период; совокупность профессиональных, социальных, территориальных и психо-физиологических речевых (языковых) особенностей индивидуума, которые проявляются на фонетическом, лексическом и лексико-стилистическом уровнях [Lewandowski 1994: 256].

Однако, чтобы хотя бы приблизиться к пониманию феномена Времени, необходимо исследовать способы его концептуализации. Именно здесь проявилась языковая необходимость в создании **концептуальных метафор**.

Основоположниками теории концептуальных метафор стали Дж. Лакофф и М. Джонсон. Кратко механизм порождения концептуальных метафор можно описать как проекцию знакомых структур из области повседневной жизни на абстрактную в целях ее структурирования [Лакофф 1990]. Лингвистами были выделены следующие концептуальные метафоры: 1) время – то, что меняет, 2) время – разрушитель, 3) время – пожиратель, 4) время – лекарь, 5) время – преследователь, 6) время – собиратель, 7) время – бегущий, 8) время – вор, 9) время – то, что движется, 10) время – ценность, 11) время – субстанция, 12) время – расстояние, 13) время – сосуд и др. [Лакофф 1990, Федосова 2004].

При проведении собственного анализа мы делаем попытку «наложить» представленные учеными концептуальные метафоры времени на собственный исследовательский материал.

Рассмотрим пример реализации одного из фреймов.

Пример на реализацию фрейма **«Военное время - убийца/разрушитель»**:

Да, крутится, вертится бешеное колесо войны, и каждый день кого-то переезжает и теперь переехало его сына в первом же бою [Симонов 1989: 602].

Подобным образом были выделены контексты, так или иначе характеризующие военное время, и были обнаружены 26 фреймов концепта «Военное время».

Каждый фрейм представлен набором слотов, то есть непосредственными репрезентантами концепта в виде лексических единиц или грамматических структур.

Обратимся к фрагменту романа, который иллюстрирует фрейм и некоторые его слоты на ассоциативном уровне. Следует подчеркнуть, что слоты одного фрейма могут быть разной концептуальной природы: одни являются ассоциациями к концепту, другие представляют нам военное время как некий образ в сознании либо несут в себе оценку героев произведения (автора).

Ассоциативный слой

Фрейм «Военное время – субстанция»

… когда думаешь о Пикине, невольно вспоминаешь самые тяжелые дни, наверное, потому, что там он и оказывался на высоте положения. А легких дней вообще было мало [Симонов 1989: 16].

Подобным образом, нами были выявлены слоты каждого из фреймов концептуальной структуры. При этом выделенные фреймы совпадают с вышеприведенными концептуальными метафорами времени Дж. Лакоффа. Остальные часто встречаемые фреймы оказались характерными для концепта Военное время в идиолекте К. Симонова.

Далее анализируем полученные нами данные в форме таблицы.

Таблица 1. Фреймо-слотовая структура концепта «Военное время»

Фреймы		Слоты
Фрейм 1	**Военное время - убийца/ разрушитель**	• смертный час, • колесо, ломающее жизнь, • был человек – и нет его и т.д. (29 слотов)
Фрейм 2	**Военное время - меняет**	• за несколько часов стать взрослым, • война из меня сухарей насушила и т.д. (18 слотов)
Фрейм 3	Военное время – разлучник	• Все друг друга ищут.
Фре йм 4	Военное время - диктует запреты	• по законам военного времени, • полковое отделение СМЕРШа и т.д. (9 слотов)
Фрейм 5	**Военное время – пожиратель**	• война большая и жрёт людей.
Фрейм 6	Военное время-внезапность	• как снег на голову, • выстрел грянул — и жизнь кончилась и т.д. (5 слотов)

Фрейм 7	Военное время присваивает себе состояние человека	• отчаянный вечер, • в невеселую минуту, • лицо как остановившиеся часы и т.д. (9 слотов)
Фрейм 8	Военное время – присваивает себе характер событий	• время, страшное и с каждым днем все более и более необъяснимое, • критические дни и т.д. (16 слотов)
Фрейм 9	**Военное время - то, что несется**	• время шло, • ничего нельзя откладывать на войне.
Фрейм 10	**Военное время – ценность**	• оставить себе запас времени, • крутить вола за хвост и т.д. (22 слота)
Фрейм 11	**Военное время – ползущий**	• время прошло бы еще быстрей, • тянется.
Фрейм 12	**Военное время - вор**	• за эти минуты осиротил родных детей, • сна не хватает и т.д. (5 слотов)
Фрейм 13	Военное время – смешение прошлого, настоящего, будущего	• транспозиция формы настоящего времени в сферу употребления прошедшего времени. • транспозиция формы прошедшего времени в сферу употребления будущего.
Фрейм 14	Военное время - подарок	• остаться живым.
Фрейм 15	**Военное время - врач**	• очиститься войною, • война на войну и привык и т.д. (6 слотов)
Фрейм 16	Военное время – человек	• война бежит вперед с хриплым «ура» и с шепотом «мама», • война угощает, не скупится и т.д. (7 слотов)
Фрейм 17	Военное время – кровь	• истекать (обливаться) кровью, • кровь ушами идёт и т.д. (5 слотов)
Фрейм 18	Военное время - слезы	• рыдать (рыдания), • заплаканное лицо и т.д. (6 слотов)
Фрейм 19	**Военное время – субстанция**	• доламывать 585-ый день войны, горячее время и т.д. (20 слотов)
Фрейм 20	Военное время - учитель	• война научила, • у войны свои университеты.
Фрейм 21	Военное время – течение реки	• течение.
Фрейм 22	Военное время – неизвестность	• растерянность перед будущим • кто знает, что будет потом и т.д. (12 слотов)
Фрейм 23	Военное время – товар	• доплачивать.
Фрейм 24	Военное время – недуг	• госпиталь, • дистрофия и т.д. (10 слотов)
Фрейм 25	Военное время - ад	• в самом аду, в октябре.
Фрейм 26	Военное время – помощник	• зима — начало их конца, • война помирила.

Количество фреймов и слотов свидетельствует об универсальности времени, о его присутствии в разных сферах жизни, о сложности его восприятия и многоликом

лингвистическом представлении. Думается, что один и тот же концепт – «Военное время» – на протяжении событий всего романа как бы поворачивается к героям разными сторонами, меняется в зависимости от места, восприятия группы людей либо одного человека. В связи с этим, налицо многоаспектность концепта «Военное время».

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Истина: фон и коннотации [Текст] // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – 189 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка (современная версия) [Текст] – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 735 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / ред. Е. С. Кубрякова. - М.: Изд-во МГУ, 1997. - 245 с.
4. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста [Текст] – М.: Просвещение, 1998. – С. 75-76.
5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Теория метафоры: сборник / ред. Н. Д. Арутюнова и М. А. Журинская. - М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
6. Лопатин, В.В., Лопатина, Л.Е. Русский толковый словарь [Текст] – М.: Русский язык, 1997. – 831 с.
7. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 10000 слов и фразеологических выражений [Текст] / Российская АН. Российский фонд культуры; 2-е изд., испр. и доп. – М.: ФЗЪ, 1995. – 908 с.
8. Симонов, К. М. Живые и мертвые: Роман в трех книгах [Текст]. Книга 2: Солдатами не рождаются. – М.: Худож. Лит., 1989. – 735 с.
9. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. – М.: Языки русской культуры, 1997. – С. 41-56.
10. Стернин, И. А. Методика исследования структуры концепта [Текст] // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / ред. И. А. Стернин. - Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. - С. 58–65.
11. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т.1. [Текст] / под ред. проф. Д. Ушакова. – М.: Терра, 1996. – 824 с.
12. Федосова, Т. В. Образы и концептуальные метафоры времени в постмодернистской прозе [Электронный ресурс] / Вестник молодых ученых № 01. – Электронные дан. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2004. - Режим доступа: http://e-lib.gasu.ru/vmu/arhive/2004/01/44.shtml,. свободный.
13. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания [Текст] // Новое в зарубежной лингвистике: сб. ст.: пер. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка / ред.-сост. В. В. Петров. - М.: Прогресс, 1988. – С. 52-93.
14. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование поэтической метафоры (1991 - 2000) [Текст] - Екатеринбург: Урал. Гос. пед. ун-т, 2001. – С. 44-57.
15. Lewandowski, Theodor. Linguistisches Wörterbuch [Текст] – Heidelberg; Wiesbaden: Quelle&Meyer Verlag, 1994. – 645 S.

С.А. Любимова
Одесса, Украина

РЕКОНСТРУКЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КОНЦЕПТА “FLAPPER” НА ОСНОВЕ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ

Концепт, как существующее в сознании совокупное отражение объективных и субъективных свойств определенного предмета или явления, вербализуется в семантике языка, а значит, отражается в смысле слов. Компонентный анализ концепта основан на идее о выделяемости в значении слова минимальных семантических признаков – сем. «Сема – предельная единица плана содержания. Семы представляют собой элементарные отражения различных сторон и свойств обозначаемых предметов и явлений действительности» [ЛЭС 1990: 437]. Семы – содержательные, конкретные и высокоинформативные конструктивные единицы, образующие иерархические структуры.

Инвариантная вербальная манифестация концепта выражена в плане содержания языкового знака. В наборе семантических характеристик концепта можно выделить объективно существующие свойства, составляющие ядро концепта и субъективные, факультативные семы, появляющиеся при вербализации концепта в речи. Ядро концепта с обобщенным набором сем, объективно существующих для носителей языка, отражено в словарных дефинициях имени концепта. Однако в словарях отражены не все особенности и характеристики, существующие у носителей языка, только основные актуальные семы. Ядерные семы – постоянны и безотносительны, они образуют закрытый ряд безотносительных признаков, обеспечивающих узнавание и классификацию предметов [Стернин 1985: 46]. Исследование словарных дефиниций дает отражение концепта на уровне языка, в независимости от речевой коммуникации.

Факультативные семы проявляются только в определенных контекстах, они отражают личностные (авторские) ассоциации, которые обеспечивают «приращение смысла концепта» [Быкова 1985: 26]. Определяющую роль в формировании эмоционально-оценочных (коннотативных) характеристик концепта, играют экстралингвистические факторы, интенция пишущего, а также лингво-социальная среда в которой он находится [Ходина 1985: 59]. Набор факультативных сем обусловлен энциклопедическими знаниями, являясь избыточным и не обязательным для отождествления объекта, необходим для полного представления семантической структуры концепта, однако выявление факультативных сем, в структуре концепта «flapper» выходит за рамки этой статьи.

Семный анализ основывается на вычленении фиксированных в языке различных признаков концепта. В ходе семного анализа словарных определений имени концепта следует выяснить, какие из сем несут наибольшую смысловую нагрузку в семной

иерархии концепта. Для получения релевантных данных нами используется квантитативный метод обработки информации.

Для реконструкции инвариантного семного состава концепта были проанализированы 42 дефиниции существительного «flapper» толковых, тезаурусных, энциклопедических словарей и словарей сленга, напечатанных в Америке, Англии, Канаде, а также 2 определения электронных словарей: Collins Abby Lingvo 12, Encarta World English Dictionary 2007, Microsoft Corp., изданных в период с 1922 по 2007 год. На основе исследованных источников было получено следующее определение «flapper»: «An emancipated sportive young woman or a giddy foolish young girl of the 1920s in America, given to exaggerated fashion styles and to sophisticated conduct, considered modern, bold and frivolous; a tomboy inclined to revolt against precepts and admonitions of her elders, flaunting disdain and scorn to conventions and decorum of her mother's generation, interested in music, parties and new ideas, desirous of attracting admirers».

Исследование показало, что основной, передающей наиболее существенный родовой признак, и постоянной семой является сема «женщина» (Female) – лицо, женского пола. Это либо молодая женщина (32 источника), либо девушка до двадцати лет (9 источников); словарь Webster's Dictionary and Thesaurus (1993) и The Encyclopaedia Britannica (1994) определяет только пол лица, не указывая возраст (2 источника). В определении словаря Webster's, Greenwich Publications (1963) не дается указаний на определенную возрастную группу (как молодая девушка, так и молодая женщина). Если учитывать, что в начале 20 века молодой считалась женщина до 30 лет, то можно сказать, что речь идет об одном поколении женщин от подросткового до зрелого возраста. Следовательно, также постоянной и основной семой является сема «молодость» (youth).

Из 42 исследованных источников 31 ограничивает существование концепта «flapper» историческим периодом 20х годов 20 столетия; такой источник как New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language, revised and updated, 1993, дает определение с пометкой «история», другой (The Reader's Digest Great Encyclopedic Dictionary 1967) делает сноску на то, что термин находился в обращении (т.е. имел коммуникативную ценность) в 20ые годы. Один источник (The Reader's Digest Great Encyclopedic Dictionary 1967) дает определение с пометкой (U.S.). Энциклопедия Britannica (1994), не указывая на определенные годы, дает две пометки – «американское» и «история». Из всего массива исследованных дефиниций (42) указание на стиль имеют 17 источников: 1 пометка «шутливое» и 1- «разговорное» (в словаре под ред. Ч.К. Огдена), 4 пометки «жаргонное», 6 пометок «разговорное» и 7 – «неформальное». Эти пометки можно рассматривать как указание на стилистическую

окраску слова до момента исчезновения денотата, т.е. до того времени, когда понятие престало быть актуальным, став ключевым словом, в описании ушедшей эпохи 1920х годов. Ассертивной, объективно существующей, семой, с нашей точки зрения, является сема «история» (history).

Из 42 источников 36 дают определение понятия в соответствии с объемом содержания концепта, существовавшего в период 1920-1930 годов. В 11 источниках в определениях делается акцент на характерные особенности (сноска «esp., especially» в 10 случаях; «typically» -1). 4 источника ограничивают определение «flapper» указанием на класс, представленным двумя семами «женщина» и «молодость»; 1 источник (Webster's Dictionary and Thesaurus in Dictionary format 1993) дает, по нашему мнению, нечеткое определение, которому соответствует любая женщина 20х годов. В словаре Ерика Партриджа A Dictionary of Slang and Unconventional English (1957) определение представлено 3 семами «женщина», «молодость» и «незрелость» (her hair not put up).Таким образом, в дальнейшем анализе участвуют только 36 словарных дефиниций.

Сема «молодость» связана с определенным типом поведения и стилем одежды. 15 определений дают указание только на определенный тип поведения этих женщин; 3 источника определяют поведение, затем отношение к моде; 19 делают акцент на характерные внешние черты модниц (fashionable young woman) того времени: из них 3 источника ограничивают определение отношением к моде. Таким образом, можно сделать вывод, что образный компонент является отличительным в структуре исследуемого концепта.

Как считает М.Бирвиш: «Характерные формальные признаки одежды передают информацию о признаках тех, кто ее носит. Как и языковые различия, разные типы и стили одежды соотнесены с различиями в общественных отношениях» [Bierwish 1976: 282]. Мода и стиль 20х годов – одна из сторон внешнего проявления нового отношения к себе и к обществу. Неприятие существующих канонов красоты (длинные тщательно уложенные волосы, тонкая талия, высокая грудь) и отказ от одежды, подчеркивающей женственность (силуэт «песочные часы», достигаемый с помощью корсета), требовал достаточную смелость в патриархальном, нетерпимом к женской инициативе и проявлению мнения, обществе. Всегда важный для женщины внешний вид становится идеей самовыражения и утверждения своей свободы от условностей (conventions), прежде всего в одежде. Непременным атрибутом ультрамодного стиля стали короткие (knee-length) платья и короткие волосы (short dresses and short hair; bobbed hair and very short dresses), которые предыдущие поколения женщин не могли себе представить. Эти женщины создавали моду (established fashion), а не только следовали модным

тенденциям, к которым, в дальнейшем, возвращались многие последующие поколения женщин. Таким образом, можно выделить эксплицитные семы «мода» (fashion) и «стиль» (style) в структуре концепта.

Длина платья не была короткой по современным меркам, однако при ходьбе платье смело открывало колени. Короткая стрижка – боб (популярная до сих пор), шляпки с узкими полями (cloche hats) делали лицо открытым. Наряды не только не подчеркивают женственность, но нарочито ее скрывают (loose-fitting): в моде заниженная линия талии, плоская грудь. Девушка больше похожа на сорванца мальчишку, чем на мужской идеал с плакатов художника Ч.Д. Гиббсона, которому стремилось подражать поколение матерей. Производными от семы «стиль» являются семы «смелость» (boldness) и «новизна» (newness). Сема «красота», естественная или достигнутая с помощью косметики, (blasé, beautiful (naturally or artificially) выражена только в одном источнике (The Flapper's Dictionary 1922), может считаться не актуальной для носителей языка.

Так же как и их наряды, их поведение (behavior/behaviour) тоже было чуждым условностей (unconventional). Поступки (actions) сорванца (tomboy, hoyden) считались смелыми, бесстыдными (considered bold) и безрассудными (foolish). Безрассудство образа действий (conduct) связано с желанием протестовать против правил, наставлений и предостережений старших (inclined to revolt against the precepts and admonitions of elders). Девушки показывали свое презрение и пренебрежение (disdain or scorn) к существовавшим внешним приличиям (conventions of decorum) и условностям поколения своих матерей (conventions of her mother's generation), которое выросло на лицемерных идеалах Викторианской эпохи, не отражающих реальное отношение к себе и к обществу. Непривычный (unconventional) внешний вид даже нарочито (ostentatiously) и преувеличенно (exaggerated) показательный (flaunting) привлекал внимание общественности. Таким образом, можно выделить диспозиционную, приписываемую идеальным представителям класса, сему «протест» (revolt).

Ветреные, легкомысленные девушки, предпочитали веселиться, а не заниматься серьезным делом (giddy, sportive, frivolous, flighty). Они желали выглядеть искушенными и опытными (trying to appear sophisticated in dress and behavior). Смелые, свободные, отказавшиеся от канонов красоты и благочестия, навязанных мужчинами, они открыто стремились привлечь внимание поклонников (attracting admirers). Диспозиционной семой в структуре выделяется сема «легкомыслие» (flippancy), производной является сема «сексуальность» (sex appeal). Их отличала энергия и любовь к жизни (lively, full of pep and life) – признак выраженный семой «жизнелюбие» (buoyancy).

Не будучи политически-ориентированными, эти женщины увлечены идей полного освобождения и независимости (independent), (emancipated young woman; emancipated to a level higher than most mortals): им нужна свобода выбора возлюбленных, времяпровождения (parties), музыки (Charleston). Их идеи и отношение к себе, жизни и обществу считались современными и новаторскими (ideas that were considered very modern), актуальными и поныне. В структуре концепта выделяем ассертивные семы «независимость» и «современность» (independence, modernity).

Из всех выявленных сем (женщина, молодость, история, мода, стиль, смелость, новизна, протест, легкомыслие, сексуальность, независимость, современность, красота) используя квантитативный метод можно выделить основообразующие семы в семантической структуре концепта «flapper»: женщина (42), молодость (41), история (32), смелость (19), новизна (15), стиль (15), протест(10), мода (9). Такие семы, как «легкомыслие» (7), «современность» (4), «независимость» (3), «жизнелюбие» (2), «сексуальность» (1), «красота» (1), присутствующие в словарных дефинициях являются слабыми семами, приводимыми не в первую очередь, хотя и составляют ядро.

Схема 1

ядро

легкомыслие женщина современность

молодость история

независимость основа жизнелюбие

смелость новизна

стиль протест

мода

сексуальность красота

Некоторые авторы (такие как Горский Д.П., Арнольд И.В.) указывают на необходимость различать семный и компонентный анализ, как методы, при которых происходит определение разных по своей сущности элементов. При семном анализе выделяются наименьшие элементарные частицы, не подлежащие дальнейшему делению в семной структуре концепта, а в ходе компонентного анализа выделяют макро частицы, абстрактные по своей сущности. Таким образом, в структуре концепта «flapper» можно выделить три компонента: классему, указывающую на категориальную принадлежность слова; тематическую сему, указывающую сферу реальной действительности и круг ситуаций; и группу дифференциальных сем, передающих отличительные признаки денотата в дефинициях слова [Арнольд 1999: 115-116]. Основной признак, указанный во всех словарных дефинициях слова «flapper» – классема «женщина», по сути своей

является обобщением категориальных признаков одушевленного существа женского рода. В классеме «женщина» можно выделить субкатегориальную сему – «молодость», которая снижает степень абстракции классемы. Тематическая сема – «история» ограничивает контекст употребления слова. Дифференциальные признаки выражены набором сем, в котором каждая сема является элементарной неделимой и равноправной частицей: смелость, стиль, мода, протест, новизна, легкомыслие, независимость, сексуальность, современность, жизнелюбие, красота. В системе отчетливо видна разнородность компонентов структуры, в которую входят как высоко абстрактные сущности, так и неделимые элементы, объединенные в один дифференциальный набор сем.

Схема 2

WOMAN

|

Youth

|

history

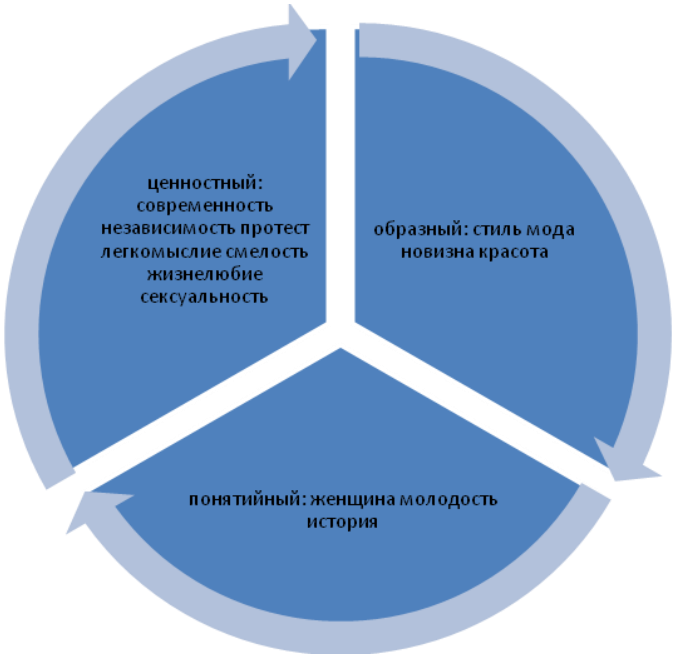
|

boldness newness style fashion revolt flippancy modernity independence

buoyancy sexuality beauty

В ядре концепта «flapper» можно выявить три смыслообразующих компонента, представленных определенными семами: образный (наглядный образ), понятийный (объективно существующие знания), ценностный компонент (нормы и правила поведения).

Схема 3



Таким образом, семантическая модель концепта «flapper», воссозданная на основе словарных дефиниций представляет собой неоднородную по своей структуре конструкцию смыслов, которая может быть представлена в виде: 1) ядерной структуры с определенной основообразующим центром, 2) иерархической структуры, во главе которой находится классема «женщина», 3) трехкомпонентного ядра с выделением понятийного, образного и ценностного компонента. Для полноты реконструкции когнитивной модели концепта необходимо дополнить ее факультативными семами, отражающими концепт «flapper» в литературных и документальных источниках.

Список литературы

1 .Арнольд, И.В. Семантика, стилистика, интертекстуальность [Текст] / И.В. Арнольд // Сб. науч. статей под ред. Бухарина П.С. Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999.

2. Bierwish, M. Social differentiation of language structure. In: An integrated theory of linguistic ability [Text]. – New York, 1976.

3. Быкова, О.И. Экспликация как метод прогнозирования концептуального потенциала лексических единиц [Текст] / О.И. Быкова // Межвузовский сборник науч. трудов, Воронежский университет, 1985.

4. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]. – Москва, 1990.

5. Стернин, И.А. Описание лексического значения и принцип айсберга [Текст] / И.А. Стернин // Межвузовский сборник науч. трудов, Воронежский университет, 1985.

6. Ходина, А.Т. Методы исследования взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов лексической сочетаемости [Текст] / А.Т. Ходина // Межвузовский сборник науч. трудов, Воронежский университет, 1985.

Е.М.Люльчева
Москва, Россия

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РЕЧИ БРИТАНЦЕВ И АМЕРИКАНЦЕВ (на материале британской и американской драматургии)

Интерпретация диалогов в художественной речи представляет собой особый интерес.

Характер речевого поведения персонажей в художественных диалогах отражает индивидуальные качества, межличностные отношения коммуникантов, а также их пол, возраст, этническую и культурную принадлежность, социальные отношения.

Диалог – это последовательность предложений, произносимых собеседниками по очереди, навстречу друг другу. В диалоге выражение темы развивается таким образом, что ведущая реплика задаёт её содержание, или «заголовок», а встречная реплика её развивает. При этом реплики диалога образуются не только изолированными предложениями, но и последовательностями предложений [Блох 2000: 117].

Неотъемлемой частью диалога являются вопросы. учитывая то, что диалог предполагает коммуникативное взаимодействие двух собеседников, необходимо иметь средство, которое стало бы движущей силой разговора, дало ему развитие. Именно такой движущей силой являются вопросительные предложения [Блох 2000: 108-109].

Следует отметить, что в процессе коммуникации вопросительные предложения, кроме значения запроса информации, выражают также широкий спектр функциональных значений – приказание, возражение, эмоциональная реакция и др. Изучение функционирования вопросительных высказываний в речевом общении считается задачей прагматического подхода.

Считается, что для женского и мужского речевого поведения характерно частое использование разделительных вопросительных предложений, которые несут функцию запроса информации и фатическую функцию. Приведём примеры:

1.Freeman: Your father's a farmer, isn't he?

Smith: Yes, sir.

2.Freeman: Jolly weather, isn't it?

Smith: Yes, sir.

Freeman: It's rather dull eating alone, isn't it?

Smith: Some people mind it and some people don't. (W.S.Maugham).

В речи британских женщин разделительные вопросы употребляются, как правило, с положительными коннотациями. Употребление разделительных вопросов с отрицательными коннотациями в речи британских женщин говорит об отрицательной характеристике определённого женского персонажа в пьесе, а также об общеизвестной эмоциональной сдержанности англичан по сравнению с другими нациями.

В речи мужчин разделительные вопросы употребляются с положительными и отрицательными коннотациями. Приведём пример:

1.Emily: May I come in?

Rose: [Kissing her.] Ididn't know you were here. You haven't been waiting, have you? (W.S.Mauhgam).

Речь американских женщин изобилует разделительными вопросами с отрицательными коннотациями. В речи американских женщин разделительные вопросы встречаются чаще, чем у мужчин. В качестве основной причины здесь следует указать на большую демократизацию американского общества по сравнению с британским.

Первой о тенденции употребления вопросительных высказываний в речевом поведении женщинами заговорила Робин Лакофф, когда в своей работе она высказала мнение о том, что женщины часто употребляют расчленённые вопросы (tag-questions), которые требуют подтверждения или смягчают утвердительное предложение. По

мнению Р.Лакофф, это говорит о подчинённом положении женщин в обществе (Р.Лакофф, 1975).

Работы отечественных специалистов подтверждают это мнение (Бакушева, 1995; Карасик, 1992; Сидорская, 1999).

Общие отрицательные вопросы представляют и сомнение, и уверенность коммуниканта. Наиболее характерными они являются для женщин:

1.”Don’t you want supper tonight?” (J.C.Oates).

2.Princess: What about Tony?

Duchesse: Ah! I’m not the kind of woman to stand that sort of treatment.

Princess: Don’t you care for him any more?

Duchesse: He revolts me.

3.Taylor: [Noticing the flowers.] Say, what have you got there?

Norah: Aren’t they pretty? I picked them just now. They’re so cheerful. (W.S.Maugham).

В качестве обращений в повелительном предложении используется местоимение you. Оно может передавать отрицательные эмоции говорящего (гнев, недовольство, раздражение и т.д.) и использоваться, как правило, в речи мужчин. Например,

“Don’t you ever say that again,’ said Jules. (J.C.Oares).

Мужчина чаще отдаёт приказы, вероятно, ввиду его более высокого социального статуса по сравнению с женщиной.

Повелительные предложения, используемые в речи женщин, чаще всего выражают просьбу. Например,

“Don’t ask me for a subscription. I’m so poor”. (W.S.Maugham).

Таким образом, различия в речи мужчины и женщины ситуативно и статусно обусловлены. Разделительные вопросы с положительными и отрицательными коннотациями используются в речи мужчин и женщин. Расчленённые вопросы, несущие функцию запроса информации и фатическую функцию, наиболее типичны для речи женщин Для повелительных предложений в речи мужчин наиболее типичным является характер приказа, в речи женщин – просьбы.

Список литературы

1. Бакушева, Е.М. Социолингвистический анализ речевого поведения мужчины и женщины (на материале французского языка) [Текст] / Е.М. Бакушева: дисс. …. канд.фил.наук. – МПГУ, М., 1995.
2. Блох, М.Я. Теоретические основы грамматики [Текст] / М.Я. Блох. – М., 2000.
3. Карасик, В.И. Язык социального статуса [Текст] / В.И. Карасик. – Рос. АН Ин-т языкознания, Волгоградский гос.пед.ин-т им. А.С. Серафимовича. – М., 1992.
4. Лакофф, Р. Язык и место женщины [Текст]. – М., 1975.

5. Сидорская, И. «Женская» и «мужская» стратегии анализа проблем коммуникации (тезисы) [Текст] / И. Сидорская. – Минск, 1999.

А.С. Мельников
Ростов-на-Дону, Россия

КОМУ ОНА НУЖНА, ЭТА ИНТЕРЛИНГВИСТИКА?

Среди лингвистических наук, выкристаллизовавшихся в XX в., интерлингвистика является своего рода Золушкой. Одни говорят, что ее изыскания ***уже*** не пригодятся, потому что нишу международного языка явочным путем занял английский и проблемой интерэтнического языка (тем более, планового, да еще и «потерпевшего фиаско эсперанто»[1]) заниматься нет смысла. Другие считают, что ее время ***еще*** не наступило, так как межъязыковое/-культурное общение не достигло тех *массовости и осознания,* при которых неизбежен вопрос о ***са́мом оптимальном и справедливом*** средстве общения. «Кому она нужна, эта интерлингвистика?» Об истории см. [Дуличенко 1982], а сейчас:

1. Это единственная наука, которой интересен ***весь комплекс*** проблем, связанных с ***интерэтнической/межкультурной коммуникацией***: это и *историческая перспектива международных языков* в разные эпохи[2], и *теория конструирования плановых международных языков (ПМЯ)*[3], а также их реального *(не)функционирования* (полноценная теория функционирования ПМЯ есть только для эсперанто и получила название эсперантологии), и плюсы/минусы *этнических* языков *в роли международных*[4], и закономерности *изменений*, которым подвергаются *этнические* языки в роли *международных*, и др.[5]

---

[1] Подробно о современном состоянии этого языка и связанном с ним многонациональном диаспорическом социуме эсперантистов см.: [Мельников 2004].

[2] История показывает, что ни один язык не занимал «трона» главного международного навсегда, значит, и нынешнее положение английского не вечно.

[3] Главные выводы актуальных интерлингвистических исследований звучат так: 1) ни один *априорный* язык (термины см. в раб.: [Кузнецов 1982]) не социализовался, оставшись лишь *кабинетным проектом*; видимо, это объясняется несовместимостью таких проектов с физиологией и психикой человека; 2) *апостериорные* языки de facto *доказали свое право на жизнь*; 3) единственным апостериорным плановым языком, заполнившим практически *всю функциональную матрицу* этнического языка, вплоть до второго/третьего родного языка, обретаемого с детства тем же путем, каким изучается родной этнический язык, стал *эсперанто*.

[4] В числе немногих именно интерлингвисты пытаются привлечь внимание ученых, политиков и общественности к лингвоэкономическим, лингвополитическим и лингвокультурологическим последствиям глобализации, сопровождаемой невиданной экспансией этнического языка (сейчас – английского).

[5] Самая полная библиография трудов по интерлингвистике – в рубрике «Вспомогательные языки» ежегодника американской Ассоциации современных языков/Modern Language Association, фиксирующего примерно 350 работ в год.

2. Интерлингвистика – это уникальный *инструмент для проверки общелингвистических гипотез*, поскольку на материале ПМЯ можно проверить универсальность языковых законов и проследить за экспериментами, невообразимыми над этническими языками, но проводимыми над плановыми. Еще в 1910 г. А. Пфаундлер заметил: «Именно создание искусственного языка породило так много интересных вопросов о структуре языка вообще и было причиной стольких глубоких исследований об их сущности» (цит. по: [Дуличенко 1988: 36]).

Практика эсперанто, напр., показала, что социализованный ПМЯ не может полностью избежать *омонимии и полисемии*, несмотря на то, что автор ***проекта*** (не языка![6]) эсперанто Л. Заменгоф пытался это сделать. Эсперанто не лишен также *синонимии и антонимии, метонимии и метафоризации*, что подтвердило универсальность этих явлений в любом живом языке общего предназначения. Со временем в эсперанто появились *архаизмы, неологизмы* и даже *эсперантонимы* (наш термин: лексемы, описывающие реалии особой культуры квазиэтноса эсперантистов, вызывающие сходные ассоциации у всех «типичных эсперантистов» независимо от их национальности).

Опыт эсперанто показал и то, что *живой язык общего предназначения* (прежде всего, средство коммуникации) *потенциально содержит все предпосылки для использования его и в качестве эмоционального и эстетического средства*. И это, несмотря на то, что некоторые интерлингвисты (и не только они) категорически возражали против самой такой возможности. Напр., теоретик идистской реформы эсперанто Р. Лоренц не допускал художественной литературы на нем[7]. Меж тем, на эсперанто возникла не только богатая переводная литература, но и оригинальная, о которой М. Хаглер пишет в докторской диссертации: «В настоящее время у эсперанто

---

[6] Во-первых, один человек не может создать язык!!! Языком проект Заменгофа сделал международный социум эсперантистов. Во-вторых, нынешний эсперанто – далеко не проект 1887 г.! И описывать его как язык, подчиняющийся 16 правилам (именно столько их было в первой книге об эсперанто) и содержащим менее тысячи корней (из той же книги) некорректно. Самая полная грамматика эсперанто [PAG], выпущенная в 1985 г., содержит 528 стр. теории и практики и 64 стр. указателей. А в самом полном толковом эсперанто-эсперантском словаре [NPIV 2002] – около 17 тыс. гнезд, что соответствует примерно 170 тыс. слов.

[7] Ср. также мнение А. А. Реформатского, считавшего, что появлении литературы на эсперанто «вряд ли стоит поддерживать, так как при всем успехе эсперанто и ему подобные языки всегда остаются вторичными и “деловыми”, т. е. существующими вне стилистики […] Подобные “подсобные средства общения” лишены основных качеств настоящего языка: общенародной основы и живого развития» [Реформатский 1967: 523–524]. В реальности же эсперантская литература (вместе с языком!) развивалась и множилась. Сейчас эсперантские авторы объединились в две писательские организации, одна из которых принята в члены Международного ПЕН-Клуба. А писавший в оригинале на эсперанто шотландец У. Олд/W. Auld неоднократно номинировался в 1999–2006 гг. (вплоть до его смерти) на Нобелевскую премию в области литературы.

имеется цветущая независимая литературная традиция, которая самим своим существованием бросает вызов очень распространенным, хотя и не обязательно верным, допущениям, что 1) языки настолько тесно связаны с национальными культурами, что являются синонимами им; и что 2) никакое выражение через литературу невозможно иначе как на этнических и национальных языках. Развитие эсперантской литературы, по качеству сопоставимой с таковой на многих национальных языках […], показывает, что эсперанто является жизнеспособным литературным средством […]» [наш пер. с англ. из: Hagler 1971: предисловие].

Эксперименты с ПМЯ доказали, что для успешности лингвопроекта его *«сознательная» составляющая не должна превышать определенного уровня* (напр., лексика ПМЯ должна быть почерпнута из фонда этнических языков и узнаваема[8]). *«Руководство» языком*, предпринятое создателем волапюка, окончилось плачевно: бесконечные волевые изменения привели к нестабильности и вкупе с другими причинами погубили так славно начавшуюся карьеру этого ПМЯ. А запреты Академии эсперанто, шедшие вразрез с внутренней логикой развития языка, окончились ее «капитуляцией» – последующей отменой собственных запретов [Мельников 2005: 224–225].

Крайне интересны труды и выводы интерлингвистов, касающиеся *социолингвистики* ПМЯ. Так, оказалось, что *эсперанто собрал вокруг себя, главным образом, людей определенного рода*: нонконформистов, в значительной степени альтруистов и нонпрагматиков, социально активных, с пониженной агрессивностью, творческих, любознательных и коммуникабельных. Более того, фактически образовался новый тип общности, который мы назвали *квазиэтносом* (подробнее см. [Мельников 2004: 274–288]). Этот социум создал за 120 лет существования эсперанто собственную, *интерэтническую*, культуру, закрепившуюся в языке и текстах на эсперанто[9]. В результате, так называемые *типичные эсперантисты, независимо от их национальности, обладают обширными одинаковыми фоновыми знаниями, характеризуются схожестью языковых личностей, приверженностью к определенным ценностям и подчиняются единым регулятивам.*

---

[8] Опыт показал, что радикальные изменения исходной лексики удаляют язык от апостериорности и не способствуют его жизнеспособности. Пример из волапюка: из немецкого *Scheere* (ножницы) Шлейер образовал *jel* (произносится *шель*), но в таком виде получился бы омоним слову *защита*, тогда «отец» волапюка заменил среднюю букву, но *jil* уже означало *женственность*, наконец, выбор остановился на *jim*, так что из начального слова сохранился лишь звук [ш]. Автор проекта лоджлан Дж. К. Браун вообще применял принцип медиализации (усреднения лексем из далеких друг от друга языков) – в результате слово становилось непохожим ни на один из своих прототипов: англ. *week*, кит. *li bai*, яп. *isshukan, saptah* из хинди и рус. *неделя* дали «усредненную» форму *likta*.

[9] Краткий словарь эсперантонимов см. в кн. [Мельников 2004: 563–588].

Интерлингвистика дает ценный материал для *методики преподавания иностранных языков*. Проведенные эксперименты показывают большую перспективность преподавания ПМЯ эсперанто с точки зрения *пропедевтики* (как подготовительного средства перед изучением этнических языков) и *эффективности* (практическое овладение эсперанто достигается в 5–15 раз быстрее, чем этническим языком) (см. [Эсперанто 2007]).

Интерлингвисты обращаются и к *психолингвистике*. Важные наблюдения о психологических *механизмах неприятия ПМЯ* принадлежат психоаналитику, лектору Женевского университета, много лет работавшему переводчиком при подразделениях ООН, известному эсперантисту К. Пирону (см.: [Piron 1991]). Интересно было бы вскрыть *различия овладения и пользования родным языком и ПМЯ*, обусловленные психической сферой человека, *влияние изучаемого/практикуемого неродного языка на личность изучающего* и многое другое.

Неоспоримы заслуги интерлингвистов и в области *терминологии*. Не забудем, что фундамент этой науки заложил немецкий эсперантист Э. Вюстер (термин *эсперантология* тоже его), а другим видным терминологом был Э. К. Дрезен, до сталинских репрессий возглавлявший Союз эсперантистов Советских республик.

Учитывая резко возросшую актуальность *диалога культур*, стоило бы уделить большее внимание науке, рассматривающей весь комплекс сопряженных с этим проблем.

Список литературы

1. Дуличенко, А. Д. Интерлингвистика [Текст] / А. Д. Дуличенко // Актуальные проблемы современной интерлингвистики: Учён. зап. ТартуГУ. – Вып. 613. – Сер. Inter-linguistica Tartuensis. – Вып. 1. – Тарту, 1982. – С. 69–93.
2. Дуличенко, А. Д. Интерлингвистика, ее значение и вклад в развитие общелингвистической теории [Текст] / А. Д. Дуличенко // Тезисы докладов конференции по интерлингвистике «Плановые языки: итоги и перспективы» (г. Тарту, 22–24 сентября 1987 г.). — Тарту: Тарту ГУ, 1988. — С. 35–40.
3. Кузнецов, С. Н. Основные понятия и термины интерлингвистики [Текст] / С. Н. Кузнецов. – М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1982.
4. Мельников, А. С. Лингвокультурологические аспекты плановых международных языков (на фоне этнических языков) [Текст] / А. С. Мельников ; под ред. проф. А. Д. Дуличенко. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 2004.
5. Мельников, А. С. Естественный – искусственный: не запутываем ли вместо прояснения? К вопросу о терминах [Текст] / А. С. Мельников // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Межвуз. сб. науч. ст. – Ч. 2. – Ростов н/Д: Изд-во РИНЯЗа, 2005. – С. 221–228.
6. Nova plena ilustrita vortaro de Esperanto [Text] / Ĉefred. G. Waringhien. – Paris: SAT, 2002.
7. K. Kalocsay, G. Waringhien. Plena analiza gramatiko de Esperanto [Text]. 5-a eld. – Rotterdam: UEA, 1985.

8. C. Piron. Psikologiaj reagoj al E-o [Text] // Nova esperanta krestomatio. Red. W. Auld. – Rotterdam: UEA, 1991. – P. 326–335.

А.Х. Мерзлякова
Ижевск, Россия

О НЕКОТОРЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ТЕРМИНАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Люди в обществе могут идентифицироваться по различным критериям: по полу, возрасту, физическим характеристикам, сексуальности (гетеросексуальность и гомосексуальность), по личностным характеристикам, увлечениям, уровню жизни, образованию, верованиям и другим критериям. Эти различия составляют основу культурной дифференциации, как между отдельными индивидами, так и между народами. Одной из важнейших задач, стоящих перед человечеством, состоит в решении сложной проблемы: как преодолеть эти и другие (в частности, культурные) различия, чтобы создать условия для выживания и процветания человечества.

Мы живем в противоречивом мире. С одной стороны, кажется, происходит всеобщая интеграция: благодаря современным информационным и техническим средствам мы можем получить быстрый доступ к любым данным, общаться с людьми, находящимися на другой части планеты. Однако подобная легкость контактов ставит перед нами проблемы взаимоотношения между людьми, относящимися к разным культурам. Даже будучи представителями одной культуры, мы не всегда можем найти взаимопонимание.

Обучение межкультурному взаимодействию является процессом социального образования. Чтобы общество стало действительно поликультурным, каждая социальная группа должна жить в условиях равноправия, какая бы не была ее культура, ее обычаи и происхождение.

Одним из важнейших элементов, составляющих основу межкультурного взаимодействия, является культура. Существует огромное количество определений термина «культура», но в межкультурной коммуникации он обозначает «ценности и поведенческие системы, которые позволяют группам людей дать смысл миру, который их окружает » [Raimon Panikkar]. ЮНЕСКО дает следующее определение этому слову: «культура, в широком смысле, рассматривается как совокупность различительных черт, духовных и материальных, интеллектуальных и эмоциональных, которые характеризуют общество или социальную группу. Она включает в себя, кроме искусства и литературы, образ жизни, основные права человека, систему ценностей, традиции и верования»

[Déclaration de Mexico]. Во французском языке слово **culture** означает, прежде всего, совокупность базовых знаний индивида (*la culture individuelle*), которая входит в *la culture collective*, представляющую собой интеллектуальную и материальную ценность французского народа и являющейся основой для национальной идентификации.

Культура – сложное понятие, некоторые из аспектов которого видны с первого взгляда, другие нуждаются в более глубоком изучении. Различия между культурами отражают те усилия, которые каждое общество прилагает для того, чтобы выжить в окружающей действительности. Под окружающей действительностью подразумеваются: а) географические условия, б) социальный контекст (другие группы людей, с которыми данное общество находится в контакте и обмене), в) предшествующая «метафизика», т.е. поиск смысла жизни предшествующими поколениями данного общества. Даже в рамках одной культуры есть люди, не отвечающие всей совокупности принятых данным обществом норм, они идентифицируются как носители субкультуры, и часто общество проявляет нетерпимое отношение к ним (инвалиды, гомосексуалисты, сектанты и т.д.).

В современном французском языке существует два термина для характеристики поликультурных обществ: **sociétés multiculturelles** (мультинациональные общества) и **sociétés interculturelles** (межкультурные общества), которые, несмотря на некоторое сходство, не являются синонимами. Sociétés multiculturelles обозначает разные культуры и группы, национальные, этнические и религиозные, существующие на одной территории, но не обязательно контактирующие между собой. Это общество, в котором непохожесть часто воспринимается негативно и составляет основное оправдание дискриминации. К меньшинству могут относиться терпимо (так называемая пассивная толерантность), но не принимают и не воспринимают положительно. Закон против дискриминации не применяется одинаково для всех.

Термин Sociétés interculturelles используется, когда разные культуры и группы, национальные, этнические и религиозные, проживающие на одной территории, находятся в постоянном взаимодействии, происходят процессы обмена и взаимного признания их образа жизни и их ценностей. В этом случае говорят об активной толерантности и о существовании равноправных отношений, когда все имеют одинаковую значимость для общества: нет людей ни высших, ни низших, ни лучших, ни худших.

Необходимо также отметить существование еще одного термина **l'interculture** (его наиболее распространенным вариантом является **l’interculturel**) который не имеет однословного эквивалента в русском языке и может переводиться как «межкультурное взаимодействие». Этот термин обозначает сложный процесс взаимодействия людей,

принадлежащих к разным культурам, вынужденных искать общие точки соприкосновения не только внутри своих культур, но и внешних культурных данных. Подобное взаимодействие позволяет им преодолеть ту культурную разницу, которая препятствует коммуникации, и создать новое культурное пространство, новый культурный код. Таким образом, речь идет не об установлении «моста» между культурами, а скорее о смешении культур.

Термин **le multiculturalisme** понимается по-разному. С одной стороны, он означает сосуществование ряда культур (этнических, религиозных, и т.д.) или многообразие культур в одной стране. С другой, он употребляется для обозначения разных политических движений. Антидискриминационных (целью которых является обеспечение равного социального статуса для членов разных культур), идентифицирующих (стремящихся создать благоприятные условия для самовыражения культур), а также движений, желающих сохранить специфический статус для членов того или иного сообщества. Кроме того, термин неоднозначно толкуется в разных странах. Так, во Франции он приобретает нюанс «позитивной дискриминации», который можно охарактеризовать стремлением к «республиканскому равноправию» и признанием на государственном уровне существования дискриминации в этой стране. В Канаде понятие мультикультурализма приобретает позитивный смысл, поскольку в там считается, что разнообразные культуры национальных меньшинств способствует обогащению общей культуры страны.

Следует также упомянуть несколько терминов, связанных с межкультурным посредничеством. **La médiation interculturelle** (межкультурное посредничество) означает формирование добрососедских связей, способности жить в сообществе у людей, принадлежащих к разным культурам и живущих на одной, либо граничащих друг с другом территориях. В отечественной лингвистике термин «межкультурное посредничество» нередко используется как синоним слову «перевод», что значительно сужает его значение. **La médiation transnationale** можно также перевести как межкультурное посредничество, однако термин означает «правила социального взаимодействия между людьми, принадлежащими к разным культурам, но не проживающих на одной территории».

Формирование общественных правил предполагает формирование соответствующих компетенций. **La compétence interculturelle** – способность к успешной коммуникации с людьми разных культурных сообществ. Эта компетенция может быть врожденной, а может развиваться в ходе воспитания и обучения. Основой успешной межкультурной коммуникации является **la sensibilité interculturelle** –

способность приспосабливаться к другой культурной модели, способность выйти за пределы своего круга отношений и принять разнообразие культур.

Являясь частью культуры своего общества, человек не может судить «объективно» о другой культуре, поскольку воспринимает ее сквозь призму своего языка и тех ценностей, которые ему привило данное общество. Невозможно установить иерархию культур, абсолютизировать и делать всеобщими ценности собственной культуры. Можно лишь говорить об инвариантах, присущих всему человечеству, таких как, вера, любовь, способность к абстрактному мышлению, к членораздельной речи, и другие. Однако каждая культура интерпретирует эти инварианты по-своему.

Список литературы

1. Raimon Panikkar "Cultures et dialogue interculturel", 2004. http://www.alliance21.org/caravan/fr/

2. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982

Е.В. Мигалова
Ульяновск, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМУЛ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЭКВИВАЛЕНТНЫХ ПОДСИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Фольклор является «стержнем народной культуры, сосредоточением всего самого ценного и лучшего, что в ней есть, её представительным типом» [Кравчненко 2005: 298], и сказка – как один из самых распространённых, практически универсальных жанров – уже давно служит неиссякаемым источником богатейшего материала для разысканий философов, историков, филологов, культурных антропологов, семиотиков и других специалистов гуманитарного профиля. Теснейшая связь между изучением языка фольклора и культуры не подлежит сомнению. «Язык – передатчик, носитель культуры, он передаёт сокровища национальной культуры, хранящейся в нём, из поколения в поколение.» [Пропп 1984: 6]. Общеизвестно, что наиболее значимой характеристикой языка фольклора является традиционность. «Раз сказанное метко и обрисованное удачно и наглядно не переделывается, а как будто застывает в этой форме и постоянно повторяется там, где это признано необходимым по ходу сказочного действия» [Пропп 1984: 25] В сказках эта особенность находит выражение в первую очередь в использовании многочисленных и разнообразных традиционных формул. Закономерен вопрос о национальной специфике традиционных формул народной сказки как факторов

культуры разных народов, причём именно универсальность фольклорной сказки как жанра составляет то общее, на фоне которого особенно наглядно могут предстать национально обусловленные различия в мировосприятии, если таковые имеют место. В таком аспекте мы сделали попытку описать и последовательно сопоставить формулы английской и русской народной сказок. С чисто лингвистической точки зрения понятие традиционной формулы в соответствии с комплексом её выделения охватывает явления всех уровней языка – от одного слова до целых предложений и даже абзацев, согласно И.А. Резвовой [Резвова 2006: 18]. Остановимся подробнее на некоторых традиционных средствах английских и русских народных сказок и сопоставим их.

Сказочные герои, события и персонажи получают и в английских, и в русских сказках стабильные, постоянные **эпитеты**, что способствует созданию однородности и предсказуемости содержания фольклорного текста. Исключительным достоянием русской сказочной традиции, однако, являются развёрнутые постоянные эпитеты, представляющие собой поэтические формулы, такие, как «по колено в серебре, по грудь в золоте, во лбу светел месяц, по бокам часты звёзды»; «Баба-яга, костяная нога, нос в потолок врос»; «стоит избушка на курьей ножке на веретенной пятке» и т.д. Зато для английских сказок характерен приём накопления простых эпитетов – прилагательных, также используемый для усиления впечатления при описании, например : «beautiful, shiny, yellow, golden egg»; «the dreadful, terrible, horrible beasts». За различием в подходах просматривается и существенная разница в менталитете: безудержная образность мышления и богатство фантазии русского человека, с одной стороны, и сдержанность, даже некоторая одномерность, демонстрируемые англичанами, не позволяющими себе даже под воздействием эмоций слишком сильно отклоняться от действительности – с другой.

Большая конкретность мышления и «реальность» образов проявляются в английских сказках и в выборе формульных **сравнений**. Так, с помощью сравнений обычно достаточно подробно описывается внешность, при этом красота героини английских сказок вполне реальная, «земная»: «eyes as green as grass», «lips like cherries»,«cheeks red as June roses». Героиня же русских сказок обладает красотой несказанной: она «краснее солнца, яснее месяца», «очи…подобны райскому свету». **Повторы** в русских и английских сказках, их виды и функции во многом совпадают, что объясняется общей природой устного народного творчества: «Долго ли, коротко ли, близко ли, далеко ли, подъезжают они к одному дворцу»; «Низко ли, высоко ли, близко ли, далеко ли, приходит к мостику»; «And they flew over land and they flew over sea, until at last in the far distance they saw a castle»; «Over deserts and plains they flew, over forests

and hills, until they came to the palace of the King of All the Birds». С помощью повтора строится композиция *кумулятивных сказок*, таких как «Лиса-плачея», «Ледяная и лубяная хатка», «Колобок», «The Old Woman and Her Pig», «Johnny –Cake» и др.

Обрамляющие (начальные и заключительные) и медиальные формулы английских и русских народных сказок принадлежат к важнейшим конституирующим признакам данного фольклорного жанра и, таким образом, могут считаться прецедентными фактами культуры. Наряду с неопределённо – абстрактными зачинами в английских сказках нередки и указания на вполне определённое время действия с упоминанием исторических и полулегендарных личностей: «in the days of the great King Arthur…», «in the reign of King John»; использованием частных категорий замка, графства, города (in Bamborough Castle; in Norway; near Thirsk, in Yorkshire), тогда как в начальных формулах русских сказок фигурируют лишь самые широкие понятия страны, государства, королевства (в некотором царстве, в некотором государстве). Основная функция **заключительных формул** в обеих традициях - указать на счастливое завершение повествования. Однако в русских сказках заключительные формулы многочисленны и разнообразны, и кроме констатации конечного благополучия героев они также особо акцентируют момент окончания рассказывания сказки, вознаграждают сказочника: «На дворе у них была лужа, а в ней - щука, а в щуке-то огонец, этой сказочке конец»; «…и живут себе, хлеб жуют, решетом воду носят, а лаптем добро возят». Заключительные же формулы английских сказок представлены лишь одним типом, констатирующим конечное благополучие героев с непременным использованием слов «happy , happily , happiness» : «…and they lived happily all the days», «…and they lived there happily ever after», «…and lived happy ever afterwards». В русских сказках **внутрисюжетные медиальные формулы**, подчёркивающие основные свойства и функции изображаемых персонажей в сюжетном действии, очень разнообразны придают сказке яркий характер, например: «Скачет конь выше лесу стоячего, ниже облака ходячего, горы, реки и озёра меж ног пропускает, поля – луга хвостом устилает»; «Поднималася сильная буря – гром гремит, земля дрожит, дремучий лес долу преклоняется – летит трёхглавый змей». Что касается **переходных (пространственно – временных) медиальных формул**, то в их использовании наблюдается очевидное сходство двух традиций, связанное с одинаковыми сюжетными положениями сказок и продиктованное необходимостью выполнения формулами эквивалентных функций. Однако и здесь проявляется ярко различие в менталитете двух народов. Для русского человека главная черта сказочного времени и пространства – нереальность, что находит своё выражение в абстрактно – неопределённых пространственно – временных

формулах (низко ли, высоко ли, близко ли, далеко ли; долго ли, коротко ли, скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается). В английских же сказках длительность пути героя, удалённость царства, куда он держит путь, передаются формулами, в которых прямо говорится, что герой путешествовал долго и быстро ,подробно описывается местность, через которую пролегает дорога, с ориентацией по частям света и со всеми деталями разнообразных специфически английских ландшафтов, например: «Off they went, thundering thorough woods and valleys, until at length they came within reach of the country»; «…passing through groves, woods, and valleys, till at length she saw…».

В результате исследования выяснилось, что в русской сказке эмоционально окрашенных, в том числе ритмизованных и рифмованных, начальных и заключительных присказок, разнообразных медиальных формул, как внутрисюжетных, так и переходных, содержащих в себе нечто необычайное и заманчиво-интересное для слушателей, подчеркивание «иномирности» и нереальности сказочного повествования ещё раз подтверждает вывод о любви русского народа к чудесному, к уходу от действительности. Английские же формулы, являющиеся в основном более реалистичными, свидетельствуют о стремлении оставаться, насколько возможно, в рамках понятного и «земного». В целом в русских сказках, по сравнению с английскими, формулы разнообразнее. Это особенно относится к экспрессивным рифмованным формулам, распространенность которых свидетельствует о богатстве фантазии и поэтичности мировосприятия народа. Заметим, что в русской сказочной традиции жанровые границы строже и многие формулы, характерные для сказки, в других фольклорных жанрах не используются. Сопоставительное изучение традиционных формул в разных национальных традициях кроме теоретического имеет ещё и важное прикладное значение для практики перевода. В частности, перевод сказок не может ограничиваться только отысканием языковых средств, адекватно передающих содержание оригинала. Задача сохранения фольклорного звучания текста предполагает знание традиционных формул, характерных как для исходного, так и для переводящего языков. Приведённый материал подтверждает продуктивность комплексного сопоставительного изучения функционально эквивалентных подсистем двух языков (в нашем случае фольклора) как основы для адекватного перевода произведений, язык которых принадлежит к соответствующей подсистеме. Так, грамотный в лингвистическом и культурологическом отношениях переводчик народных сказок должен опираться на знание функционально-эквивалентных формул, выявленных в ходе предшествовавшего переводу анализа. Такой метод, кроме того, даёт возможность

устанавливать различия и совпадения, характерные для культур двух народов, судить о степени проницаемости и устойчивости одной культуры по отношению к другой.

Список литературы

1. Пропп, В.Я. Русская сказка [Текст] / В.Я. Пропп. – Л.: Освобождение, 1984. – 116с.
2. Культурология [Текст]: энциклопедия / сост. и науч. ред. А.И. Кравченко; отв. Ред. М.И. Осмутова. – М.: Логос, 2005. – 762с.
3. Резвова, И.А. Структурный анализ сказочного фонда русской литературы [Текст] / И.А. Резвова. – М.: Сартс-пресс, 2006. – 246с.

Л.Ш. Мигранова
Стерлитамак, Россия

«МЫСЛЬ СЕМЕЙНАЯ» В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ (ТОЛСТОВСКОЙ) ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Искусство имеет свою систему знаков, при помощи которых оно записывает жизнь и записывает опыт человечества.

Оно отражает жизнь, познанную трудом человечества, и человек, призванный в искусство, пережив то, что называется вдохновением, отрывается часто от обычного, потому что он от своего обычая уходит к обычаям человечества, пользуясь его опытом, перерешает свою жизнь.

К числу основных категорий лингвокультурологии относится понятие «картина мира» – целостная совокупность образов действительности в коллективном сознании [Карасик 2004:88]. В структуре языковой картины мира выделяются концептуальная, национальная и индивидуальная картины мира. Опыт отдельного человека, индивида, его знания о мире составляют индивидуальную картину мира; она включена в структуру национальной картины мира и, в свою очередь, содержит основные элементы концептуальной картины мира. Языковая картина мира объективно отражает восприятие мира носителями данной культуры, но человеческое отражение не является механическим, оно носит творческий (и поэтому в известной мере субъективный) характер.

Как методологическая основа научных исследований изоморфизм языка и культуры позволяет анализировать язык через культуру и культуру через язык, а также через совокупность фактов, принадлежащих языку, видеть прескрипции и установки культуры. Отсюда и используемый нами метод лингвокультурной интерпретации: через анализ единиц языка проникнуть в систему смыслов, отражающих культурную специфику менталитета народа. Трудно не согласится с Ю.М. Лотманом, который

считает культуру «наследственной памятью коллектива», живущей лишь в диалоге с другими культурами.

В данной статье мы проанализируем индивидуальную (толстовскую) языковую картину мира – целостный, глобальный образ мира, являющийся результатом всей его духовной активности, возникающий в ходе контактов писателя с миром и представлений о нем, результат переработки информации о среде и человеке в его взаимодействии с другим человеком.

Роман «Анна Каренина» был задуман и написан в переломную эпоху, в 1873 -78 гг., когда русская жизнь преображалась на глазах. И Л.Н.Толстой, как художник и человек был неотделим от этой драматической эпохи, которая и отразилась в его романе очень рельефно и отчетливо.

Писатель ясно видел и сознавал глубокие перемены в характерах, идеалах и образе жизни своих современников. Он стремился понять нравственный и исторический смысл этих перемен. Роман «Анна Каренина» одновременно и семейный, и психологический, и философский, и социальный.

В произведении спаянность общего (исторического) и частного (индивидуально-психологического) в рамках «концепции эпохи» проявляется особенно отчетливо.

«Все смешалось в доме … [Толстой 2000:5] – формула, которой начинается роман, лаконична и многозначна. Она представляет собой ядро романа и охватывает и общие закономерности народной жизни, и частные обстоятельства семейного быта.

Следует обратиться к словарям для выяснения значения слова «дом» (словари В.И. Даля, С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой). Из словарей мы узнаем, что понятие «дома» очень емкое – это и семейство, и хозяйство, и поколение, и род. В индивидуальной (толстовской) языковой картине мира все герои объединены и взаимодействую, живут и переживают под общим «домом». Под понятием «дом» подразумевается светское общество и крестьянский мир и быт, город и деревня. Соответственно дом – это внутренне, обжитое человеческое пространство мира, это весь мир. Значит, все смешалось во всем «мире».

Еще в самом начале романа гр. Нордстон накинулась на Левина со словами «Опять вы приехали в наш развратный Вавилон …» [Толстой 2000:53]. Выясним значение слова «Вавилон» по словарю Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Мы узнаем, что Вавилон – это древний город, славившийся богатством и пышностью жилищ, разнообразной промышленностью. Вавилон – синоним огромного международного торжища, где смешались языки, обычаи, нравы и где царят золото и порок. Толстой показывает нам больное, духовно омертвевшее общество, охваченное безумием, где

правят миром разврат, злословие … Вспомним эпизод, когда Вронский сопровождал иностранного принца, желавшего вкусить «русские удовольствия: рысаки, блины, медвежьи охоты, тройки, цыгане, кутежи с битьем посуды, французские актрисы, балетная танцовщица, шампанское с белою печатью» [Толстой 2000:355].

В романе складывается цельная картина «современного Рима» эпохи упадка: скачки, упоминание о Сафо, афинские вечера, подражание эллинам.

Из выше сказанного можно сделать заключение о том, что писатель словом-символом «Вавилон» выражает свое отношение к капиталистической урбанизации, начавшейся в России, особенно в Москве, в начале 1870-х гг., в то же время подчеркивает важность и древность Москвы (намекая на многовековые корни).

По традиции, старинные дворянские родовые связи хранились и поддерживались в Москве. Московский старинный быт по-прежнему привлекателен для Толстого Л.Н. Вспомним эпизод признания в любви Левина Кити, когда в своем доме Облонский устраивает званый обед. Также важными являются сцены сватовства и венчания. Свадьбе – важному событию для «мысли семейной», которую Толстой назвал любимой мыслью в «Анне Карениной», отведено центральное место.

Под высоким церковным куполом, куда собралась вся Москва, заявляет о себе соборность, стремление людей к единению. Идеал Толстого – единение людей – присутствует в каждой строке его романа, чувства одного человека не остаются только в нем, но влияют на окружающих, отражаются на них.

Мысль семейная перетекает в мысль об исторической преемственности, о семье как представительнице рода. Тут же приходит на память родовое начало – «дома Левиных и Щербацких» …

Под понятием «дом» подразумевается особая человеческая общность, это не только узы кровного родства, но преемственность духовная, историческая, связь поколений.

Для Вронского же понятие «семьи» – «чуждое, враждебное, смешное; он не любил семейной жизни». Поэтому он «наказан»: с Анной семьи у него не получилось, дочери он не может дать своей фамилии, а значит, он не может иметь продолжения рода – и шире дома. Вронский в романе вечный странник, человек без корней. «Звезда-полынь» из Апокалипсиса, которая упала на источник и отравила воды - это его звезда.

Выражению «семейной мысли» наиболее полно служат образы героинь романа. И здесь сближение с А.С. Пушкиным неизбежно: в «Евгении Онегине» говорилось о «преданьях русского семейства. Роман назван именем главной героини, в центре произведения такой характер, в котором «отразился век». В истории жизни Анны

«семейная мысль» романа нашла свое отрицательное выражение. Писатель изобразил те условия жизни своей героини, при наличии которых семья не может существовать.

Думается, что Анну Каренину следует рассматривать с трех позиций – жена, мать, женщина, т.к. все эти позиции фокусируются вокруг понятия «дом». В контексте сказанного, наиболее актуально обращение к мифологическим и архетипическим коннотациям: притче о грешнице (Мария Египетская), мифу (кетскому) о кукушке, архетипу Матери (по К. Юнгу).

Образ Анны как жены противопоставлен Кити, как матери – Долли, как женщины – «подругам» Бетси Тверской, Лизе Меркаловой, Сафо Штольц. И, в отличие от своей предшественницы Татьяны Лариной, она не стала ни хранительницей домашнего очага, ни заботливой матерью, не осталась верной супружескому долгу. Характер героини – символ своего времени.

По словам Азаровой Н.И., наиболее полным выражением мятущегося времени стал сам Л.Толстой. В подтверждение своих мыслей она приводит слова Э.Г. Бабаева: «… в «Анне Карениной» личность автора является воплощением современной темы не в меньшей степени, чем все исторические факты – реалии, рассеянные по страницам романа, вместе взятые» [Азарова 1999:186].

Список литературы

1. Азарова, Н.И. Пушкинский роман Л.Толстого [Текст] / Н.И. Азарова // Октябрь. – 1999. - №9. – С. 177-186.
2. Бабаев, Э.Г. Из истории русского романа XIX в. (Пушкин, Герцен, Толстой) [Текст] / Э.Г. Бабаев. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
3. Брокгауз, Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия [Текст] / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – С. 86.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. [Текст] / В.И. Даль. – М.: Русский язык – Медиа, 2003.Т.1: А-З. 2003. – С. 465 – 466.
5. Драгомирецкая, Н.В. Автор и герой в русской литературе XIX – XX вв. [Текст] / Н.В. Драгомирецкая. – М.: Наука, 1991.
6. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390с.
7. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – С. 174.
8. Толстой, Л.Н. Анна Каренина: Роман [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 800с.

Е.В.Михайлова
Минск, Беларусь

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МУЗЫКИ В ПОЭЗИИ В.ХОДАСЕВИЧА

В.Ходасевич – поэт со сложной и интересной биографией. Непростым представляется и его поэтический мир, в котором объективировано множество концептов, в том числе и концепт «музыка». Этот концепт имеет темпоральную доминанту и тесно связан с концептом «время». Обращаясь к Богу, поэт перечисляет все, данное ему (пять чувств, время), и говорит о том, что его душа принадлежит искусству: «Ты дал мне пять неверных чувств, // Ты дал мне время и пространство, // Играет в мареве искусств // Моей души непостоянство» [Здесь и далее: Ходасевич 1992: 190].

Время в поэзии В.Ходасевича хочет быть воспетым: «Века, прошедшие над миром, // Протяжным голосом теней // Еще взывают к нашим лирам // Из-за стигийских камышей» [65]. Но певец поет не о вечном, а о временном: «Но горе! мы порой дерзаем // Всё то в напевы лир влагать, // Чем собственный наш век терзаем, // На чем легла его печать» [65]. Песня для поэта – мерило времени («И всё – как в старых песнях пелось…» [20]), однако и она конечна («Свечи гаснут, розы вянут, // Даже песне есть конец…» [75]). Песни В.Ходасевич называет в ряду важных жизненных ценностей («Страшно признаться, что нет никакого мне дела // Ни до жизни, которой меня ты учила, // Ни до молитв, ни до книг, ни до песен» [57]), в качестве аксиологической категории (««Довольно! Красоты не надо. // Не стоит песен подлый мир»» [164]), а также в числе понятий, концептуализирующих любовь («Я устал быть нежным и счастливым! // Эти песни, ласки, розы – плен!» [79] и др.). Песни важны, поскольку с их помощью все кратковременное получает долгую жизнь («За то, что ты, царевна, в мире // Как роза дикая цветешь // И лишь в моей, быть может, лире // Свой краткий срок переживешь» [84]). Пение (для поэта – написание стихов) у В.Ходасевича равноценно жизни: «Ни жить, ни петь почти не стоит…» [209]). В данных примерах рассматриваемый концепт соотносится с концептом «поэт».

Поэт оперирует стереотипом служения родному языку («В том честном подвиге, в том счастье песнопений, // Которому служу я в каждый миг, // Учитель мой – твой чудотворный гений, // И поприще – волшебный твой язык» [158]). Он любит родной язык: «Заумно, может быть, поет // Лишь ангел, Богу предстоящий, – // Да Бога не узревший скот // Мычит заумно и ревет. // А я – не ангел осиянный, // Не лютый змий, не глупый бык. // Люблю из рода в род мне данный // Мой человеческий язык: // Его суровую свободу, // Его извилистый закон…» [219]). Для него прецедентным является

образ мифического певца Орфея («И мы, заслышав стон и скрежет, // Ступаем на Орфеев путь, // И наш напев, как солнце, нежит // Их остывающую грудь» [65]). Для поэта слово является весомым и значимым даже со стороны формы («Но звуки правдивее смысла, // И слово сильнее всего» [210]), оно в стихотворении «Баллада» переплетается с музыкой («И музыка, музыка, музыка // Вплетается в пенье мое…» [211]). Ментальная установка автора может вступить в противоречие с позицией поэта-творца («Всё допустимо, и во всём // Злым и властительным умом // Пора, быть может, усомниться, // Чтоб омертвелою душой // В беззвучный ужас погрузиться // И лиру растоптать пятой» [278]), а может гармонировать с ней («И повинуясь только звуку // Души, запевшей, как смычок…» [203], «Пою предсмертные моленья, // В душе растет победный звон» [289]). Душа – вместилище эмоций и чувств, а часто и различных звуков. Многие звуки связаны с эмоциями и чувствами («Ах, в часовне предутренним звоном // Отмечается горе мое» [41]), звон колоколов побуждает поэта к философским размышлениям («Смотрят из окон огни… // Звон колокольный вливается благостно… // Плачу, что люди – одни…» [284]). Колокольный звон в поэзии В.Ходасевича сакрализуется («Колокольный звон! // В церковь, к свечкам, к темным ликам // Грустно манит он» [294]).

Галерея лингвистических образов В.Ходасевича обширна и многообразна. Употребление названий музыкальных инструментов – средство усиления изобразительности. Поэт использует с этой целью следующие существительные: 1) *клавесин* («Что больше нет в саду цветов, // В гостиной – нет на клавесине…» [66]), 2) *пьянино* («Кастрюли, тарелки, пьянино гремят…» [250]) 3) *барабан* («Заяц лапкой бьет по барабану…» [90]), 4) *бубен* («И серб ушел, постукивая в бубен» [133]), 5) *трубы* («Услышишь трубы трубачей» [206] и др.), 6) *окарино* («Жди: резкий ветер дунет в окарино…» [238]), 7) *кларнет* («Кто-то свистит на кларнете…» [330]), 8) *свирель* («Поет свирель, вдали пестреет стадо…» [51] и др.), 9) *арфа* («Там всё огромно и певуче, // И арфа в каждой есть руке…» [197] и др.), 10) *лира* («И кто-то тяжелую лиру // Мне в руки сквозь ветер дает» [211] и др.), 11) *скрипочка* («А скрипочка поет и свищет // Своим приятным голоском» [369]), 12) *гитара* (««Накинув плащ, с гитарой под полою…»» [36]), 13) *кифара* («И рушат всё кифары стройной звуки» [341]), 14) *орган* («Светлое утро. Я в церкви. Так рано. // Зыблется золото в медленных звуках органа…» [19]) и др. Данные примеры показывают, что поэт чаще использует перечисленные музыкальные лексические единицы в прямом, чем в переносном значении. Лира имеет особое значение для поэтического мира В.Ходасевича. Название этого музыкального инструмента имеется в сильной позиции – в названии книги стихов «Тяжелая лира» (1922) [Русские писатели 1990: 356]. С лирой поэт сравнивает мысль: «Трудолюбивою

пчелой, // Звеня и рокоча, как лира, // Ты, мысль, повисла в зное мира // Над вечной розою – душой» [346].

Концепт «музыка» у В.Ходасевича объективируется в форме пропозиций, представленных глаголом *петь* и его дериватами. Этот глагол приобретает следующие семы: 1) ‘интеллектуальная деятельность’ («И вот пою, пою с последней силой // О том, что жизнь пережита вполне, // Что Эвридики нет, что нет подруги милой…» [62] и др.); 2) ‘передача информации’ (одновременно с семой ‘интеллектуальная деятельность’) («И поет нам дождь неуемный // Про древние слезы Рахили» [97]); 3) ‘эмоциональное отношение к объекту’ («Я здесь учусь ужасному веселью: // Постылый звук тех песен обретать, // Которых никогда и никакая мать // Не пропоет над колыбелью» [269]); 4) ‘воспевать’ («Сердце мое поет только вас и весну» [111] и др.) и др. Специфичность когнитивной сферы поэта проявляется в том, что используются названия музыкальных жанров: 1) гимн («Гимн любви, как гимн воинственный, // Не укрылся от судьбы» [25] и др.), 2) песня («Под вечер путник молодой // Приходит, песню напевая…» [98] и др.), 3) романсы («Слова романсов, письма, встречи…» [1, с. 70]), 4) серенада (««Иль, может быть, услышав серенаду, // Ты из нее хоть что-нибудь поймешь?»» [36] и др.), 5) симфония («Стоит он посреди двора, боясь нарушить // Неслышную симфонию…» [156]), 6) фокстрот («За кружкой пива созерцает, // Как пляшут барышни фокстрот…» [224]), 7) кадриль («Четыре пестрые черты – // Шеренги ровные кадрили…» [33]) и др. Употребляет В.Ходасевич и названия музыкальных произведений: 1) «Травиата» («Ребенок спал, покуда граммофон // Всё надрывался «Травиатой»» [270]), 2) «Миньона» и «Кармен» («Маляр в окне свистал и пел // «Миньону» и «Кармен»») [356]).

Поэт использует метонимии, употребляя при этом слова из семантического поля ‘музыка’: «Гитарный голос ей понятен // Отзывом роковых страстей…» [187]) и др.

Образ песни и пения вообще в поэтическом мире В.Ходасевича многогранен. Песня имеет связь со сферой священного (««Но песнь моя есть фимиам священный!..»» [36] и др.), а также со сферой времени («Для странника равны они: всё той же // Он песенкою времени утешен…» [134]), «Но я знаю – песня новая // Суждена и мне на миг» [25]). Пение может быть различным с акустической точки зрения («Вольно поет синева // Песни, неясно звенящие» [324], «Глухое пение летит…» [244], «Не слышу стройного напева…» [288] «Напевы дивные внимать…» [255]).

Слово *хор* поэт использует как в прямом, номинативном значении («Но мимо: уж Она в соборе. // В снопах огней, в гремящем хоре» [246]), так и в значении совокупности кого-либо («Хор нянек праздных…» [379], «Родное вспоминает небо // Хор воздыхающих теней» [65]).

Таким образом, в языковом сознании В.Ходасевича концепт «музыка» является сложноструктурированным образованием, имеющим четкую темпоральную направленность и связь с доминантным концептом большинства творческих личностей, выражающих свою ментальную сущность посредством написания поэтических текстов, – концептом «поэт». В Ходасевич позиционирует тему музыки в своем поэтическом творчестве посредством создания пропозициональных структур и использования различных существительных, принадлежащих к семантическому полю ‘музыка’.

Список литературы

1. Ходасевич, В.Ф. Собрание стихов / Составитель А.Дорофеев / [Текст] / В.Ф.Ходасевич.– М.: Центурион, Интерпракс (Серия «Серебряный век»), 1992.– 448 с.
2. Русские писатели [Текст]: биобиблиограф. слов. [В 2 ч.] Ч. 2. М-Я / Редкол.: Б.Ф.Егоров и др.; Под ред. П.А.Николаева.– М.: Просвещение, 1990.– 448 с.

С.А Моисеева, И.А. Котенева
Белгород, Россия

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ЗАПАХА В ТЕКСТЕ РЕКЛАМЫ ПАРФЮМЕРНОЙ ПРОДУКЦИИ

Запах, объект обонятельного восприятия, играет важную роль в жизнедеятельности человека, воздействуя на него на физическом, психологическом и социальном уровнях. Человечеству известны природные, естественные запахи и запахи, синтезированные искусственным путем. Производством искусственных пахнущих веществ традиционно занимается парфюмерная промышленность, создающая бесчисленное многообразие духов, которые впоследствии становятся неотъемлемой частью внешнего облика индивида.

Языковое описание парфюмерной композиции для неподготовленного в узкопрофессиональном смысле потребителя составляет особый вид дискурса – реклама парфюмерной продукции. По мнению Р. Барта, касаясь товара языком рекламы, люди придают ему осмысленность и, тем самым, превращают простое пользование им в духовный опыт [Барт 2003: 415]. В данной практике коммуникации большой интерес для изучения представляет речевое воздействие, поскольку оно должно объяснить, как человек осмысляет феномен «запах» в одном из важнейших его проявлений, которым являются духи.

Процесс концептуализации и интерпретации синтезированных запахов во многом определяется аргументативной направленностью рекламы парфюмерной продукции, изучение которой дает возможность выявить ценностные ориентиры, выступающие в качестве средств аргументации в данной составляющей рекламного дискурса, и

обусловливающие социальную значимость искусственно созданного запаха. Вслед за Е.А. Витлицкой под ценностными ориентирами мы понимаем “набор понятий, представлений, образов, суждений в сознании человека, определяющих его жизненную ситуацию” [Витлицкая 2005: 8]. Аргументация, как всеобщий мыслительный феномен, отвечая прагматическим задачам рекламного текста, способствует процессу интегрирования нового знания в модель мира адресата. Иными словами, в рекламной коммуникации под влиянием аргументирования, приобретая те или иные знания об окружающем мире, человек вводит их в свою ментальную модель и получает способность апеллировать к ним в случае необходимости, с такой же степенью доверия, как к личному опыту [Баранов 1990].

Анализ текстов по исследуемой проблематике показывает, что в качестве аргументов в рекламе парфюмерной продукции выступают два вида понятий – **чувственно-психические** и **чувственно-физиологические** понятия.

К чувственным проявлениям физиологического характера относятся представления о связи запаха с человеческим телом. “Телесность” ольфакторного явления проявляется в таких понятиях как «Гигиена», «Хорошее физическое самочувствие».

В рекламе туалетной воды “Ajonc” фирмы Yves Rocher воздействие запаха описывается в терминах проявлений физиологического характера: “***Tonique*** *et* ***stimulante*** *comme le vent courant sur les ajoncs de la lande bretogne… Quelques goutte d'Ajonc,* ***ça vous mets un homme en forme*** *pour toute la journée*” [LVB 1982]. В тексте доказывается, что запах туалетной воды влияет на физическое самочувствие, оказывая тонизирующее (*tonique*) и стимулирующее (*stimulante*) действие.

В следующем контексте говорится, что хорошее самочувствие утром достигается с помощью использования туалетной воды “Fraîcheur rosée du matin” (Yves Rocher): *“Pour réveiller tout à fait votre corps après la toilette, offrez-lui* ***la caresse vivifiante*** *d'une eau tonique qui sent bon la rosée du matin. Aspergez-vous largement d'une délicieuse* ***impression de bien-être****, de* ***pureté****”* [там же 1982]. Воздействие рекламируемого запаха характеризуется как оживляющее, бодрящее (*vivifiante*). Создатели рекламы настаивают на том, что запах туалетной воды является необходимой частью утреннего туалета, приписывая пахнущему веществу свойство создавать ощущение чистоты (*de pureté),*

Выбор аргумента в следующем контексте довольно точно продолжает тематику названия туалетной воды “Fraîcheur fleurs champêtres” (Yves Rocher): “*Le corps inondé de* ***fraîcheur****, avec cette eau tonique, vous aurez dès le matin l'impression d'ouvrir votre fenêtre sur un paysage de fleurs sauvages*” [там же 1982]. Цель аргументирования здесь

передается путем сравнения, ассоциирующего воздействие рекламируемого запаха с ощущением утреней свежести.

Для репрезентации парфюмерной продукции в рекламных текстах запахи отождествляют с такими общеизвестными чувственно-психическими ценностями как «Любовь», «Красота», «Жизненная энергия».

Тема “Любви” в ольфакторной сфере выступает наиболее распространенным аргументом. В текстах, рекламирующих парфюмерию, отражаются представления о различных ее сторонах. Например, в рекламе туалетной воды “Ode à l'amour” (Yves Rocher) наряду с эмоциональным состоянием актуализируется физиологическая сторона любви, то есть запахи соотносятся с “чувственностью”, “соблазнением” и с гиперболизированным проявлением любовного влечения – “сладострастием”: *“Un frisson vous parcourt, ne cherchez pas, c'est l'amour. Un parfum* ***voluptieux*** *et gourmand qui vous trouble et envoûte ceux qui le découvrent. Il vous emmène dans un tourbillon de* ***séduction*** *et de* ***sensualité*** *ambrée. …mystérieux, spontané, hésitant, il vous donne la plus belle des audaces: celle d'aimer”* [LVB 2001].

В тексте рекламы духов “Venise” (Yves Rocher) в процесс аргументирования включается иррациональная сторона любви – чары, колдовство: *“Audace d'une séduction passionnée. Ce parfum de passion et de séduction vous emmène dans un tourbillon irrésistible et voluptieux, dans son sillage riche et inoubliable de sensualité. Essayez! C'est magique: quelques gouttes suffisent à créer* ***l'envoûtement****…”* [LVB 1982].

Запах закономерно связывается с интимной сферой жизни человека. При этом затрагивается та сторона любви, которую составляют физиологические потребности. Основанием для вербализации подобной особенности в рекламе духов “Attraction” (Lancôme) служит само тело человека: *“Un élixir aphrodisiaque pour attirer l'Autre. Particulièrement sexy, le nouveau féminin de Lancôme associe … ingrédients torrides par définition. Quand au design 100% rond du flacon, n'évoquerait-il pas par hasard un sublime spécimen de sein féminin?”* [20 ans 2003].

Тема “Любви”, как показывает исследование, чаще всего адресована женщине. Выбор стереотипа при этом может достаточно варьировать. В рекламе духов “Cléa” (Yves Rocher) проявлением “женственности”, являются обаяние, эмоциональность и романтичность: “*Parfum de femme, parfum* ***de charme****, est un succès. Respirez Cléa. Sa magie vous entraîne vers les plus beaux souvenirs. La tendresses des jours heureux, les premières émotions du cœur se rappellent à votre mémoire, dans* ***un romantisme*** *teinté de nostalgie. … Cléa en eau de toilette soulignera* ***votre charme*** *au long du jour”* [LVB 1982]. В

рекламе духов “Anaïs Anaïs” (Cacharel) несменным атрибутом женской натуры является нежность: *“Un jour* ***la tendresse*** *s'étendra sur le monde”* [FA 1998].

В тексте рекламы духов “Gaelle” (Yves Rocher) женская привлекательность задается “феминистскими” стратегиями, актуальными для современных женщин – свобода, оптимизм: “*Gaëlle est un mariage de subtiles essences pleines de charme et de féminité. ... Gaëlle est une invitation à prendre la vie avec l'****optimisme*** *des femmes bien dans leur peau. Gaëlle respire* ***la liberté****, comme le vent courant sur la lande et la mer. Elle est spontanée comme tout ce qui est bien vivant. Comme vous peut-être*” [LVB 1982].

В анализируемой составляющей рекламного дискурса “любовной” тематике необходимо сопутствует такое всеобъемлющее понятие как «Красота». Данное понятие соотносимо с гармоничным идеалом каждой гендерной группы. Как показал анализ в рекламе женской парфюмерной продукции на первый план выходит тема “Любви”, тогда как образ “Красоты” является ее составляющей. В рекламных же текстах, адресованных мужчинам, наиболее значимо понятие “Красота”, где обязательно присутствие “любовной тематики”.

Для мужчин образ “Красоты” создается посредством темы “приключений и больших путешествий”, при этом весомым аргументом выступает так называемая “аура легендарной силы”, как например, в тексте рекламы туалетной воды “Trimaran” (Yves Rocher): *“Votre passion: la force de l'océan, le vent, la mer et les embruns. Vous aimez le défi des compétitions et le parfum du grand large sur votre peau... ”* [LVB 2001]. В приведенном контексте успех реализации процесса аргументирования обусловлен включением в номинацию морской тематики, где для мужчин значимы стихия воды и образ ее покорителя. В рекламе мужской туалетной воды “Givenchy” в качестве ценностных ориентиров выбраны элегантность и мужская привлекательность: *“Le nouveau parfum pour homme. Very irréssistible. Very intense, very élégant, very you”* [Elle 2005].

В тексте рекламы мужской туалетной воды “Eau de Vetyver” (Yves Rocher) ими являются: элегантность, утонченность, умение ценить красоту. *“... une eau de toilette à la fois très masculine et* ***très raffinée****. ...cette eau de toilette de caractère soulignera* ***l'élégance*** *des hommes d'aujourd'hui. S'il est soucieux de son élégance sans pour autant refuser une certaine décontraction, s'il soigne sa présentation avec personnalité, et* ***s'il aime les jolies choses, les beaux objets****, s'il est cet homme-là, il est l'homme de Vétyver et Eau de Vétyver sera son parfum”* [LVB 2001].

Активную жизненную позицию, радость бытия включает понятие «Жизненная энергия», актуализируемое, например, в рекламе туалетной воды “Ode à la vie” (Yves Rocher): “*... **une énergie**, vous le sentez, **c'est la vie**. Un élixir de vie... qui vous apportera une*

nouvelle énergie... comme un souffle de vie” [LVB 1982]. Выбор такого стереотипа, по-видимому, связан со спецификой самих рекламных текстов, которые репрезентируют товар как необходимое условие благополучия в жизни.

Таким образом, источником концептуализации искусственно созданных запахов является социальная значимость обонятельного феномена, определяемая чувственно-физиологическими и чувственно-психическими понятиями. Первая группа аргументов является нейтральной по отношению к гендерным ориентирам, в то время как вторая формирует представления, обусловленные гендерными различиями покупателей, что и составляет факт “закономерного” в процессе номинации запаха в рекламе парфюмерной продукции.

Список литературы

1. Барт, Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры [Текст] / Р. Барт. – М.: Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
2. Баранов, А.Н. Аргументация как языковой и когнитивный феномен [Текст] / А.Н. Баранов // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – М.: Наука, 1990. – С. 40-52.
3. Витлицкая, Е.В. Лингвистическая интерпретация гендерных стереотипов в рекламе (на материале англоязычных и русскоязычных текстов): Автореф. дис. …канд. филол. наук: 10.02.19 [Текст] / Витлицкая Елена Викторовна. – Волгоград, 2005. – 19 с.
4. Журналы: “Elle”, “Le livre Vert de la Beauté” (LVB), “Femme Actuelle”.

И.А.Морозова
Борисоглебск, Россия

ОБ ЭТИМОЛОГИИ КЛЮЧЕВОГО СЛОВА КОНЦЕПТА «ЖЕНЩИНА»

В когнитологии выделяется множество подходов к изучению концептов. Все предлагаемые аспекты рассмотрения ментальных единиц многими учеными сводятся к двум основным, дополняющим друг друга типам: лингвокогнитивному и лингвокультурологическому. Содержание и структура этих единиц требуют именно комплексного изучения. Как известно, концепт имеет «слоистое» строение. Он складывается из исторически разных слоев, отличных и по времени образования, и по происхождению, и по семантике.

Структура концепта включает в себя:

– основной (актуальный) признак;

– дополнительный (пассивный, исторический) признак;

– внутреннюю форму (обычно не осознаваемую) [Степанов 1997: 21].

Обязательным компонентом методики описания концепта при любом подходе является определение его внутренней формы. В.А.Маслова справедливо отмечает:

«Внутренняя форма, этимологический признак, или этимология открываются лишь исследователям, для остальных они существуют опосредованно, как основа, на которой возникли и держатся основные слои значений» [Маслова 2006: 53]. С целью изучения происхождения ключевого слова концепта «женщина» мы обратились к различным этимологическим словарям.

В «Материалах для словаря древнерусского языка» И.И.Срезневского указывается, что слово *женщина* в памятниках письменности встречается с XVI века [Срезневский 1958 I: 859].

В «Этимологическом словаре русского языка» А.Преображенского лексема *женщина* как производная помещена в гнезде корневого слова *жена*, к которому приводятся многочисленные соответствия в славянских и других языках (в том числе сскр. gnā□ *богиня*) и указана индоевропейская основа gu̯enā□ и guenэ со ссылкой на зарубежные источники [Преображенский 1959 I: 266].

В «Этимологическом словаре русского языка» М.Фасмера лексема *женщина* не представлена, а словарная статья с заглавным словом *жена*, наряду с перечнем славянских соответствий, содержит следующую информацию: «Родственно др.-прусск. genno зв.п. «женщина!», др.-инд. ja□nis «жена, женщина», gnā «богиня», авест. gənā «женщина, жена», ĵaini – то же, от арм. kin, гот. qinô «жена, супруга, qēns – то же, греч. γυνή, беот. βανά «жена», ирл. ben, тохар. A s□än, B s□ana «женщина»…» [Фасмер 2004 II: 46].

В «Кратком этимологическом словаре русского языка» Н.М.Шанского, В.В.Иванова, Т.В.Шанской объяснено происхождение обоих слов: «**Женшина**. Собств.-русск. В памятниках отмечается с XVI в. Образовано с помощью суф. *–ина* от *женска*, субстантивированного прилаг. со значением «женщина», известного в диалектах и некоторых других слав. яз. (ср. н.-луж. žen□ska, сербскохорв. *женска*) и сейчас. Первичное значение было собирательным»; «**Жена.** Общеслав. индоевр. характера. Старое значение – «женщина» (ср. семантику корня *жен-* в *женский, женственный* и т.п.) – возникло из еще более древнего – «рождающая» (ср. родственные общеслав. *gena, др.-инд. ja□nis, греч. gynē и т.д. и глаголы др.-инд. ja□nati – «рождает», лат. gignere – «рождать» и др.)» (Шанский, Иванов, Шанская 1975: 145).

В словник «Историко-этимологического словаря русского языка» П.Я.Черных также включены обе интересующие нас лексемы, сведения об их историческом развитии представлены подробно и во многом совпадают с данными других лексикографических источников:

1. «**Женщина**, -ы, *ж.* – «лицо женского пола». *Прил.* (от *жена*) **женский, -ая, -ое,** (от стар. *женство*) **женственный, -ая. -ое.** Укр. **женщина** (но обычно **жінка;** «женский» – **жіно□чий, -а, -е**); блр. **жанчы□на**, но **жаночы, -ая, -ае** (от **жо□нка**) – «женский». В других слав.яз. отс.; ср. со знач. «женщина» (и «жена»): болг. **жена□, же□нски, -а, -о;** с.-хорв. **жѐна** (ср.**жѐнка** – «самка»), **же˝нски, -а, -о** … Следует отметить, что в некоторых русских говорах и слав.яз. понятие «женщина» выражается субстантивированным прил. *женска* («женская»). Ср., напр., в говорах Сибири: «Жених … с собой берет *женску*, с мужуков кого»; «Мужуков совсем нет, одни *женски*» (Палагина, II, 10); «*двоя женских*, двоя мужыкоф» (Черных, Изв. ВСО РГО, 16)… В памятниках древнерусской письменности слово *женщина* встр. с XVI в. (Срезневский, I, 860). Прил. *женственный* в кр. ф. *женствен* отм. уже у Поликарпова (1704 г., 104 об.).

Образовано от основы *женьск*-, с помощью суф. -*ин-а*, по образцу отвлеченных и собирательных на -*ин-а*. Ср. такие образования, как *земщина* и т.п. Старшее знач., по-видимому, было собирательное. Ср. с собир. знач. др.-рус. **женьство** – «женский пол», «женщины» [еще у Даля (I, 1863 г., 476): **женство** – «женщины»] – образование, соотносительное с прил. **женьска, женьскый** (Срезневский, I, 859-860). Произв. к *женство* – прил. *женственный*».

2. «**Жена,** -ы, *ж.* – «супруга», «замужняя женщина по отношению к мужу». *Прил.* **женин, -а, -о.** *Глаг.* **женить(ся),** отсюда **женатый, -ая, -ое.** Сюда же **женский, -ая, -ое, женщина.** Укр. устар., поэт. **жона□** – «женщина» («жена» – **жінка,** но чаще **дружи□на**), **жени□ти, жона□тий, -а, -е;** блр. устар., поэт. **жана□** – «женщина», совр. **жо□нка** – «жена», «супруга»…; болг. **жена□** – «женщина», «жена», **же□нин, -а, -о, (о)же□нен, -а, -о** – «женатый», **же□ня(се)** – «женю(сь)»; с.-хорв. **же□на** – «женщина», «жена», **же□нин, -а, - о…** Др.-рус. (с XI в.) **жена** – «женщина», «жена», **женинъ, женатый, женитися** (Срезневский, I, 856, 857, 858).

О.-с. *žena – и.-е.*gu̯ĕnā. Ср. др.-прус. genna «женщина»; гот. qinō – «женщина», «жена», qēns – «супруга»; др.-в.-нем. quena – «женщина», «жена»…» (Черных 2006 I: 298-299).

На основе приведенных данных можно сделать ряд обобщений. Слово *женщина* в русском языке стало употребляться с XVI века, до этого времени, с XI века, использовалась лексема *жена*, которая в составе семантемы имела 2 семемы: «**1.**Женщина. *Приде к нему жена нэкто въ багъряницю одэна.* Патерик Син., 106. XI-XII вв. (1237). **2**.Жена, супруга. *А нынэ водя новую жену, а мне не въдасть ничьто же.* Берест. гр. I, 42. XI в. (Словарь русского языка XI-XVII вв. Вып.5. 1958: 87). Первая семема является первичной. Слово *жена* (общеслав. индоевр. характера) именно в этом

значении восходит к более древнему «рождающая», что указывает на основную, значимую функцию женщины в древнем обществе.

Далее для обозначения понятия «женщина» употребляется субстантивированное прилагательное *женска*. Возможно, данная грамматическая классификация отражает закрепившуюся в языковом сознании того времени атрибутивную характеристику женщины.

Следующий этап – появление собственно русской лексемы «*женщина (женчина)*. Женщина. *А которая женщина или дэвка рукодэлна, и тэм дэло указати.* Дм., 87. XVI в.» (Словарь русского языка XI-XVII вв. Вып.5. 1958: 90). П.Я.Черных подчеркивает, что названная лексема, отсутствует в других славянских языках, за исключением украинского и белорусского, ее первичное значение было собирательным. Этот факт изменений в языковой картине мира можно трактовать по-разному: с одной стороны, в обозначенный период женщины не «индивидуализировались», находились в подчиненном положении и занимали ограниченное пространство, с другой стороны, женский пол как совокупность противопоставлялся мужскому. Вполне допустимы и другие объяснения.

Бесспорно одно: для полного и достоверного описания ментальной единицы требуется привлечение не только фактов языка, но и истории, культуры, этнографии, что и предполагается нами в рамках комплексного (лингвокогнитивный + лингвокультурологический) подхода к изучению концепта «женщина» в русской языковой картине мира.

Список литературы

1. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику [Текст] / В.А. Маслова: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006.
2. Преображенский, А.Г. Этимологический словарь русского языка [Текст] / А.Г. Преображенский: в 2-х т. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1959.
3. Словарь русского языка XI-XVII вв. Вып. 5 [Текст]. – М.: Наука, 1958.
4. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. В 3-х т. [Текст] . – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958.
5. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
6. Фасмер, М.Этимологический словарь русского языка [Текст] / М. Фасмер: в 4-х т. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.
7. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2-х т. [Текст] / П.Я. Черных. – М.: Рус.яз.-Медиа, 2006.
8. Шанский, Н.М., Иванов, В.В., Шанская, Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка [Текст]: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1975.

Л. А. Мулляр
Пятигорск, Россия

СКАЗОЧНАЯ КАРТИНА МИРА: ОБРАЗНО-КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ

Сказка – полисемантичный и многоаспектный образно-концептуальный микрокосм, созданный воображением человека. Непосредственное позициони- рование сказки как одной из духовных доминант социокультурного пространства, как особого способа духовной рефлексии, перманентно причастно социальному бытию человечества и есть данность: «Сказки, как на крыльях, переносятся из столетия в столетие, и не виден предел полета их мудрости, закованной в строгие формы небольших рассказов» [Шолохов 1987: 348]. Сквозное и повсеместное бытование сказки не случайно, поскольку в силу яркой образности и смысловой многослойности, в процессе становления и развёртывания социального бытия *сказочная картина мира стала уникальной формой семиологической запечатленности социальной семантики в ее образно-концептуальной репрезентативности, сферой слияния несакрально чудесного художественного вымысла и важных социальных обобщений*.

Образы-концепты сказки существуют в конкретных текстах, а тексты сказок существуют в духовной культуре; будучи фрагментами душевной жизни автора (народа или личности писателя), тексты сказок объективируют социоментальные ресурсы «творца» (по Шлейермахеру – Дильтею). Фольклорно-сказочный текст есть социокультурный феномен – источник скрытых, имплицитных смыслов, актуализация которых обусловлена их особой ролью в обеспечении доступа к глубинной социоментальной информации.

Из многообразия теорий социосемиотики, с нашей точки зрения, пред- ставляет особый теоретико-методологический интерес идея Ф. де Соссюра о жизни знаков внутри социума, развернутая в концепцию социального как семиологического, позволяющая утверждать, что социокульурную реальность возможно идеировать как систему семиотических объектов, явлений, процессов, при этом, процедура идеации формализуется в определенных ***означающих сегментах*** – ***семиологемах***, которые размещены в сказочном пространстве.

Семиологема сказки, по нашему мнению, есть изображение идеи мотива в различных ракурсах, «сталкивание» формы и содержания, ***образа*** и ***концепта***. Смысл, концепт становятся явлены благодаря предметности образа. Если образ – это видимая универсалия, «контур» формы, концепт – это ведающая универсалия, «концентрат» смысла, то ***образ-концепт*** – это ***видение*** как ***ведание***, когда ***видеть*** значит ***ведать***.

Таким образом, формирование сказочно-семиологической картины мира – концептуальное восхождение от образа, которое заключает в себе «созерцание образа – схватывание идеи» [Лосев 1993: 123].

Процедура образно-концептуального конструирования сказочной картины мира может быть охарактеризована как внерациональная форма осмысления социокультурного бытия посредством метафорического, ассоциативного мышления в виде «конкретных абстракций», имеющих «некоторый характер всеобщности». Именно это подчеркивал Гегель, размышляя о средневековой германской поэме «Рейнеке-лис», созданной по мотивам народных сказок: «Обрамление в форму животного эпоса не представляется нам лишь единичным случаем – оно поднято выше этой единичности (т. е. изображения Средневековой Германии) и получает ***некоторый характер всеобщности***, благодаря которой оно становится для нас наглядным: ***так вообще идут дела на свете***» [Гегель 1978: 100]. Смыслоемкая формулировка Гегеля констатирует степень условности вымысла и потенциал образно-концептуального обобщения, поднимающего сказку над предметностью непосредственного сюжета. Способность нетривиально и глубоко обобщать социокультурный опыт позволяет сказке претендовать на роль ***носителя и выразителя социально-онтологической семантики***, порожденной социумом в конкретных исторических обстоятельствах и содержащей общезначимые сущности социальных коллизий.

Выделяя некоторые «базовые» диады, фокусирующие переплетения социально-онтологического и семиологического в сказке, мы рассматриваем социологемы как ***социосингулярные сегменты социальности***, а семиологемы – как ***семиосингулярные образы-концепты социальности***.

1. Социологема «социум» - образ-концепт «Дом/Свое царство»

Социум – форма социальной организации – человеческая общность, предполагающая взаимообусловленные связи и отношения между индивидами, стабильное и уверенное существование в адекватных условиях.

Дом в сказке – ритуальный социум, освоенное, очеловеченное пространство в котором безопасно, изначально течет размеренная жизнь, все стабильно и «все хорошо»: «В некотором царстве, в некотором государстве жили-были…», «Жили-были старичок со старухою…», «Жила-была в одной деревне маленькая девочка…». Локус «Дом» репрезентирует обязательность Своего социального места.

2. Социологема «социальная мобильность» - образ-концепт «Путь/Дорога»

Социальная мобильность связана с изменением социальной позиции, места в социуме.

Сказочный Путь – факт движения, мобильности (социальной активности) героя. Прохождение Пути всегда связано с преодолением трудностей и приобретением опыта/мудрости; Дорога – конкретная траектория не только пространственного перемещения, но и социального действия героя.

3. Социологема «социальный идеал» - образ-концепт «Иное царство»

Социальный идеал – одна из важнейших категорий социальной онтологии, смысловое ядро которой включает образец совершенного, возвышенного и благого, эталонный предмет/отношение в социальной реальности.

В сказочном нарративе размещено представление об «Ином царстве» как ***социальном идеале***: «Иное царство» выражает ***примитивную социальность*** как всеобщий народный общественно-экономический идеал социальной справедливости, благополучных социальных отношений, достатка/богатства, связанный с вековой мечтой об изобилии, безбедности, «справной» (***успеш-ной***) жизни.

4. Социологема «социальный опыт» – образ-концепт «Волшебник/Волшебница»

Социальный опыт – специфический компонент социальности – совокупность сложившихся в процессе социальной деятельности социальных умений и знаний, объективированных в предметной и семиотической формах, отражающих степень овладения объективными закономерностями в развитии социокультурного бытия на данном этапе развития.

Аккумуляция социального опыта в сказке осуществляется в образах-концептах коллективной мудрости («ведовство», «знание»), духовного знания, персонифицированного в «Мудром старике»/Волшебнике (сказочник, крест- ный героя, старичок-лесовичок, «маленький седой гном с кисточкой на колпаке и зеленым зонтом», Морозко, чародей, калика перехожий) или «Мудрой старухе»/Волшебнице (старушка-задворенка, фея, ведьма, Хозяйка медной горы, Баба-Яга).

5. Социологема «социальное зло» - образ-концепт «Упадок/недостача»

Социальное зло – нормативно-оценочная категория социальной онтоло- гии, выражающая социально-отрицательное и нравственно-негативное в социальном бытии.

Социальное зло в сказке осмысливается прежде всего как ***беда-недостача*** в Своем царстве и означает несправедливые и неправильные социальные отношения, социальное унижение, социальное отчуждение; нечто дурное, вредное, отвратительное; несчастье, опасность, агрессию, насилие, жестокость, брутальность, угрозу здоровью и жизни; все то, что мешает человеку социально реализоваться, снижает социальное значение действий индивидов и ведет к сужению, свертыванию, разрушению,

уничтожению, падению – ***Упадку*** социальности (похищение невесты, социальная обездоленность, вредительст- во).

6. Социологема «социальное добро» – образ-концепт «Успех/ликвидация недостачи»

Социальное добро - нормативно-оценочная категория социальной онтологии, выражающая социально-положительное и нравственно-позитивное в социальном бытии.

Социальное добро в сказке осмысливается как ликвидация ***беды-недостачи*** в Своем царстве и означает справедливые и правильные социальные отношения, социальное возвышение; нечто хорошее, полезное; счастье, безопасность, ненасилие, гуманность, гарантированность здоровья и жизни; все то, что позволяет человеку социально реализоваться, повышает социальное значение действий индивидов и ведет к созиданию, возникновению, расширению, развертыванию, взлету - ***Успеху*** социальности (освобождение невесты, социальное благополучие, сказочная свадьба).

«Величиной с орех», сказки вмещают в себя социальные смыслы, благо- даря своей семиологической форме; латентно-контекстно заключают в своем нарративе социально-философскую семантику и ассоциации, представленные как социальные утопии. Это возможно потому, что сказочные семиологемы – особые формы концептуальности вне рациональности – придают сказке характер «магического мышления» и культурной всеобщности, осуществляя в сказкопространстве философское осмысление различных ракурсов социального бытия.

Список литературы

1. Гегель, Г.Ф. В. Эстетика [Текст] / Г. Гегель. – М.: Наука, 1978. – 286 с.
2. Лосев, А. Диалектика художественной формы [Текст] / А. Лосев. – М.: Республика, 1993. – 269 с.
3. Шолохов, М. Сокровищница народной мудрости [Текст] / М. Шолохов // Пословицы русского народа. Сборник В. И. Даля. – М.: Мысль, 1987. – 416 с.

Р.Р. Назаров
Москва, Россия

Д.М. Юнусова, В.Р. Алиева
Ташкент, Узбекистан

ПОЛИЛИНГВИЗМ И ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ

Полилингвизм включает в себя владение несколькими языками. Наиболее простой формой полилингвизма является билингвизм, т.е. двуязычие, владение двумя языками. Можно выделить следующие обстоятельства формирования полилингвизма: **Полилингвизм индивидуальный,** обусловленный личной склонностью конкретного

индивида к овладению более чем одним языком; **полилингвизм групповой,** характерный для этнических меньшинств, живущих компактно (что позволяет сохранять родной язык), но в иноэтническом окружении (что приводит к овладению языком большинства); **полилингвизм региональный** – образуется в зонах этнических контактов, когда представители контактирующих этносов овладевают языками друг друга, а часто – и промежуточным языком, выступающим в качестве средства межэтнического общения; **полилингвизм государственный** – обусловлен наличием в государстве более чем одного государственного языка, что является причинойии следствием того, что многие граждане государства пользуются более чем одним языком; **полилингвизм межгосударственный** – является следствием расширения межгосударственных контактов и распространения мировых языков.

Первый случай полилингвизма, т.е. индивидуальный полилингвизм в принципе может быть неограничен. Известны феноменальные случаи владения десятками языков самых разных языковых семей и групп. Однако такие случаи не являются предметом нашего рассмотрения, т.к. нас интересуют случаи с одной стороны, массового полилингвизма, с другой стороны – те случаи, когда происходит сильное влияние данного явления на этническую идентичность.

Такие явления как билингвизм (двуязычие) и трилингвизм (трехъязычие) в принципе достаточно широко распространены. Есть целые этнические группы, использующие более чем один язык, и даже население целых регионов и государств, владеющее более чем одним языком. Например, для народов Центральной Азии характерны такие групповые и региональные варианты полилингвизма, как владение родным языком и одним из языков соседних народов (например, узбекско-таджикский, узбекско-казахский, узбекско-кыргызский, узбекско-туркменский и т.д. билингвизм). Трилингвизм обычно выступает как знание двух местных языков и русского (например, узбекско-таджикско-русский) или как владение тремя местными языками (например, узбекско-таджикско-кыргызский). В ряде регионов Центральной Азии (все столичные центры, Ферганская долина, юг Казахстана, юг Кыргызстана, Самарканд, Бухара, Каракалпакстан, север Таджикистана и т.д.) явление полилингвизма получило очень широкое распространение. Например, только в одном Каракалпакстане можно отметить формы полилингвизма, связанные со знанием каракалпакского, узбекского, казахского, туркменского, а также русского, корейского, татарского и др. языков в самых различных сочетаниях.

Среди других регионов массового распространения индивидуального, группового и регионального полилингвизма в СНГ можно отметить Кавказ. Для него характерно

наличие большого количества языков и зон этноязыковых контактов. Здесь можно отметить много регионов массового распространения полилингвизма (весь Северный Кавказ, в особенности Дагестан, Карачаево-Черкесия, Кабардино-Балкария; почти вся Грузия – Абхазия, Южная Осетия, Мегрелия, Джавахетия; север и юг Азербайджана и т.д.). Владение 3-4-мя языками на Кавказе – обычное явление. Например, большинство южных осетин владеет осетинским, грузинским и русским языками, большинство лезгин – лезгинским, азербайджанским и русским языками (зачастую ещё аварским, армянским и т.д.), для Тбилиси характерно грузино-армяно-русское трехъязычие, для Абхазии – владение абхазским, русским, мегрельским и грузинским языками. В целом для Северного Кавказа больше характерна третья форма полилингвизма (региональный), для Закавказья – вторая (групповой), хотя встречаются все формы.

Следует отметить, что в таких образованиях как Абхазия и Южная Осетия полилингвизм закреплён юридически – в качестве государственных признаны по три языка: национальный (соответственно абхазский и осетинский), а также грузинский и русский. Во всех автономиях Северного Кавказа в качестве государственных языков провозглашены русский и национальные языки (в Адыгее, Северной Осетии, Ингушетии, Чечне – по 1 языку, в Карачаево-Черкесии, Кабардино-Балкарии – по 2 языка, в Дагестане – 6).

В целом четвёртая форма полилингвизма – закрепление на государственном уровне – не очень характерно для СНГ. Только в Беларуси и Кыргызстане в качестве 2-го государственного языка провозглашён русский язык. Но в мировой практике государственный полилингвизм - обычное дело. Даже в Европе, имеющей многовековую практику строительства национальных государств много примеров: Швейцария (4 языка), Андорра, Люксембург (по 3), Финляндия, Бельгия, Ватикан, Ирландия, Монако (по 2). Ещё более распространена данная практика в других регионах мира: Азии, Африке, Америке. В большинстве бывших колоний в качестве государственных языков провозглашены языки метрополий (английский, французский, испанский, португальский и т.д.), а также 1 или несколько местных языков. Примеры тому: Индия, Пакистан, Сингапур, Малайзия, Ангола, Мозамбик, Камерун, Перу, Боливия и т.д.

Пятая форма полилингвизма связана с такими процессами как интернационализация и глобализация общественной жизни – экономики, политики, культуры и т.д. Это ведёт к массовому овладению ведущими языками мира – английским, немецким, французским, испанским, русским, китайским и т.д.

Исследование реально функционирующих аспектов полилингвизма (лингвистического, социологического, психологического, философского, этнического и

т.д.) предполагает наличие различных целей и задач. Сам термин «полилингвизм» трактуется неоднозначно. Например, является ли полилингвизмом владение только отдельными самостоятельными языками (родственными или неродственными), или полилингвизм - владение литературной формой языка и отличающимися от нее диалектами. Примеров тому много: такие языки как немецкий, итальянский, французский, китайский, хинди, грузинский, осетинский, мордовский, марийский и т.д. имеют диалекты, сильно отличающиеся от литературных норм, или даже создающие новые литературные нормы.

Полилингв (т.е. человек, владеющий более чем 1-м языком) обычно владеет разными языками в различной степени, хотя нередки случаи примерно одинакового уровня владения. Обычно существует иерархия владения языками, зависящая от разных факторов: этнической принадлежности самого индивида, его этнической идентичности, его окружения, частоты употребления того или иного языка и т.д. В этой связи актуальная проблема т.н. «родного языка», владения им, его места в языковой иерархии. Традиционно «родной язык» считается категорией социолингвистической. Хотя здесь значительно важнее этнический аспект.

Владение языком – важный этнический маркер, хотя и не единственный. Известны случаи, когда этнос меняет язык, но сохраняет этническую культуру и самоидентификацию. Перешли на английский язык шотландцы и уэльсцы, на французский язык – большинство провансальцев и бретонцев, на испанский – большинство каталонцев, галисийцев и т.д. Двуязычие широко распространено среди ирландцев, эльзасцев, басков и т.д., при этом язык малого этноса становится вторым, первым выступает язык этнического большинства (соответственно английский, французский, испанский). Однако идентичность представителей названных этнических групп – на очень высоком уровне. Поэтому утверждать, что смена языка или распространение полилингвизма (с вытеснением этнического языка на второй план) автоматически ведёт к смене этнической идентичности было бы не совсем верно.

В структуре полилингвистической иерархии языки могут выстраиваться различным образом. Например, французский баск может владеть следующими языками: а) баскский – родной язык (язык этноса), б) язык более широкой этнической группы (испанский), в) язык государственности (французский), г) межгосударственный язык (английский). В этом случае встаёт вопрос о влиянии полилингвизма на этническую идентичность. Данный баск уже отличается от своего соплеменника, проживающего в горах Басконии (север Испании) и владеющего одним баскским языком. Если 2-й чаще будет этнически самоопределять себя как баск, то от 1-го можно ожидать разных

вариантов: а) как баск (в южной Франции, где проживает много выходцев из Испании и они держатся общинами – каталонцы, галисийцы, астурийцы), б) как испанец (в других регионах Франции, где разница между каталонцем и баском не так значима), в) как француз (за пределами Франции, когда на смену этнической принадлежности приходит принадлежность гражданская), г) как европеец (в Америке), д) как представитель белой расы (в Африке).

Два последних варианта уже не связаны с языковым фактором, а с географическим и антропологическим. Но вот 3 первых выстраивают языковую иерархию: баскский язык – испанский – французский. Вероятно, степень владения языком влияет на этническую самоидентификацию: тот язык, которым индивид владеет лучше, может иметь ключевое значение для этнической идентичности. Например, если 1-м по уровню владения выступает испанский язык, то индивид скорее будет определять себя как «испанец, баскского происхождения, французского гражданства». Если 1-м в иерархии становится французский язык, то индивид будет определять себя как «француз испанского (баскского или испано-баскского) происхождения».

Полилингвизм, естественно, более распространён в полиэтнических (многонациональных) социумах. Наличие большого числа этнических единиц (этносов, субэтносов, этнических групп и т.д.), обладающих собственно языками и диалектами, приводит к необходимости межэтнического общения. Данная проблема может быть решена несколькими путями: языковая ассимиляция - полный переход всего социума на язык одного из этносов – либо самого крупного, либо наиболее развитого; появление большого числа полилингвов различного этнического происхождения, выполняющих посреднические коммуникативные функции; переход этнических меньшинств к различным формам полиязычия; переход всего социума на некоторый «койне» – обобщающий язык, не родной ни для одного этноса и выполняющий функции межэтнической коммуникации (урду в Пакистане, пилипино на Филиппинах, бхаса – в Индонезии).

В любом случае в полиэтническом обществе появляются большие группы людей, владеющих более чем одним языком. Например, в Османской империи представители торгового сословия (в основном из греков и армян), поражали знанием разных языков – от арабского и персидского до албанского и болгарского. И это было в порядке вещей.

Полилингвизм не проходит бесследно для его носителей, для их этнической идентичности. Если человек чаще употребляет не «родной» язык (или языки), нежели язык собственной этногруппы, то неизбежна трансформация идентичности. Если для 1-го поколения «родным» остаётся язык собственной этнической группы, для 2-го

поколения – этот язык будет уже скорее всего 2-ым, т.е. не главным, даже если он сохраняет символическое значение. Для 3-го поколения – возможна полная утрата «родного» языка, превращение его в пережиток. Данная картина наиболее характерна для эмигрантов в США, Канаде, Австралии, Германии, Франции, Аргентине и т.д.

Следует отметить явление этнического парадокса: деды и отцы пытаются ассимилироваться, поскорее забыть о своём происхождении. А сыновья и внуки вдруг начинают осознавать своё этническое происхождение как факт, как объект гордости, начинают изучать свою этническую историю, культуру, язык (ими уже во многом утраченные). Именно этим объясняется такой взлёт этничности во всём мире.

Существует упрощённый вариант объяснения этнического парадокса: социальные аутсайдеры, чьи предки не смогли ассимилироваться и адаптироваться в социуме, пытаются завоевать своё «место под солнцем» через принадлежность к этническим (расовым, лингвистическим, конфессиональным, культурным) меньшинствам. Но это было бы примитивно. Тем более что среди лидеров этнических движений – много выходцев из успешных, благополучных слоёв общества. Другой вариант объяснения: этническое возрождение – это реакция на сплошную унификацию, глобализацию, стирание этнокультурных особенностей.

В любом случае, среди лидеров этнического возрождения – маргиналы, т.е. люди находящиеся между двумя (и более) этническими культурно-языковыми системами. Ведь часто индивид владеет не просто языками: он включён в разные культурные системы. Если человек владеет английским, голландским и немецким языками, он полилингв, но при этом не выходит за рамки одной культурной системы – европейско-христианской. Другое дело – если человек владеет французским и арабским, болгарским и турецким, русским и узбекским: это уже межкультурный полилингвизм. Свободное владение и употребление языков различных групп и семей ведёт к трансформации этнической идентичности: она становится более широкой, открытой. У монолингва не может быть сомнений в собственной этнической идентичности – такая мысль просто не может его посетить.

Увеличение числа полилингвов может быть обусловлено различными объективными и субъективными причинами, но в любом случае мы оцениваем это как явление позитивное, способствующее расширению межэтнических, межкультурных и даже межцивилизационных контактов.

Е.И.Огневая
Челябинск, Россия

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «МОДА» И «ЯЗЫКОВАЯ МОДА»

Мода может пониматься как самый поверхностный и самый глубинный из социальных механизмов [Бодрийяр 2000: 169].

Традиционно под словом *мода* подразумевается мода на одежду, обувь, головные уборы, аксессуары, косметику и т.п. – то есть все, что связано с внешностью, с красотой. Например, в Оксфордском словаре первое значение слова fashion – “a popular style of clothes, hair, etc. at a particular time or place” [OALD 2000: 459]. В четырехтомном «Словаре русского языка» мода определяется как «господство в определенной общественной среде в определенное время тех или иных вкусов, проявляющихся во внешних формах быта, в особенности в одежде» [СРЯ 1982: 285]. То есть под модой понимается господство каких-либо внешних атрибутов. Однако если смотреть более широко, существует мода на книги, рестораны, курорты, танцы, музыку, художников, хобби, спорт, марки и цвета автомобилей, а в последнее время появилась и мода на сотовые телефоны определенных марок. В прессе часто говорится о моде на здоровый образ жизни, а в США беспокойство вызывает прогрессирующая мода на обращение к пластическим хирургам. Таким образом, мода проникает во все сферы человеческой жизни и касается не только материальных объектов, но и идей, поведения, положения в обществе и т.п. Ж. Бодрийяр пишет, что «мода образует средоточие современной культуры, включая такие ее стороны, как наука и революция, потому что этой логикой насквозь пронизан весь порядок современности, от секса до масс-медиа, от искусства до политики» [Бодрийяр 2000: 174].

Мода – это своего рода цикл: когда зарождается новая тенденция, ее принимает лишь небольшой процент общества – те, кто всегда на пике, «избранные», для большинства же это кажется странным, иногда смешным, очень смелым. «Мода является формой нетрадиционного поведения, и первоначально всегда содержит в себе момент отрицания определенных эстетических и нравственных представлений, вкусов и привязанностей» [Парыгин 1971: 292].

Постепенно эта тенденция распространяется среди тех, кто хочет примкнуть к «избранным», и охватывает все больший круг людей. Здесь реализуется престижная (в терминологии А.Б. Гофмана) функция моды. «Мода дает возможность иллюзорного приобщения к более высокому социальному статусу и является средством повышения социального престижа» [Парыгин 1971: 294]. Теперь уже все признают, что это модно, хотя и не всем это нравится и не все этой тенденции следуют. В это время предыдущая

тенденция начинает ощущаться как устаревшая, и все, кто еще не примкнул к новой, чувствуют себя некомфортно и меняют свои пристрастия, а у «избранных» уже появляется новая тенденция, так как они не могут быть «как все», и то, что получило широкое распространение, автоматически перестает быть модой.

Так завершается цикл, и в то же время начинается новый. При этом известно, что мода возвращается, хотя и с небольшими изменениями. Возвращение становится возможным только после того, как тенденция будет признана окончательно вышедшей из моды и забыта, то есть когда она потеряет всякую связь с циклом. Здесь применимо выражение: «все новое – это хорошо забытое старое». Эта цикличность особенно легко прослеживается в моде на одежду.

Мода может рассматриваться как особая социальная ценность. Но, как пишет Т.Б. Любимова, «мода – это специфическая ценность, готовая тут же превратиться в свою противоположность, в то, чем можно и нужно пренебречь. (…) В ценности «модность» не случайно слышится порицающий оттенок одновременно с одобрительным; он не обозначает какой-то действительный порок, но, скорее, своеобразную готовность к самоустранению при одновременном утверждении «модного» как носителя ценности» [Любимова 1973: 68-69]. Это свойство моды прослеживается и в языке. С одной стороны, мода – это то, чему необходимо следовать, от чего нельзя отставать, например, англ. *to move with the times* – идти в ногу со временем. Человек, следующий моде, как правило, получает положительную оценку окружающих: англ. *fashion plate, fashion conscious.* Человек, следящий за модой, считается привлекательным: англ. *snappy, groovy, dashing, classy* – «модный и привлекательный»; в других лексических единицах, близких по семантике, подчеркивается компонент «ухоженность, аккуратность, опрятность» (*dapper, dandy, spruce, smart, natty, groomed*), а также «элегантность, стиль» (*soignée, saucy, doggie, chichi, chic*). Часто, также, значение «модный» сочетается с компонентом «дорогой, богатый». Богатство в этом случае может оцениваться как положительно (например, англ. *blood, ritzy, swish, tony, the jet set*), так и отрицательно (*posh, flashy, doggish*) – в том случае, когда оно излишне выставляется напоказ или отсутствует истинный вкус. В то же время, общество не поощряет тех, кто излишне усердствует в погоне за модой, ср. англ. *foppish* – too interested in clothes and the way one looks, *to do sth. parrot-fashion* – to learn or repeat sth. without thinking or understanding what it means, *to keep up with the Joneses* – to try to have all the possessions that your friends have because you want people to think that you are as good as them, *to jump on the bandwagon* (infml., disappr.) – to join others in doing something that is becoming fashionable because you hope to become popular or successful yourself, *to follow the crowd* – to always do what other

people do, without thinking for yourself. Недолговечность модных тенденций отражается в таких лексических единицах как *craze, fad.* Наряду с положительной оценкой модного наблюдается отрицательное отношение к тому, что моде не соответствует. Например, англ. *out of favour* – no longer liked, fashionable or popular; *dowdy* – not attractive or fashionable; *dodo* – (from Port. “stupid”) – slow-witted or hopelessly behind the times; *old hat* – old-fashioned and therefore boring; *out-of-date, outmoded* – no longer fashionable or useful.

Однако, помимо того, что понятие «мода» находит разнообразное языковое выражение, в языке существует мода и как явление. Время от времени появляются новые слова и выражения, которые начинают употребляться слишком часто, «модные словечки» (ср. англ. *a vogue word* – a word that is fashionable for a short period of time), как их часто называют в прессе. Например, после демонстрации сериала «Рабыня Изаура» в моду вошло слово *фазенда* – так многие садоводы стали называть свои приусадебные участки. Со временем сериал забылся, и слово ушло. При этом кажется целесообразным, вслед за О.И. Титковой, различать модные и актуальные слова [см.: Титкова 2001]. По предлагаемой терминологии актуальное слово обозначает нечто новое и приобретает частотность употребления в связи с актуальностью самого денотата. Так, например, несколько лет назад актуальными были слова *перестройка, ваучер*. После исчезновения реалий эти слова потеряли актуальность. Как правило, актуальная лексика принадлежит к языку политики, идеологии, агитации и т.п. Собственно модными являются слова, не обладающие новизной денотата, но массово и часто употребляемые для выражения того или иного значения. В нашем случае слово *фазенда*, соответственно, является модным, а не актуальным. Мода на слова хорошо прослеживается в молодежном сленге. У разных поколений для выражения одних и тех же смыслов используются разные слова, и когда более взрослый человек, пытаясь показаться «своим» среди подростков, вспоминает себя в их годы и использует выражения, употреблявшиеся тогда, это, как правило, вызывает смех: любой подросток скажет, что так уже давно не говорят. Как отмечает Б.Д. Парыгин, нарушение моды (т.е. определенного образца поведения в рамках социальной группы), как и нарушение обычая, вызывает негативные оценки [Парыгин 1971: 291].

Помимо отдельных модных слов в языке существуют целые модные тенденции. К ним, например, относится мода на обращения – вспомните недавний переход от «товарищей» к «господам». Еще свежи воспоминания о моде на переименование с целью уничтожить любое напоминание о коммунистическом прошлом, в результате которой столько улиц и городов сменили названия на «докоммунистические». После революции возникла мода на имена, такие как *Вилен, Сталина, Оюшминальд* и др.,

образованные путем сложения, аббревиации и другими способами от имен вождей и от различных коммунистических реалий. В тот же период времени распространилась мода на сложносокращенные слова, такие как *совнарком, колхоз, продмаг* и т.п. В настоящее время в русском языке господствует мода на англицизмы.

Понятие языковой моды рассматривается в работе В.Г. Костомарова «Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа». Автор сравнивает две категории речевой культуры: вкус и моду. Вкус (в речевом поведении) он определяет как «систему идейных, психологических, эстетических и иных установок человека или общественной группы в отношении языка и речи на этом языке» [Костомаров 1999: 29] и как «меняющийся идеал пользования языком соответственно характеру эпохи» [ibid: 32]. Под модой же В.Г. Костомаров понимает «крайнее проявление вкуса, более индивидуальное, быстро проходящее, бросающееся в глаза и обычно вызывающее раздражение у старшей и консервативной части общества» [Костомаров 1999: 34]. При этом автор подчеркивает, что о появлении той или иной модной тенденции можно судить по возражениям, раздающимся против вновь возникших явлений. То есть вкус в языке расценивается как явление положительное, а мода – отрицательное. И действительно, когда речь заходит о каких-то нововведениях в языке, о них отзываются пренебрежительно, часто звучат выражения «модное словечко», «модное словцо» и тут же предлагается более ранний, традиционный и адекватный, по мнению автора, эквивалент. Это вполне обосновано, так как зачастую эти нововведения призваны завуалировать, приукрасить неприглядную действительность. Например, когда должность уборщицы в офисе называют более «солидным» англицизмом *офис-менеджер*. К таким же последствиям ведет и распространившаяся на западе идея толерантности, благодаря которой бедные стали называться *differently advantaged*, лысые – *thin on the top*, коррумпированные – *ethically different* [примеры по: Тарбеева 2007: 105].

Таким образом, понятия «мода» и «языковая мода» объединяют такие черты как массовость, недолговечность, динамизм, вызов общепринятому и игровой характер. Но в то же время языковая мода, в отличие от остальных разновидностей моды, получает преимущественно отрицательную оценку. Это связано с тем, что в языке силен и очень значим фактор традиции. Язык не приемлет слишком быстрых изменений, так как они ставят под грозу его функционирование. А сущность моды именно в отказе от общепринятого, в нарушении традиций.

Список литературы

1. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть [Текст] / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. и вступ. ст. С.Н. Зенкин. – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.
2. Гофман, А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения [Текст] / А.Б. Гофман. – М.: Наука, 1994. – 160 с.
3. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа [Текст] / В.Г.Костомаров. Изд. третье, испр. и доп. – Спб.: Златоуст, 1999. – 320с.
4. Любимова, Т.Б. Мода и ценность [Текст] / Т.Б. Любимова // Мода: за и против. [Сб. статей]. / Общ. ред. и сост. В.И. Толстых. – М.: Искусство, 1973. – С. 67-77.
5. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
6. Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус.яз., 1982. Т. 2. – С. 285.
7. Тарбеева, О.В. Условия и причины изменения ценностных предпочтений лингвокультурных концептов (на материале английских и русских пословиц) [Текст] / О.В. Тарбеева // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 1. – С. 94-107.
8. Титкова, О.И. Время, актуальность, мода: проблемы вербальной концептуализации (на материале немецкого языка) [Текст] / О.И. Титкова // Филологические науки. – 2001. – №4. – С. 91-98.
9. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Sixth edition [Text] / Ed. by S. Wehmeier – London: Oxford University Press, 2000. – 1540 p.

С.Р. Омельченко
Волгоград, Россия

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В АНТРОПОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В связи с формированием антропологической парадигмы в современном языкознании были провозглашены принципиально новые идеи относительно диады «человек – язык». Анализ работ по антрополингвистике показывает, что для понимания человеческого фактора в языке важным является понятие языковой картины мира (далее ЯКМ), которое соотносится с категорией языкового пространства и его постижением отдельным человеком.

Языковая картина мира чаще всего трактуется в лингвистике как «специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [Яковлева 1994: 9]. В научной и специальной литературе наблюдается расхождение мнений о том, каким образом мир отражается в языковой картине. Согласно одной точке зрения, языковая картина мира связана со всем языковым материалом, как лексическим, так и грамматическим [Булыгина, Шмелев 1997], согласно другой, – ЯКМ соотносится только с семантикой языка (работы ученых Московской семантической школы).

Ю.Н. Караулов объясняет неоднозначность толкования языковой картины мира двойственностью самого феномена: под языковой картиной мира понимается либо «совокупность всего языкового содержания, относительно постоянная и медленно эволюционирующая во времени, либо специфические черты семантики данного языка, дифференцирующие его от всех других языков» [Караулов 1976: 245].

В лингвистической науке выделяют несколько типов языковой картины мира: реальную, универсальную и идиоэтническую, социальную и индивидуальную, научную и наивную, концептуальную, понятийную, вербальную, экологическую и др. Это дает основание говорить о многомирии в языке [Новикова, Черемисина 2000].

В научной литературе отмечается наличие более или менее упорядоченной картины мира у каждой языковой личности. Такая картина мира состоит из понятий, идей, концептов и отражает иерархию ценностей [Архипов 2001: 13 – 14].

Для антропологического подхода из выделяемого многомирия важными являются идиоэтническая, индивидуальная и наивная ЯКМ. Кроме того, на наш взгляд, можно говорить о региональной языковой картине мира.

Региональная языковая картина мира связана с особенностями речемыслительной деятельности представителей разных социальных и этноязыковых сообществ, проживающих на территории определенного региона. Одним из таких ареалов является Нижнее Поволжье, объединяющее несколько областей, в том числе Волгоградскую область.

Территорию Волгоградской области населяют более 100 национальностей и народностей различных вероисповеданий и культуры. Значительная часть территории является местом исторического проживания казаков. В настоящее время здесь живут потомки донского, волжского и астраханского казачества. Границы традиционных районов размещения казаков размыты, утрачена прежняя сословная замкнутость. Однако исторические и культурные традиции сохраняются, а самое главное – казаки сохранили свою самобытность и сейчас возрождаются.

Анализ языкового материала, представленного в местных СМИ, в разговорной речи горожан, сочинениях региональных писателей и фольклорных произведениях, а также собранного нами в ходе проведения диалектологических практик, помогает выявить специфику ЯКМ в региолекте Волгоградской области. Такая специфика, на наш взгляд, во многом обусловлена этноязыковой ментальностью казаков [Омельченко 2006: 5].

Несмотря на процессы нивелировки и утраты диалектных различий, а также усиления междиалектных контактов, жители сельской местности сохраняют диалектные элементы, совмещая их с литературными и просторечными языковыми единицами. В

речи городского населения, проживающего на территории Волгоградской области, часто встречаются казачьи слова типа *вешенки, ерик, каймак, каныш, кулеш; долдонить, талдычить, споймать, мараковать, расхлебениться* и т.п.

Подобные слова можно считать регионализмами, поскольку они, с одной стороны, обозначают реалии, распространенные только на территории исконного проживания казаков. С другой стороны, они могут обозначать и общеизвестные предметы, но по-особому, и этот способ обозначения свойственен представителям разных социальных групп и этноязыковых сообществ, проживающих в регионе Нижнего Поволжья. Регионализмы встречаются в речи людей, владеющих разными типами речевой культуры. Интеллигенция (элитарный и среднелитературный типы) употребляет их чаще всего с целью так называемой «языковой игры» или по причине отсутствия необходимого самоконтроля. Для представителей литературно-разговорного, фамильярно-разговорного и просторечного типов речевой культуры употребление подобных слов стало уже привычным.

Складывается особая форма устной речи, региолект, представляющий собой литературно-диалектное двуязычие. В нем уже утрачены многие архаичные черты диалекта, и вместе с тем развились новые особенности. Региолект занимает периферийное положение между литературным языком, просторечием и диалектами.

В рассматриваемом региолекте этноязыковая ментальность казаков непосредственно закрепилась в 1) безэквивалентной лексике (*каймак, кулеш, карпетки, волокитеть, вертухнуться, казаковать, смякетить*), 2) словообразовательной мотивированности (*доумиться, мозголовить, замозголовить, подумакивать/подумакать, подумкивать, сумлеваться, разуметь*, 3) метафоризации (*помрачиться*, *полыхаться, спорушиться*), 4) концептуальном значении слов (*воля, вольгота, вольница, вольноброд, вольный*).

В целом категория языковой картины мира является очень важным методологическим средством для антропологического подхода, поскольку позволяет изучать язык с учетом когнитивных, прагматических и культурологических составляющих в его трех ипостасях – в системе, текстах, языковой способности.

Список литературы

1. Архипов, И.К. Концептуализация, категоризация, текст, дискурс. Основные теоретические понятия [Текст] / И.К. Архипов // Филология и культура: Материалы Ш-й Междунар. Научной конференции. - В 3 ч. Ч. 1. Тамбов, 2001. – С.13 – 15.

2. Булыгина, Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) [Текст] / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 575 с.

3. Караулов, Ю.Н. Общая и русская идеография [Текст] / Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1976. – 355 с.

4. Новикова, Н.С. Многомирие в реалии и общая типология языковых картин мира [Текст] / Н.С. Новикова, Н.В. Черемисина // Филологические науки. –2000. – № 1. – С.40–49.
5. Омельченко, С.Р. Ментальные глаголы в речи казаков Нижнего Поволжья [Текст] / С.Р. Омельченко. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. – 411 с.
6. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) [Текст] / Е.С. Яковлева. – М.: Изд-во «Гнозис», 1994. – 344 с.

Пасынкеева В.В.
Челябинск, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТА «ЧИСЛО» (на примере французских и русских фразеологизмов)

Язык – это механизм, способствующий кодированию и трансляции культуры. «Особую роль в трансляции культурно-национального самосознания народа и его идентификации как такового играет, в частности, фразеологический состав языка, т.к. в образном содержании его единиц воплощено культурно-национальное мировидение» [Телия 1996: 235].

У каждого народа, каждой культурной общности есть свой склад мышления, который и предопределяет картину мира и национальную концептосферу. Каждый народ остается самим собой до тех пор, пока сохраняются особенный климат, пейзаж, пища, язык, т.к. они непрерывно питают и воспроизводят национальные склады бытия и мышления. Язык отражает то, что есть в сознании, а сознание формируется под воздействием окружающей нас культуры.

Взгляд на мир осуществляется через знаки культуры, ее стереотипы, символы, эталоны: значение языкового знака тем самым соотносится с культурно-национальной системой мировоззрения, воплощенной в знаках культуры. Общий смысл той или иной ситуации в реальном мире не одинаков для различных народов, в связи с различием картин мира [Авакова 2001: 46].

Символ – одно из самых многозначных понятий в культуре. Символ в культуре – универсальная категория, с помощью которой люди могут выражать и передавать все свои внутренние состояния. Любая культура создает свою собственную систему символов и придает каждому свое значение.

Фразеологизмы – это яркие, краткие изречения, которые изобилуют символами. Именно поэтому идея фразеологических единиц может быть воспринята правильно представителями одной этнокультуры. Фразеологические об ороты одной культуры отражают ее содержание, то, чем живет эта культура, ее особенности, привычки народа,

его культурно-исторические традиции. Соответственно каждый язык располагает своим набором фразеологизмов, идея которых понятна только людям, говорящим на этом языке.

Фразеологизмы формируются в языке и в культуре. Сначала возникает некая прототипная ситуация, т.е. ситуация, соответствующая буквальному значению фразеологизма (например, человек, поскользнувшись, сел на калошу). За ней закрепляется содержание, которое затем переосмысливается, т.е. формируется образ ФЕ на основе первичных значений слов в прототипной ситуации. Именно эти первичные слова и оставляют в образе свой след. Так возникает внутренняя форма, в которой и содержится основная информация, связанная с культурой. Во внутренней форме сохраняются «следы» культуры – мифы, архетипы, обычаи и традиции, исторические события, элементы материальной культуры (Рябцева 1999: 196).

Большой интерес в этом плане вызывает концепт «число» как компонент фразеологизмов. Данный концепт носит универсальный характер, т.к. присутствует в любой культуре. Это один из древнейших концептов человечества, он отражает мир, быт людей. Числа представляют большой интерес не только как древний слой лексики, но и как особый пласт «культурной лексики», которая хранит связь с культурными обрядами, с представлениями о мироздании. Числа выступают как своеобразная сфера традиционной символики каждого отдельного этноса, каждой языковой личности (Маглакелидзе 1991; 44).

В мифологической картине мира с помощью чисел передавалась качественно-количественная сторона явлений. Суеверия, связанные с числами, часто основываются на традиционной символике чисел.

Русские и французы любят числа «три» и «семь», но испытывают отвращение к числу «13». Они считают, что это число беды и несчастья: treize à douzaine – чертова дюжина.

В русской и французской культурах «два» - символ двойничества, двуличия. Человеческие двойники считались дурным предзнаменованием:

черта с два

bâton à deux bouts – палка о двух концах.

La grande-mère a donné une double réponse – бабушка надвое сказала.

Но можно также в числе «два» выделить смысл надежности, союза двух:

Deux avis valent mieux qu’un – один ум хорошо, а два - лучше

Etre comme les deux doigts sur la main - жить душа в душу

Les deux bottes font une paire – два сапога – пара.

«Семь» – священное число, символ божественности; именно семерка характеризует солнечных богов и общую идею Вселенной. Известно, что астрономы древнего Вавилона открыли семь планет Солнечной системы: Меркурий, Венера, Марс, Юпитер, Сатурн, Солнце и Луна.

Древние греки признавали за этим числом высочайшее совершенство.

Число «семь» издавна считалось магическим, отсюда огромное количество примеров, связанных с числом «семь»:

На седьмом небе – счастье, восторг

Седьмое чудо света – невероятное чудо

Семь пядей во лбу – очень умный

Так же ярко проявляется ассоциативная коннотация во французских ФЕ:

le septième merveille du monde – седьмое чудо света

dire à qn les sept péchés mortels - сказать кому-либо всю правду

Фразеологические обороты различных языков имеют сходства и различия ввиду различных или одинаковых лингвокультурных ситуаций в момент создания ФЕ, что подтверждает лингвокультурологический анализ. Лингвокультурные ситуации – это условия, в которых осуществляется акт коммуникации, оказывающий влияние на высказывание.

Лингвокультурологический анализ позволяет глубже рассмотреть реализацию концепта «число» во ФЕ на основе тех значений, которые приобретают числительные и другие части речи, наделенные «числовым» смыслом в контексте фразеологизма. Согласно лингвострановедческой теории слова фразеологизмы могут по-разному отражать национальную культуру:

- целостно, своим фразеологическим значением (лексическая и синтаксическая эквивалентность)
- расчленено, т.е. своими компонентами
- своими прототипами (различие во ФЕ разных языков, т.к. различны внутренняя и внешняя формы ФЕ).

В языке закрепляются и фразеологируются те аспекты, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами. Они и формируют значение ФЕ.

При анализе французских и русских фразеологизмов с компонентом «число» обнаруживается большая часть контрастных ФЕ и гораздо меньше ассоциативных.

Ассоциативные: frapper sur le même point - бить в одну точку

se trouver entre deux feux - оказаться между двух огней

Контрастные: un de perdu, dix de retrouvés – что ни делается, все к лучшему

dormir sur les deux oreilles – считать себя в полной безопасности

entre deux vins – быть навеселе.

Например, число «четыре», входящее преимущественно во французские фразеологизмы, являющееся значимым для французской культуры (это символ универсальности, цельности, твердости), имеет лишь небольшое количество эквивалентов в русских ФЕ, где число «четыре» очень редко имеет положительный смысл.

dire ses quatre vérités – сказать всю правду

il a les quatre pieds blancs – ему все сходит с рук

être tiré a quatre épingles - быть одетым с иголочки

Факт соответствия и несоответствия ФЕ можно объяснить тем, что языки мира, во многом соприкасаясь и разнясь, являются единственными знаковыми системами, в которых зафиксирована не только реальная действительность, но и символические вселенные, т.е. по-разному творчески переработанная действительность, которая оказывает непосредственное влияние на лингвокультурную ситуацию. Т.е. при наличии различных лингвокультурных ситуаций возникают различные значения фразеологизмов.

Список литературы

1. Авакова, Р.А. Проблемы национально-культурной специфики фразеологизмов [Текст] / Р.А. Авакова// Бодуэновские чтения: Международная научная конференция – Казань: Издательство Казанского университета, 2001. – С.46-49
2. Маглакелидзе, Ж.Г. Символика числительного в художественном тексте [Текст] / Ж.Г. Маглакелидзе // ИЯШ №6 1991. - С. 42-46
3. Новый большой французско-русский фразеологический словарь [Текст]: под ред. В.Г. Гака. – М.: Рус.яз – Медиа, 2005.- 1625 с.
4. Рябцева, Н.К. Размер и количество в языковой картине мира [Текст] / Н.К. Рябцева // Логический анализ языка: Язык и пространство. – М., - 1999. – С.196-199
5. Телия, В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 264 с.

Г.Р. Патенко
Набережные Челны, Россия

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Язык – важнейший способ формирования знаний человека о мире. Отображая в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует результаты познания в словах. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, и представляет то, что принято называть «языковой картиной мира». «Если мир – это человек и среда в их

взаимодействии, то картина мира – результат переработки информации о среде и человеке» [Степанов: 1995].

Единицы языка вступают в сложные смысловые отношения между собой, создавая единицы новые, более крупные – такова структура языка.

Чтобы отразить сложнейшую структуру языка, Ю.С. Степанов представил его в виде нескольких образов, способных, дополняя друг друга, смоделировать целостную картину понятия «язык». В его изложении, язык – это…

1) язык индивида;
2) член семьи языков;
3) четкая структура;
4) система;
5) тип и характер;
6) своеобразный компьютер для анализа данных;
7) пространство мысли [Степанов: 1995].

В конце XX века к этим образам прибавился еще один: язык – продукт культуры, ее важная составляющая часть и условие существования. Каждый язык имеет собственную языковую картину мира, в соответствии с которой носитель языка организует содержание высказывания. Именно так проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке.

Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет решающую роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации.

Язык и культура имеют много общего:

1) язык и культура – это такие формы сознания, которые отображают мировоззрение человека;
2) культура и язык существуют в диалоге между собой (так как субъектом культуры и языка является индивид, средством взаимодействия между индивидами является язык, а язык может быть средством передачи культуры из поколения в поколение, то можно сказать, что между культурой и языком существует «диалог» или передача информации);
3) субъект культуры и языка – индивид;
4) язык и культура имеют общую черту – нормативность;
5) одним из важных свойств культуры и языка является историзм.

Учитывая вышесказанное, можно прийти к следующему выводу: язык и культура взаимосвязаны в коммуникативных процессах; в формировании языковых способностей человека; в формировании общественного человека.

Наряду с общими признаками, существуют и различия у языка и культуры:

1) «в языке как феномене преобладает установка на массового адресата, в то время как в культуре ценится элитарность» [Апресян:1974]. Языком как средством общения могут пользоваться разные слои общества. Но в обществе есть особый слой – высший слой или элита, осуществляющая важные социальные и культурные функции;

2) культура – это такая знаковая система, которая не способна организовываться самостоятельно [Апресян:1974];

3) язык и культура - это разные знаковые системы.

Вышеизложенные различия позволяют сделать вывод о том, что культура не соответствует языку абсолютно, культура лишь подобна языку структурно.

Язык – это составная часть культуры и ее орудие, это «действительность нашего духа, лик культуры; он выражает в «обнаженном виде» специфические черты национальной ментальности. Язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания» [Маслова 2001].

Язык – «зеркало» культуры, в нем отражается не только окружающий человека мир, не только условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира.

Сравнение языка с зеркалом правомерно: в нем действительно отражается окружающий нас мир. За каждым словом стоит предмет или явление реального мира. Язык отражает все: географию, климат, историю, условия жизни.

Отражение мира в языке – это коллективное творчество народа, говорящего на этом языке, и каждое новое поколение получает с родным языком «полный комплект культуры», в котором уже заложены черты национального характера, мировоззрение, мораль и так далее.

Языковая картина мира не стоит в одном ряду со специализированными научными картинами, она предшествует им, формирует их, т.к. человек способен воспринимать и изучать мир только благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт. Ю.Д. Апресян, глубоко занимавшийся изучением языковой картины мира, называл ее наивной картиной, подчеркивая ее донаучное происхождение [Апресян 1974]. Своеобразие национального опыта определяет

особенности картины мира различных народов. В силу специфики языка, в свою очередь, формируется определенная языковая картина мира, через призму которой человек воспринимает мир. Концепты – составляющие языковой картины мира, через анализ которых можно выявить некоторые особенности национального мировидения, своеобразная ячейка культурного сознания народа, говорящего на каком-либо языке.

Совокупность концептов, из которых складывается миропонимание носителя языка, называется концептосферой. Богатство языка определяется не только его лексикой и широкими грамматическими возможностями, но и богатством концептосферы, в которой формируется языковая личность нации.

В.А. Маслова разделяет все концепты на девять основных групп:

1) мир (пространство, время, родина…);

2) природа (вода, огонь, дерево…);

3) нравственные концепты (совесть, стыд…);

4) представления о человеке (гений, юродивый, интеллигент…);

5) социальные понятия и отношения (свобода, война…);

6) эмоциональные концепты (счастье, радость…);

7) артефакты (дом, храм, колокол…);

8) научные знания (филология, математика…);

9) концептосфера искусства (живопись, музыка, скульптура…) [Маслова 2001].

Каждая из этих групп содержит в себе определенный смысловой участок единой концептосферы, имеет огромное значение для культуры как своеобразный сгусток информации о том или ином аспекте мировоззрения, отображаемом посредством языка.

Список литературы

1. Апресян, А.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка) [Текст] / А.Д. Апресян. – М.: Наука, 1974.

2. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / В.А. Маслова. – Мн.: Тетрасистемс, 2004.

3. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

4. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: «Издательство АСТ», 2001.

5. Степанов, Ю. Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. Сб. статей [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: РАН, 1995.

С.А. Питина
Челябинск, Россия

ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ РОМАНЕ (на материале романа «Сорока» Дж. Доусон)

Джилл Доусон, автор нескольких известных романов («Trick of the Light», «Fred & Edie», «Wild Boy»,) убедительно пишет о простых вещах, талантливо используя в своем творчестве фольклорные мотивы, придавая им свежее, очень современное звучание.

Решив начать новую жизнь в столице, героиня романа Лили Вейт (лилия – цветок, символизирующий хрупкость и чистоту, а фамилия созвучна прилагательному white – белый), как многие другие ее современницы, пытается одна справиться с трудностями, с которыми сталкивается мать-одиночка в современном большом городе.

Название романа «Magpie» - сорока ассоциируется с известным фольклорным персонажем. В мировом фольклоре образ сороки амбивалентен, ее окрас соединяет контрастные белый и черный цвета. В Китае и на Дальнем Востоке сорока символизирует счастье и удачу, хорошие новости, индейцы Северной Америки считают ее культурным героем, символом выносливости, одинаково стойко переносящим жару и холод. В Европе образ сороки объединяет в себе отрицательные характеристики тщеславной, болтливой воровки, увидеть сороку – дурной знак. Британский традиционный детский стишок-считалка отражает предрассудки, связанные со встречей с одной сорокой или несколькими. Одна к горю, две к радости, три к девочке, 4 к мальчику и т.д. Существует несколько версий считалки. В старинном варианте встречаем: одна к горю, две к радости, три к свадьбе, четыре к смерти (есть и вариант антонимичный – к рождению). Пять сорок может быть к крещению, шесть к смерти, семь к раю, восемь к аду, девять к самому дьяволу (сорока в средневековье была одним из воплощений дьявола). Тем не менее, убить сороку считалось преступлением.

Все 10 глав романа озаглавлены строчками из традиционной английской считалки, аналог которой в русском языке «Сорока-воровка» знаком каждому русскому читателю. Русская версия, более простая, сводится к считалке, в английских вариантах все десять составляющих стишка наполнены конкретным содержанием. В первой главе стремящаяся к освобождению от прошлого Лили оказывается одна в Лондоне с пятилетним сыном, который никак не может смириться с новым окружением и отказом от него отца. Несчастье преследует Лили (отсутствие денег и работы, друзей, нормальных бытовых условий, дурная привычка сына Мэтью кусаться в школе). Лили и сама сорока-воровка, приносящая несчастье. Тема одиночества является одной из главных в романе, несмотря на разнообразные названия глав. Лили хочет уйти из

замкнутого искусственного мира равнодушия, основанного на предрассудках и привычках, в котором живут Боб и Бренда, ее родители. Лили как сорока присваивает не принадлежащие ей вещи (ошибочно принесенную почтальоном чужую кредитную карточку, на которую она покупает вещи для себя и сына, детские часы из магазина игрушек, которые она украла, чтобы подарить Мэтью, без стеснения ведет себя в домах, где убирается, просит и берет деньги у Джоша). Лили нужно выжить одной в большом городе, справиться со всеми проблемами. Лили ворует от отчаяния. Полиция не может ей помочь и найти украденный телевизор, страховая фирма долго не может уладить вопрос о денежной компенсации за сгоревший дом, служба по трудоустройству и директор начальной школы безразличны к ее проблемам, самовлюбленный муж (пожарник, который не спас жену и сына) не хочет встречаться с сыном. Символично, что в конце книги сорока улетает, Лили полностью освобождается от прошлого.

Во второй главе, озаглавленной «Две к радости», Лили вспоминает о семейной жизни с Аланом и встречает понимание такого же одинокого, как и она, соседа ямайца Джошуа Ларкленда (буквально из страны жаворонков, еще одного символичного орнитонима). Тема одиночества частично сменяется темой встречи, неизбежностью встречи и невозможностью изолировать себя от окружающих. Встреча двух несчастных людей не приносит им радости, они не могут забыть прошлое.

«Три к девочке» - название третьей главы, главы о детстве Лили, долгожданного ребенка в семье Боба и Бренды, окруженного заботой, но одинокого, потому что родители живут в изолированном от людей мире. Бобу нужна только Бренда, а Бренде, страдающей агорофобией (she must stay at home, … but it has its advantages… every cloud has a silver lining – Бренда может выходить из дома только в сопровождении мужа. Но нет худа без добра, она всегда дома.), очень важно сохранить в доме все, как есть. Она боится жизни, ее существование ограничено пространством каталогов, телевизора, привычек мужа.

Четыре к мальчику, пять к серебру, шесть к золоту, семь к тайне, о которой нельзя рассказывать, восемь к исполнению желания, девять к поцелую - символичные названия глав романа, событийно связанных с предсказаниями и опровергающими их. Дж. Доусон произвольно употребляет считалку, приспосабливая ее к сюжетной линии романа.

Название последней главы «Десять к птице (вероятно, счастья), которую нельзя упустить» возвращает читателя к началу книги. Сорока улетает, унося с собой горе, оставляя Лили печаль и надежду: «On the one tree in the centre. A magpie with its pendulum tail, sharp as a fountain pen, its inky head constantly agitated… Lily watches it carefully,

trying to remember ever looking at a bird this closely before… The bird opens its wings, ceases for a moment its agitated head bobbling, its watchful paranoia. She sees its frilled underbelly spread itself as it sails high above the lace of tree branches, disappears into a dot, an ink dot on a sliding sky».

Кроме аллюзивных названий книги и ее глав, в романе широко представлены типичные предрассудки: мать героини Бренда, разбив зеркало, уверена, что ее дочь будет несчастна 7 лет. Нельзя открывать зонтик в доме, увидев одну сороку, надо перекреститься, чтобы сорока удвоилась. Бренда верила в предрассудки, но это не помогло Лили: «Wasn't it as bad as everything else, religion, superstition all of it, to fend of knowledge we all possess?»

Лили – современная Дюймовочка, которая одна справляется с трудностями и освобождается от предрассудков. Сюжет сказки о Дюймовочке неоднократно встречается в романе, аллюзии органично вплетаются в повествование, наполняя его новым смыслом. Алан напоминает сказочного крота: «all she can think now is a mole, the velvet coated mole in the Thumbelina story, the one the field mouse wanted so desperately for the child to marry». Символична его посылка сыну, в которой собраны не имеющие ценности вещи, символичные в своей ненужности и трогательные как старые воспоминания: «There is a basketball cap, a Chinese folding wallet, books… one blue sock, three pine cones (mostly crashed)… A tiny sword, plastic….». Алан хочет освободиться от невозможного.

Хрупкая маленькая Лили сначала плывет по течению, потом находит в себе силы бороться и изменить жизнь к лучшему. Образ бабочки, привязанной к лепестку лилии, и невозможность сохранить сказочное, желанное приводят героиню к пониманию, что сказочный, хрупкий мир детства совсем не похож на сложную реальность: «Everything lovely, magical, desired, floats away from you. You have to hold it tighter, tighter, as tight as you can.» Необходимо сохранить то, что дорого.

Список литературы

1. Dawson J. Magpie [Text]. – London, 1998: Hodder and Stoughton. -231p.
2. Jones A. Larousse Dictionary of World Folklore [Text]. – New York: Larousse plc, 1996. –pp. 266-267.

Ю.А. Плотникова
Белгород, Россия

АНАЛИЗ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ-НОМИНАНТА (на примере концепта *interest* в английском языке)

Одним из актуальных направлений современного языкознания является исследование концептов. Концепт понимается как идеальная сущность, которая формируется в сознании человека, как глобальная мыслительная единица, представляющая квант структурированного знания [Попова, Стернин 1999: 4].

Целью данной статьи является описание метода, который иногда используется в когнитивных исследованиях как вспомогательное средство получения сведений о структуре концепта – анализ внутренней формы значения лексемы-номинанта. Проиллюстрируем указанный метод примером описания становления значения слова *interest,* репрезентирующего концепт INTEREST.

В ходе исследования концепта INTEREST в английском языковом сознании при диахроническом анализе ключевой лексемы *interest* было установлено, что происхождение слова восходит к латинскому *interesse* (*inter-* «между» + *-esse* «быть») – *is of importance* (имеет значение).

В английском языке слово стало использоваться в 15в. в значении *legal concern or right* (законное участие или право). Постепенно ядро концепта окутывается все новыми концептуальными признаками, увеличивается объем концепта. Появляется новое значение: *advantageous or detrimental relation* (отношение, приносящее выгоду или ущерб) (16в.), затем еще одно: *matter in which persons are concerned* (дело, в котором заинтересованы) (17в.). Ранее однозначное слово становится многозначным. В 18в. лексема *interest* начинает употребляться и в значении *feeling of one concerned* (чувство того, кто заинтересован), которое со временем становится ядерным. Остальные значения постепенно отодвигаются на периферию или отмирают.

Параллельно в английском языке с 16в. используется слово *interest* со значением *injury* (ущерб), *damages* (возмещение ущерба) и *money paid for the use of money* (деньги, выплачиваемые за использование денег). Впоследствии последнее полностью вытесняет два других значения, становясь основным в этой этимологической цепочке. Изначальная форма *interesse* приобретает современный вид предположительно за счет ассоциации с французским словом *interest (damage).*

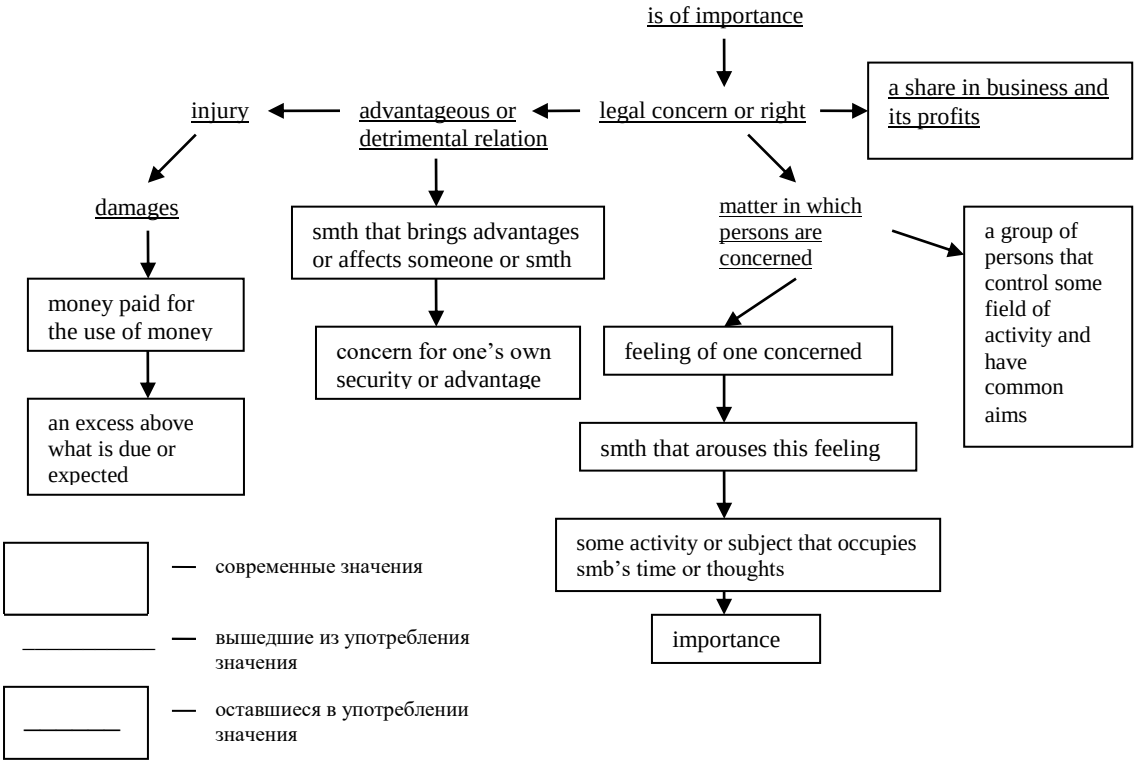
Анализ лексикографических источников позволил обнаружить современные употребления слова *interest,* отражающие дальнейшее направление эволюции исследуемого концепта:

1. the feeling of a person who wants to know more (чувство человека, который хочеть знать больше);

2. something that arouses this feeling (что-либо, вызывающее это чувство);
3. some activity or subject that a person enjoys and spends time doing or studying it (деятельность (предмет), которая (который) нравится человеку, и он проводит время, занимаясь этой деятельностью (изучая этот предмет;
4. importance (важность);
5. something that brings advantages or affects someone or something (что-либо, что приносит выгоду или оказывает влияние на кого-то или что-то);
6. concern for one's own security or advantage (self-interest) (забота о своем собственном благополучии или выгоде);
7. money charged for a loan (деньги, взимаемые за заем);
8. an excess above what is due or expected (избыток того, что причитается или ожидается);
9. a share in business and its profits (доля в бизнесе и прибыль от него);
10. a group of persons that control some field of activity and have common aims (группа людей, которые контролируют какую-либо сферу деятельности и имеют общие цели).

На основе исторического и логического анализов, изучения лексикографической традиции, исследования частотности употребления значений нами была предпринята попытка графически отобразить выше описанный процесс становления концепта INTEREST.

Направление семантической производности с учетом вышедших из употребления и менее употребительных значений, репрезентирующих лексему *interest*, представлено на рис.1:



Таким образом, данные, полученные путем диахронического анализа лексемы *interest,* могут служить дополнительным источником информации о структуре концепта INTEREST. Однако следует помнить, что «этимологические сведения далеко не всегда актуальны для языкового сознания носителей языка и не могут в таком случае оказывать влияние на содержание концепта в актуальном сознании носителя концепта» [Попова, Стернин 2007: 209].

Список литературы

1. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1999. – 32с.
2. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314с.
3. Longman Dictionary of English Language and Culture [Text]. – Harlow, Essex: Addison Wesley Longman, 2000. – 1568 p.
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary. 7th ed. [Text] / Ed. S. Wehmeier. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1780 p.
5. The Oxford Dictionary of English Etymology [Text] / Ed. C.T. Onions. – Oxford: Oxford University Press, 1966. – 1026 p.
6. Webster's New World Dictionary. 4th ed. [Text] / Ed. M. Agnes. – N.Y.: Pocket Books, 2003. – 753 p.

Л.В. Попова
Миасс, Россия

СООТНОШЕНИЕ КОНЦЕПТОВ «ЮРИДИЧЕСКАЯ НОРМА» И «ЮРИДИЧЕСКАЯ АНТИНОРМА» ПРИ НОМИНАЦИИ СУБЪЕКТОВ ПРАВООТНОШЕНИЙ В РУССКОМ ПРАВЕ XVIII ВЕКА

Освоение действительности с точки зрения правовых норм способствует формированию *концептуальной правовой картины мира*, то есть образа действительности, регламентируемой правом. *Языковая правовая (лингвоправовая) картина мира* – фрагмент объективного мира, охватываемый системой юридических норм и фиксируемый средствами языка юридической коммуникации. Лингвоправовая картина мира, во-первых, выражает специфику той или иной системы права, во-вторых, с помощью юридического языка побуждает коммуникантов (профессионалов и непрофессионалов) к определенному восприятию социального мира, ориентирует их в нем, направляет их поведение.

Концептуальная правовая картина мира упорядочена в виде полевой структуры, состоящей из ментальных единиц сферы правового регулирования. Лингвоправовая картина мира структурирована в виде семантического поля, образованного

специальными языковыми единицами – терминами. Структуры концептуального и семантического полей изоморфны.

Правовая картина мира, создаваемая в процессе профессиональной практической и теоретической деятельности, является *научной*. Она, безусловно, отличается от концептуализации правового фрагмента в *«наивной» картине мира*: обыденное правосознание формируется в повседневной жизни людей в сфере правового регулирования, выражается в знании общих принципов права, причем обыденные правовые воззрения тесно переплетаются с нравственными представлениями.

Известно, что научная картина мира вследствие действия универсальных гносеологических механизмов имеет содержательный инвариант [Колшанский 1975], но получает в конкретном языке специфическую форму выражения посредством формирования национальных терминологий, изучение которых дает некоторые основания для выводов относительно образа мышления данного народа [Корнилов 2003; Хижняк 2000].

Общность происхождения народов (например, индоевропейских), генетическое либо типологическое сходство культур обусловили появление универсальных правовых концептов. Древнее право, в том числе у славян, как показано в работах В.В. Иванова и В.Н. Топорова [Иванов 1978, 1981], Ю.М. Лотмана [Лотман 1981], было органичной частью ритуально-религиозной культуры. Донаучные правовые концепты формировались в ходе применения морально-правовых норм в типичных бытовых ситуациях, поэтому национальные традиции, стереотипы мышления естественным образом включались в содержание этих концептов. Следовательно, древнейшие правовые концепты обладали двойственной природой, охватывая универсальные и специфичные представления.

Обусловленность правового мышления культурными установками социума подводит нас к пониманию доминантных концептов права не только как когнитивных единиц, но и как фактов культуры [Степанов 2001: 84]. Компоненты языковой картины мира (национально-культурные константы идеального и социального характера), способны проникать в правовую картину мира, отражаясь в языковых свойствах терминов. Особенно наглядно национальная специфика терминологической номинации проявляется на первом этапе формирования терминологии, когда активно действует механизм аналогии: новые понятия формируются на базе общеупотребительных слов, подвергающихся ассоциативному переосмыслению [Володина 1997: 42]. Такие термины обладают *культурно обусловленными коннотациями*, то есть устойчивыми семантическими признаками понятия,

передающими связанные со словом культурные представления, принятую в обществе оценку [Апресян 1974: 67].

С помощью комплексного анализа юридической терминологии в общегосударственных и локальных южноуральских правовых текстах мы выявляем соотношение концептов «юридическая норма» и «юридическая антинорма» при номинации субъектов правоотношений в русском праве XVIII в.

Предметом нашего рассмотрения являются *микроконцепт* **«юридическая норма»** – идеальная модель общественных отношений в определенной сфере права; *микроконцепт* **«юридическая антинорма»** – юридический факт, противоречащий юридической норме.

В состав *микроконцепта* **«юридическая норма»** входит *фрейм* «**правоприменение**», который отражает властную организующую деятельность компетентных органов и лиц, направленную на реализацию юридических норм в жизнедеятельности общества. Тема данного фрейма – «судопроизводство», слоты: «судебные учреждения», «должностные лица, сотрудники», «процессуальные мероприятия», «субъекты правоотношений, участвующие в процессуальных мероприятиях». *Микроконцепт* **«юридическая антинорма»** раскрывается во *фрейме* **«правонарушение»**, моделирующем типичную правовую ситуацию – противоправный юридический факт, то есть некое событие, противоречащее юридической норме. Тема фрейма – «противоправный юридический факт», слоты: «противоправное деяние», «субъект правонарушения», «вина субъекта правонарушения», «вред, причиненный правонарушением».

Поскольку юридические термины являются лингвокогнитивными единицами, а их система выражает когнитивно-логическую модель правовой сферы, моделирование семантического правового поля проводится нами в соотношении с организацией когнитивных структур в концептуальном поле права. Обнаруживается соответствие микроконцепта «юридическая норма» *микросистеме терминов* **«законность»**, фрейма «правоприменение» – *подсистеме терминов* **«судопроизводство»** (с дальнейшим делением на терминогруппы, соответствующие слотам фрейма), микроконцепта «юридическая антинорма» (и фрейма «правонарушение») – *микросистеме терминов* **«правонарушение»** (с дальнейшим делением на терминогруппы, соответствующие слотам фрейма).

Рассматривая логические и языковые отношения терминов в терминогруппах «должностные лица, сотрудники», «субъекты правоотношений, участвующие в процессуальных мероприятиях», «субъект правонарушения», можно выявить

особенности языковой концептуализации правовых реалий – субъектов правоотношений.

По происхождению русскую юридическую терминологию XVIII в. мы разделили на несколько типов, каждый из которых занимает определенное место в семантическом поле права: специальные термины – в ядре поля, термины-«семантические неологизмы» – в центре поля, «контекстуальные термины» – на периферии. При определении лингвокультурной специфики терминологии мы не анализируем заимствованные специальные термины. Среди юридических терминов, возникших на базе национального языка, наибольшей спецификой должны обладать терминологизированные единицы национального лексического фонда, располагающиеся в центре и на периферии поля. При описании терминологического массива следует также оценивать регулярные семантические отношения терминов, принадлежащих к ядру, центру и периферии семантического поля права.

В микротерминосистеме ***«законность»***, репрезентирующей микроконцепт «юридическая норма», были выявлены различные типы терминологических номинаций должностных лиц, сотрудников и субъектов правоотношений – участников процессуальных мероприятий.

Специальные термины: во-первых, термины общеславянского происхождения, унаследованные русским языком *(судья*); во-вторых, старославянизмы, проникавшие в русские юридические тексты как специальные термины *(*свидетель*);* в-третьих, собственно русские юридические термины *(подсудимый, присудный, пристав, заседатель, исправник, сыщик, понятой, повальщик, челобитчик, истец, ответчик, доноситель).*

Термины – «семантические неологизмы», обладая юридической семантикой, соотносятся с общеупотребительными словами, на основе которых были образованы. Явление терминологизации свойственно языку русского права уже на начальном этапе его развития. Среди общеславянских терминообозначений юридических понятий присутствуют терминологизированные лексемы, большинство из которых вследствие связи со смежными сферами религии и морали сохраняют эмотивное значение.

В древнерусском юридическом языке использовались термины, обозначающие субъектов правоотношений: *праветчик* – ‘судебный исполнитель’ [Судебник 1497 г.], *справщик* – ‘сыщик, следователь’ [Даль III: 377–380]. В языке русского права XVIII в. отмечены термины древнейшего происхождения: *правый, праведный, правдивый, справедливый,* которые используются для обозначения действий субъектов правоотношений *(*суд правый / праведный, доношение правое, розыск правый,

справедливое решение*)*. Все вышеперечисленные лексемы и термины образованы на базе оценочных предикатов и наделены положительными коннотациями. Прилагательное *правъ(-ыи)* (от праслав. *pravъ) в древнерусском и старославянском языках имело значения ‘прямой, истинный, правильный, справедливый, невиновный’ [Фасмер III: 352, Шаповалова: 178], существительное *правьда* означало ‘истина, справедливость, право, правосудие’ [Старославянский словарь: 496, Фасмер III: 352, Шаповалова: 178]. За основу терминологической номинации было взято уподобление прямой линии, отклонение от которой нарушает принятый в обществе порядок.

Среди терминов-«семантических неологизмов» более поздних периодов отметим: *доводчик, проситель / просительница, тягающиеся особы, противник, поручики / поручители*.

«Контекстуальные термины» не имеют архисемы ‘юридическая норма’, при включении в юридический текст осознаются как общеупотребительные слова / словосочетания и лишь за счет ассоциативного переосмысления получают способность номинировать юридические реалии, однако делают это нерегулярно. Именно в этой группе терминообозначений отмечается большое количество коннотированных единиц, выражающих положительную оценку: *добрые юристы, добрые свидетели, добрая полиция, правые / правдивые люди, честные люди / особы, послушный* (субстантив), *безпорочные свидетели.*

Правда, наряду с обозначением юридической и нравственной норм, наделяется способностью извлекать добро из зла [Арутюнова 1995: 17]. Эта функция переносится из «наивной» языковой картины мира в правовую. Тесно связаны с *правдой* лексемы с корнями *добр-, благ-*, воплощающие идею хорошего, правильного; они непосредственно не относятся к сфере права, но выражают положительную оценку юридических реалий. В юридическом языке XVIII в. они использованы как представители церковнославянской лексики (*добръ* – ‘хороший’ [Старославянский словарь: 192], *благъ* – ‘добрый, хороший, приятный’ [Старославянский словарь: 90]) и, очевидно, принимаются языком русского права вследствие разрушения юридического дуализма как носители важных духовно-нравственных смыслов: *доброе искусство в правах, надлежит добрым быть юристам, добрые свидетели, добрые люди, добрая полиция, добрые досмотрители, добрые поступки, благоизобретение суда, Управа благочиния, благонадежное поручительство*.

Для достижения эффективности правовой коммуникации должны быть выработаны специальные средства номинации законопослушных субъектов и правомерного поведения. Адресат правового предписания помимо запретов на

совершение определенных действий должен иметь рекомендации, позволяющие правильно построить взаимоотношения в сфере права. Мы приходим к выводу о недостаточности специализированных моделей номинации законопослушных субъектов и их действий в языке права XVIII в. Восполнение терминологической недостаточности осуществляется за счет привлечения в семантическое поле права общеупотребительных слов и словосочетаний, имеющих интегральную сему ‘соответствующий принятому образцу, не выходящий за рамки идеализированной модели мира’ и характеризующих правомерное поведение с морально-этических позиций. Не имея прямого отношения к микроконцепту «юридическая норма», эти языковые единицы в контексте юридических документов приобретают сходные семантические признаки ‘дозволенный, допустимый, правильный’. Значение данных слов и словосочетаний в применении к юридически значимым реалиям остается достаточно абстрактным, неопределенным.

Для понимания зафиксированного факта необходимо обратиться к результатам исследования Н.Д. Арутюновой о манифестации концептов «норма» и «антинорма»: норма «имеет слабый выход в лексику», поскольку стандарт «не возбуждает ни интереса, ни эмоций»; человек воспринимает мир избирательно и прежде всего замечает аномальные явления; ненормативность помогает обнаружить норму и правило; речевые сообщения обычно фокусируются на отклонениях от нормы и стереотипа [Арутюнова 1999: 65–79]. Закономерности мировосприятия с позиций «наивного» языкового сознания проникают в сферу права, где четкость описания нормативных действий имеет первостепенное значение; это приводит к недостаточной актуализации ценности правомерного поведения и «престижности» самой юридической нормы в языке права и правовой картине мира.

Таким образом, в состав микроконцепта «юридическая норма», помимо собственно юридического представления о порядке (юридической норме – *суд*), входят нравственно-этические категории *правды, добра, блага*, создающие образ идеальных социальных отношений (в церковнославянском праве – модель христианского миропорядка) и придающие этическую ориентацию русской правовой картине мира XVIII в.

В семантическом поле русского права XVIII в. терминообозначения, выражающие отклонения от юридической нормы, доминируют над терминообозначениями, выражающими юридическую норму. Это преобладание выражается в более детальной разработанности номинации неправомерных деяний и их субъектов, как специальных, так и терминологизированных.

В микротерминосистеме «правонарушение», репрезентирующей микроконцепт «юридическая антинорма», выявлены терминологические номинации субъектов правонарушения различных типов. Специальные термины: во-первых, старославянизмы, проникавшие в русские юридические тексты как специальные термины *(тать, грабитель, разбойник, убийца, душегубец, преступник),* и термины, образованные с помощью фонетических и словообразовательных средств церковнославянского языка *(лжесвидетель, клятвопреступник, злоумышленный);* во-вторых, собственно русские юридические термины *(уголовный, вор).*

Термины-«семантические неологизмы». Общеславянские термины: *неправый, неправедный, злой человек, злодей, лживый, виновный / винный.*

Поскольку базисное и аксиологически значимое положение в микроконцепте «юридическая норма» занимает понятие правды, то для микроконцепта «юридическая антинорма» естественной номинативной моделью является соединение негативизирующего префикса *не-* с основами *прав-, правд-,* в результате чего возникают оппозиционные пары *правый – неправый, праведный – неправедный: суд неправый, неправое вершенье судьи, неправедно бить челом, неправедный судья.*

Помимо ядерного семантического признака ‘ненормативность’ такие префиксальные производные имеют этическую модальность, отраженную в словаре В.И. Даля: *неправый* – «несправедливый, неправедный, неправдивый; обвиняемый, виноватый, виновный», *неправда* – «всякая незаконность, дело противное совести, притеснение, обида, кривосуд, неправый приговор, решение; ложь на деле, криводушие, недобросовестность, кривда», неправедный – «противный совести, закону, правде, долгу, правосудию» [Даль II: 529–530].

В старославянском и древнерусском языках прилагательное *зълъ(-ыи)* означало ‘плохой, дурной’, существительное *зъло* – ‘плохое дело, дурной поступок’; производные *зълодѣи* ‘причиняющий зло’, *зълодѣиство* ‘плохой поступок, причиняющий вред’ [Старославянский словарь: 240–241, Фасмер II: 99]. В основу терминообразования положен семантический признак ‘то, что не соответствует норме, добру, правде; нечто плохое, причиняющее зло’. Такая номинативная модель создана на основе аксиологической оппозиции с нравственно-этическими понятиями «добро», «благо». Вхождение данных номинативных единиц в русский юридический язык отражало влияние церковнославянского языка права (первые части сложений *добро-, благо-, зло-, лихо-).* Данные лексемы не только фиксируют юридическую аномалию, но и дают ей отрицательную оценку с позиций этики, причем вторая функция доминирует. *Злодѣй* – «кто деет, творит зло; ворог или враг, супостат, недруг, предавшийся злу, ожесточенный

преступник, закоснелый противник божеских и людских законов»; злодѣйственный / злодѣиский – «враждебный добру или умышленно вред наносящий» [Даль I: 684–685].

Существительное *лъжа* образовано от общеславянского *лъгати* ‘обманывать’ и означало ‘неправда, обман’, тем самым противопоставляясь *правде* в юридическом смысле, производное прилагательное *лживый* имело значение ‘обманный, несправедливый, неправомерный’ [Старославянский словарь: 311, Шаповалова: 121].

Общеславянское существительное *вина*, исходная семантика которого точно не установлена [Фасмер I: 316, Шаповалова: 38], в старославянском языке означало ‘причина, повод; отговорка; провинность’ [Старославянский словарь: 115]. За основу терминологической номинации взято значение ‘причина, по которой действия кого-либо признаются незаконными’. На базе немотивированного *вина* образованы вариантные формы прилагательных *виновный / винный / виноватый*. Соотношение обозначений виновности субъекта правонарушения свидетельствует об этической ориентации русского права XVIII в. По нашим наблюдениям, терминам *виновный, виноватый, винный / повинный* свойственна абсолютная синонимия. В работе О.Ю. Богуславской [Богуславская 2000] с помощью логико-семантического анализа установлено, что лексемы *виновный* и *виноватый* возникают и функционируют в разных сферах – юридической и этической; лексема *повинный* имеет двойственную отнесенность. Таким образом, для юридического языка XVIII в. при использовании синонимов *виновный, виноватый, винный / повинный* свойственно неразграничение категорий права и этики: оценка юридических реалий с нравственно-этических позиций.

Среди терминов-«семантических неологизмов» более поздних периодов отметим: *противник, противный, нарушитель, причастник, помагатель, сооб(щ)ник, товарищ (преступника), насильник, зажигатель / зажигальщик, бунтовщик, возмутитель возмущения, ослушники (ослушные) / преслушники (преслушные) / преслушатели, составщик, беглый (*субстантив*) / беглец / бежавший* (субстантив*) / утеклец / беглые люди, гулящие люди, пришлые (*субстантив*) / пришлые люди.*

«Контекстуальные термины», выражающие отрицательную оценку: *помешатель добрых порядков, хищник, лукавый, лукавец, обманщик, бездельный (челобитчик, ответчик), негодный и презираемый свидетель, непотребные люди, нечестный человек, неблагонадежный человек, зачинщик ссоры, разоритель Государства, оскорбитель Величества, изменник, неприлежный и нерадетельный в своем деле.*

С концептуальной моделью «прямая линия» (правый, правда) по принципу оппозиции соотнесены синонимичные наименования *лукавый, лукавство, обманщик, плут, плутовство* с внутренней формой «отклонение от прямой линии», от которой

образовано производное значение ‘обман(-чивый, -ывать, -щик)’. *Лукавый* – «хитрый и умышляющий, коварный, скрытный и злой, обманчивый и опасный» [Даль II: 272]. *Плут* – «кто плутует, ловкий обманщик, мошенник, бездельник, нечестный человѣкъ» [Даль III: 130–131].

Принцип образования номинативных единиц с отрицательными коннотациями от лексем с положительными коннотациями действует и в ряде других наименований субъектов неправомерных деяний. Такие наименования объединены семантическим признаком ‘плохой, не соответствующий норме, нарушающий порядок’, на основе которого в определенном контексте возникает терминологизированное значение.

Итак, лингвокультурологический анализ микроконцепта «юридическая антинорма» в русском юридическом языке XVIII в. позволяет обозначить три слоя когнитивной структуры: собственно юридический (противозаконность), нравственный (аморальность) и религиозный (неправедность). На наш взгляд, все три слоя имели одинаковую значимость в юридическом сознании, создавая комплексное представление о правовых реалиях. В этом можно видеть и положительный аспект – осмысление универсального правового микроконцепта с позиций национального мировоззрения (языковые данные подтверждают морально-этическую ориентацию русской ментальности), – и недостаток – невозможность выработки строгого определения противоправного деяния при активном взаимодействии представлений разных сфер культуры.

Русская правовая культура имеет нормативно-аксиологический характер. В семиотическом поле русского права XVIII в. все основные юридические понятия оценены и противопоставлены по шкале нравственно-этической сферы «правда / неправда», «добро / зло» и по шкале религиозной сферы «праведность / греховность». По сравнению с разработанностью этих систем оценок, шкала «законность / незаконность» является семиотически ослабленной. С одной стороны, такая ситуация свидетельствует о включенности правовой картины мира в национальную. С другой стороны, проникновение экзистенциально значимых культурных констант в сферу правоотношений приводит к недостаточной определенности важнейших правовых категорий. Видимо, такая интерференция обусловила определенные трудности на пути преобразования «наивного» правосознания в научное в сфере юриспруденции.

Список литературы

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка [Текст] / Ю. Д. Апресян. – М.: Наука, 1974.

2. Арутюнова, Н. Д. Истина и этика [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка: Истина и истинность в культуре и языке. – М.: Наука, 1995.

3. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Яз. рус. культ., 1999.

4. Богуславская, О. Ю. И нет греха в его вине (*виноватый* и *виновный*) [Текст] / О. Ю. Богуславская // Логический анализ языка: Языки этики / отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко, Н. К. Рябцева. – М. : Яз. рус. культ., 2000.

5. Володина, М. Н. Теория терминологической номинации [Текст] / М. Н. Володина. – М.: Изд-во МГУ, 1997.

6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. [Текст] / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 1978–1980. – Т. I–III.

7. Иванов, В. В. О языке древнего славянского права (к анализу нескольких ключевых терминов) [Текст] / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // Славянское языкознание. VIII Междунар. съезд славистов, Загреб–Любляна, сент. 1978 г. : докл. советской делегации. – М.: Наука, 1978.

8. Иванов, В. В. Древнее славянское право: Архаические мифопоэтические основы и источники в свете языка [Текст] / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // Формирование раннефеодальных славянских народностей. – М.: Наука, 1981.

9. Колшанский, Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке [Текст] / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1975.

10. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [Текст] / О. А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ЧеРо, 2003.

11. Лотман, Ю. М. «Договор» и «вручение себя» как архетипические модели культуры [Текст] / Ю. М. Лотман // Уч. зап. Тартуского гос. ун-та. – Вып. 513. Труды по русской и славянской филологии. – Вып. 32. Литературоведение. – Тарту, 1981.

12. Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) [Текст] / под ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1999.

13. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры [Текст] / Ю. С. Степанов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академ. Проект, 2001.

14. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. [Текст] / М. Фасмер. – Изд. 3-е, стереотип. – СПб.: Азбука; Терра, 1996. – Т. I–III.

15. Хижняк, С. П. Вариантность языковой картины мира в терминологии [Текст] / С. П. Хижняк // Взаимодействие экстра- и интралингвистических факторов при формировании терминосистем языков разного типа : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2000.

16. Шаповалова, О. А. Этимологический словарь русского языка [Текст] / О. А. Шаповалова. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2007.

Н.Ф.Порожняк
Шахты, Россия

ГРАНИ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ В «ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР»

XIX–XX века стали наиболее активными с точки зрения взаимодействия культур. Развитие международных отношений, включающих торговлю и военные действия, ускоренное развитие науки, опыт зарубежных стран, высокие технологии, всемирная компьютерная сеть Internet и многое другое – послужило стимулом для “диалога культур”.

“Язык связан с культурой и немыслим вне культуры, как и культура немыслима без языка” [Реформатский 1967].

Процесс “диалога культур” сближает, любая категория или явление могут трактоваться по-разному сквозь призму разных языков, при этом, не отторгая чужого представления. Цель – достижение взаимного понимания, способствующего преодолению национальных предрассудков.

“Национальная культура приобретает известность во всем мире только тогда, когда ценности, развитые в ней, становятся достижением всего человечества. Культура мира, культура межнационального общения – результата многовекового развития общечеловеческой истории” [Лосский 1991:19].

В русском языке множество языковых средств, отражающих жизнь человека как какой-то мистический процесс, при котором от самого человека ничего не зависит (*так вышло, так получилось, повезло, случайно вышло*). А при первых же трудностях “срабатывает” специфика русского менталитета, мироощущения – авось (*авось да и обойдется*). Бездействуя, мы все же надеемся на положительный и сиюминутный результат, перекладывая ответственность на другого (“*Встань передо мной как лист перед травой”, “По щучьему велению по моему хотению…*”). Но лень не является самым негативным явлением по сравнению с чрезмерной активностью (“*Поперед батька в пекло”, “Поспешишь – людей насмешишь”, “Работа - не волк, в лес не убежит*”). А классическая литература (образ Обломова) придала лени оттенок философской мечтательности.

Каждый язык выражает определенный способ восприятия мира. И при сопоставлении разных языковых картин мира выявляются расхождения между ними. Так как результаты познания объективного мира человек фиксирует в словах, то совокупность этих значений, запечатленных в языковой форме, и представляет то, что принято называть языковой картиной мира. “Если мир – это человек и среда во взаимодействии, то картина мира – результат переработки информации о среде и человеке” [Маслова 2001:64].

Но иногда представления искажаются стереотипами. “Есть ли какая-нибудь связь между прославленной способностью японцев переносить боль и противостоять физической опасности (отразившейся, например, в практике *харакири* или в использовании *камикадзе*) и встроенным [inbuilt] стоицизмом некоторых японских синтаксических конструкций? Существует ли связь между стихийностью, анархизмом и одновременно фатализмом русской души, романов Достоевского и расточительностью конструкций русского синтаксиса – расточительностью, которая говорит об

ограниченности человеческого разума, о нашей зависимости от «судьбы» и намекает на тайные безудержные страсти, что правят жизнями людей? Можно ли думать, что ‘небессмысленный’ характер английского синтаксиса (имеется в виду относительное отсутствие ‘субъективных’, ‘импрессионических’, ‘иррациональных’ синтаксических конструкций) симптоматичен для английского сдержанного и трезвого эмпиризма, а быть может, и обусловил его” [Wierzbicka 1998: 233].

Язык очень чувствителен к малейшему вмешательству извне. Русская языковая картина менялась на протяжении долгого отрезка времени. В результате ассимиляции лексика насыщена заимствованными словами. Самые первые проникновения иностранных слов датируются VIII –XII вв. (Олег, Ольга, Рюрик). И процесс этот длится и по сей день.

На протяжении всей истории, взаимодействуя с разными культурами, русская языковая картина обогащалась различными словами и оборотами. Эти изменения принимались, а порой и отвергались эпохами, но отношение к этому процессу всегда было неоднообразно. Многие столетия длится “диалог культур”, а к чему он приведет, покажет время.

Список литературы

1. История русской философии [Текст]. – М., 1991. – с.19.
2. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст]: Учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001.
3. Реформатский, А.А. Введение в языкознание [Текст] / А.А. Реформатский. – 4-е изд., доп. и исп. – М., 1967.
4. Wierzbicka, A. Semantics of Grammar [Text]. Amsterdam – Philadelphia, 1988. – p.233.

Е.П.Пустошило
Гродно, Беларусь

ПАРЕМИИ И ЯЗЫКОВАЯ ИГРА
(на материале русских и белорусских пословиц оппозитивной структуры)

Универсальность языковой картины мира наиболее полно отражается в паремиологических фондах каждого народа. Пословицы и поговорки, по метким замечаниям исследователей, являются «духовным кодексом народа» [Аникин 1957: 10], «сводом и наибольшей концентрацией народной мудрости, народных взглядов на жизнь» [Грынблат 1976: 5], одним из «глобальных концептов духовной культуры, которые строят картину мира носителей языка» [Конькова 1998: 59]. В.И Даль в предисловии к своему сборнику «Пословицы русского народа» дает паремиям еще более широкое определение, указывая, что в сборнике, «который не есть катехизис

нравственности, ниже наказ обычаям и общежитию, именно должны сойтись народная премудрость с народной глупостию, ум с пошлостию, добро со злом, истина с ложью; человек должен явиться здесь таким, каков он вообще, на всем земном шаре, и каков он в частности, в нашем народе; что худо, того бегай; что добро, тому следуй; но не прячь, не скрывай ни добра, ни худа, а покажи, что есть» [Даль 1989: 13].

Паремии могут стать материалом исследования любого лингвистического (и не только лингвистического) явления, даже такого, как языковая игра.

Под понятием «языковая игра» мы, вслед за В.З.Санниковым, понимаем «некоторую языковую неправильность (или необычность) и, что очень важно, неправильность, осознаваемую говорящим (пишущим) и намеренно допускаемую. При этом слушающий (читающий) также должен понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение просто как неправильность или неточность. Только намеренная неправильность вызовет не досаду и недоумение, а желание поддержать игру и попытаться вскрыть глубинные намерения автора, эту игру предложившего» [Санников 1999: 23].

Материалом нашего исследования стали русские и белорусские паремии оппозитивной структуры, т.е. содержащие антонимические компоненты, например: рус. *Нет, не сжег, а спалил; Как похудел, чуть не лопнет;* бел. *Цішком браў, да не краў; Смелы: гаў, гаў – ды пад лаўку*.

Среди рассмотренных конструкций можно выделить три группы.

Первую группу составят паремии, в которых в качестве оппозитивных элементов выступают синонимы с частицей *не* при одном из них, например: рус. *Не полсорока, а двадцать; Не били, а только колотили; Нет, не голо, а нет ничего; Он не пьет вина, глотает; Не украл, а без спросу взял*; бел. *Не выганяюць, але проша вон; Не гора, а бяда; Не голена – брыта; Не стрый, дык дзядька; Ён чэсны чалавек: не возьмець, хіба ўкрадзець*. Семантика этих примеров заключается в выражении мнимого различия. Как ни называй, суть предмета, признака или содеянного не изменится – вот в чем смысл и «глубинное намерение» этих паремий.

Вторая группа состоит из алогичных, ирреальных сравнений, представляющих собой «своеобразный способ отражения семантики отрицания через форму утверждения» [Гюлумянц 1976: 55], ср.: рус. *Чист, как трубочист; Поворотлив, как печь; Пронял, как плетью по воде; Противно, как нищему гривна; Люблю, как клопа в углу: где увижу, тут и задавлю*; бел. *Любяцца, як кот з сабакам; Смачна, як цукар з салам; Добры, як пятае кола ў возе; Трэба, як мёртваму кадзіла; Баюсь, як леташняга снегу*, и из оксюморонов, в которых только один из перечисленных оппозитивных

элементов (чаще всего второй) соответствует истине, ср.: рус. *Сыт, тетушка, ложки нет; Легка рана – головы не доискались; Мелок брод – по самый рот; Жена мужа любила: в тюрьме место купила; Вечный мир – до первой драки*; бел. *Злітаваўся рак над жабаю ды й очы выдраў; Ещце, дзеткі, крупеня тлусценькая: два яечкі варыліся; Калі баль, то баль – дай за грош вантробы; Мой бацька багат – сем коп лапцей; Пажалеў воўк кабылу: аставіў хвост да грыву*.

Эти две группы объединены функцией достижения иронической оценки, при которой определяемому навязываются качества, ему не свойственные. На самом деле известно, что нет разницы между *полсорока* и *двадцатью*, *горам* и *бядой*, *стрыем* и *дзядзькам* и что *мир до первой драки* отнюдь не вечен, рану, после которой *головы не доискались*, нельзя назвать легкой, а бал с *вантробай за грош* – лишь ужин бедняка. Ироническая оценка и противоречивость формы данных конструкций основана на противоречивости явлений окружающей действительности и жизни людей, и именно эта противоречивость порождает иронию и языковую игру.

Третья группа конструкций представлена оксюморонами, имеющими, с точки зрения Н.В.Павлович, «только модальный смысл» [Павлович 1979: 246], описывающими парадоксальные ситуации, бессмысленные действия, то, чего не бывает и быть не может, напр.: рус. *Утопили щуку; Просит осетр дождя, в Волге лежа; Ей щенка, вишь, да чтоб не сукин сын; Угорела барыня в нетопленой горнице; Увидим, сказал слепой, услышим, поправил глухой, а покойник, на столе лежа, прибавил: до всего доживем*; бел. *Палепшала бацьку к смерці; Тады тое будзе, як на далоні валасы парастуць; З печанага яйца жывое куранё выседзеў; Выдраў лысаму валасы; Як воўк будзе шчэнем і хвастом брахаць будзе*.

В подобных высказываниях «на абсурдность ситуации указывает контекст, не только не разрешающий противоречие, но усугубляющий его нагромождением других противоречий, которые также не получают разрешения» [Павлович 1979: 246-247]. Описывая то, что нереально, чего не бывает и быть не может, говорящий тем самым определяет ситуацию как абсурдную, являющуюся аналогом той бессмысленности, которая заложена в этих пословицах и поговорках.

В заключение добавим, что подобные конструкции служат не только для игры как развлечения, ибо любая игра должна быть полезной и продуктивной. В.З.Санников отмечает: «Долго не осознавалось (и полностью не осознается до сих пор), что языковая игра, может быть, бессознательно, преследует не только сиюминутные интересы (заинтриговать, заставить слушать), но она призвана выполнять и другую цель – развивать мышление и язык» [Санников 1999: 26-27]. Рождаясь как стилистический

прием, такие высказывания могут стать основой для появления новых номинативных смыслов. Сравните прагматический и номинативный потенциал следующих высказываний: рус. *Поспешай, да не торопись; Спешить не спеши, а поторапливайся; И не глядит, да видит; Ушел – не сбежал, а пошел свободно*; бел. *Адна бяда – не бяда; Адна бяда – то то яшчэ не бяда; У добрай гаспадыні і певень нясецца; Бяжком, але не спяшаючыся; Скоранька, ды не хапаючыся*. В этих конструкциях четко прослеживается номинативное значение, не подчиненное прагматической функции достижения иронической оценки.

Список литературы

1. Аникин, В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор [Текст] / В.П.Аникин. – М.: Учпедгиз, 1957. – 240 с.
2. Грынблат, М. Прыказкі і прымаўкі [Текст] / М.Грынблат // Прыказкі і прымаўкі: У 2 кн. / Акад. навук БССР. Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; Пад рэд. А.С.Фядосік. – Мінск: Навука і тэхніка, 1976. – С. 5-49.
3. Гюлумянц, К.М. Да праблемы контрадыкторных параўнанняў [Текст] / К.М.Гюлумянц // Беларуская лінгвістыка / Акад. навук БССР. Ін-т мовазнаўства. – Мінск: Навука і тэхніка, 1976. – Вып. 9. – С. 51-56.
4. Даль, В.И. Напутное [Текст] / В.И.Даль // Пословицы русского народа: Сб. В.Даля: В 2 т. – М.: Худож. лит., 1989. – Т. 1. – С. 5-21.
5. Конькова, Е. Роль и статус паремий в языковой картине мира немцев, русских, белорусов [Текст] / Е.Конькова // Антропоцентричний підхід у дослідженні мови: Матеріали VII міжнар. Карських читань, Ніжин, 13-14 травня 1998 р. – Ніжин-Гродно, 1998. – С. 59-60.
6. Павлович, Н.В. Семантика оксюморона [Текст] / Н.В.Павлович // Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1979. – С. 238-247.
7. Санников, В.З. Русский язык в зеркале языковой игры [Текст] / В.З.Санников. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 544 с.

И. Н. Путова
Воронеж, Россия

КУЛЬТУРНАЯ ОППОЗИЦИЯ «СВОЙ/ЧУЖОЙ» В ПОСЛОВИЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА (на материале испанского и русского языков)

Культурная оппозиция «свой/чужой» является одним из фундаментальных базовых противопоставлений, бытующих в наивном, или донаучном сознании. Она членит представление о мире на два полюса: проводит грань между миром, воспринимаемым носителем языкового сознания как «свой», близкий, безопасный, в большинстве случаев, оцениваемый положительно, и миром, оцениваемым как «чужой», плохой и даже опасный. Подобное членение выявляет мифологический характер оппозиции, который рознится с научным знанием о мире. Представление о «своем» и «чужом» содержится в сознании человека. Оппозиция «Свои» и «Чужие», по мнению Ю.

С. Степанова, «в разных видах, пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [Степанов 2001: 126]. Оппозиция «свой/чужой» антропоцентрична по своей сути; «свой» – «принадлежащий себе, имеющий отношение к себе», «чужой» – «не свой, не собственный, принадлежащий другим» [Ожегов: Электронный ресурс].

Оппозиция «свой/чужой» как некоторое представление о мире имеет отражение в языке, проявлена в языковой картине мира, поэтому может быть определена как семантическая оппозиция.

Языковая картина мира – это «комплекс языковых средств, в которых отражены особенности этнического восприятия мира» [Рылов 2003: 3], «это совокупность представлений народа о действительности, зафиксированных в единицах языка, на определенном этапе развития народа [Попова, Стернин 2002: 6]. Специфика языковой картины мира отражается, прежде всего, в лексике, фразеологии, паремиологии.

Паремии любого языка представляют собой продукты языкового народного сознания как материализацию опыта поколений и отдельных представителей данного народа соответственно.

Материалом для нашего исследования послужили паремии испанского и русского языков с компонентом топонимом. В рассматриваемом классе паремий репрезентация культурной оппозиции «свой/чужой» идет по линии «своя страна – чужая страна», «свой народ – чужой народ». В географическом континууме можно априорно выделить два пояса: микромир - это мир соседних деревень, городов, который в той или иной степени хозяйственно освоен, и макромир – "чужие земли". Макромир, в свою очередь, включает в себя "заморские страны", которые, как правило, не пропущены через призму личного опыта, никогда не виданы воочию. Исследуемые паремии, можно сгруппировать следующим образом:

1. паремии с топокомпонентом, отражающие особенности природно-географической среды «своих» и «чужих»;

2. паремии с топокомпонентом, отражающие качественную характеристику «своих» и «чужих» земель; факты материальной культуры «своих» и «чужих»;

3. паремии с топокомпонентом, отражающие морально-этические ценности «своего» и «чужого» народа.

В первую группу вошли пословицы и поговорки, подмечающие особенности географии и климата только «своей» страны.

Пословицы об Испании говорят, что в стране холодно, влажно: *En Burgos hay solo dos estaciones, el invierno y la de ferrocarril; Madrid tiene nueve meses de invierno y tres de infierno; En Constantina cuando no lueve, llovizna*

Русские пословицы также отмечают, что на Руси холодно и туманно: *России и лету союза нету. Русь под снегом закоченела; Колыма ты Колыма, славная планета: десять месяцев зима – остальное лето; Нарым – тот же Крым, только морозы велики; В Крым-пески, туманны горы.*

Во вторую группу вошли паремии, отражающие факты материальной культуры, изготовленные или производимые в определенной местности и, кроме того, паремии с качественным признаком топообъекта. Паремии, в которых испанцы характеризуют свою страну, представлены в основном отрицательной оценкой.

В Испании не умеют править, она обладает плохим флотом, свечи и марки отличаются плохим качеством: *En España, ni las cerillas arden, ni los sellos pegan, ni los gobiernos gobiernan; La escuadra de España: dos navíos y una tartana; España prefiere honra sin barcos a barcos sin horna.*

В испанских паремиях Испания – это родная страна и место, где лучше всего зарабатывать себе на жизнь; Италия – страна, в которой лучше всего искать свою удачу и тратить деньги; Фландрия рассматривается как место последних лет жизни: *España mi natura, Italia mi ventura y Flandres mi sepultura; Gánalo en España, gástalo en Italia, y vivirás vida larga y descansada.*

Среди других качественных характеристик в пословицах подчеркивается красота городов независимо от того, относится ли он к «чужим» или «своим»: *Marbella, bella, más no entrar en ella; No hay peor cosa que ser ciego en Granada; Quien no ha visto a Sevilla, no ha visto maravilla* (Испания); *Ver Nápoles, y después, morir; Venecia, quien no la ve no la aprecia* (Италия); *Quien no vido a Lisboa, no vido cosa boa* (Португалия).

Огромное количество испанских паремий, отражает факты материальной культуры. Приведем лишь некоторые примеры. В провинции Ла Манча произрастают лучшая фасоль: *Buenas judías la Mancha las cría;* Виноград из Торентес лучший для производства вина: *Uva (La) de Torrentes ni la comas ni la des; para vino buena es.* В Кантимпалос отличная кровяная колбаса: De *Cantimpalos (Segovia) no hay chorizos malos.*

При характеристике «чужих» стран испанцы отмечают Францию, где шьют хорошие рубашки и выпекают вкусный хлеб: *Buen pan se come en Francia; Camisas, de Bretaña; y maridos, de España.*

В Португалии хорошее масло, но плохой хлеб: *En Portugal aceite, que no pan;* Португальское селение Алентехо славится пшеницей и сыром: *De Alentejo el trigo y el queso.*

Все пословицы об Италии сообщают о городах. Чаще всего упоминается Рим, где главное деньги: *En Roma no es Dios trino, sino cuartino;* Этот город известен своей дороговизной: *A Roma, lleva de qué comas; que si no llevas, sin comer te quedas.* Рим суровый и безжалостный город: *Roma, Roma, la que a los locos doma y a los cuerdos no perdona.*

При характеристике «чужих» стран испанцы чаще всего упоминают французов, португальцев и итальянцев. Это объясняется, прежде всего, тем, что они являются ближайшими соседями испанцев, с которыми их связывали самые разнообразные отношения: политические, религиозные, экономические, династические и др. О других народах испанцы говорят мало. Мы обнаружили одну пословицу об Иерусалиме: *Guay de ti Hyerusalem, que estás en poder de moros;* одну об Африке: *En Africa víboras, serpientes y mala gente*; одну об Англии: *Con todo el mundo en guerra, y en paz con Inglaterra;* две посвящены Американскому континенту*: El que va a las Indias es loco, y el que no va es bobo; Es posible que la puente de Mantible sea de madera; posible es y posible era.*

Русские паремии этой группы не многочисленны и повествуют о том, что на Руси все неизменно: *Ничего-то не меняется на Руси-матушке;* на Руси все живут в достатке: *На Руси никто с голоду не умирывал;* Русь рассматривается как святая земля, как мать: *Русь святая, православная, богатырская, мать святорусская земля.* «Чужим» землям русские дают негативную оценку: *Что дальше в Польшу, то разбою больше; Литва беззаконная; Хорош Париж, а живет и Курмыш.*

Среди паремий – характеристик преобладают паремии с отрицательной оценкой «своих» городов: *Кострома – блудливая сторона; Тюмень – столица деревень; Барнаул – большая деревня,* но есть и с положительной: *Сибирь – золотое дно (от пушного и торгового промыслов).*

Факты материальной культуры «своих» представлены пословицами: *Славна Астрахань осетрами, Сибирь соболями; Славится Москва невестами, колоколами, да калачами.* Из дальних стран названы Египет и Италия: *Египет пшеном, Италия вином.*

В третью группу вошли паремии, характеризующие морально-этические ценности этноса. Испанцы отмечают непокорность, строптивость «своих*»: En España lo primero es no obedecer y, luego, determiner lo más conveniente;* хитрость и ловкость*: A uso de España, contra fuerza, astucia y maña.*

«Чужие» отличаются скупостью, они мошенники и жулики: *Hidalgo de Braga, ni niega ni paga; Los de Portalegre, venden gato por liebre* (португальцы).

Русские любят выпить и поиграть в карты: *Руси есть веселие пити, не может без него бытии; Кто не вистует, вся Москва вистует.*

В результате проведенного исследования, мы можем констатировать тот факт, что самооценка русских более высокая, чем испанцев. Испанцы склонны критиковать свою страну. Испанская пословичная картина мира более разнообразна по представленной в ней информации о странах. Отрицательно оценивают испанцы такие черты иностранцев как скупость, лицемерие, склонность к обману.

У русских «свой» воспринимается как норма, а «чужой» как аномалия, поэтому «чужой» всегда плохой. Пословичные представления у русских о «чужих» ограничены.

Список литературы

1. Даль В. И. Пословицы русского народа [Текст] / В. И. Даль. – М.: Изд-во ЭКСМО, Изд-во ННН, 2005. – 616 с.
2. Ожегов, С. И. [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов // Режим доступа: http://www/ozhegov.org/ch,s.shtml/. 2007, свободный.
3. Попова З Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира [Текст] /З. Д. Попова, И. А. Стернин. - Воронеж, 2002. – 59 с.
4. Рылов, Ю. А. Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский языки [Текст] / Ю. А. Рылов. – Воронеж, 2003. – 272 с.
5. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры [Текст] / Ю. С. Степанов. - Изд. 2-е, испр. и доп. - М.: Академический Проспект, 2001. – 990 с.
6. Kleiser, L. M. Refranero general ideológico español. [Text] / L. M. Kleiser. - Editorial Hernando, Madrid, 1993. - 784 p.

С.В. Ракитина
Волгоград, Россия

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

В процессе осмысления когнитивно-дискурсивного пространства научного текста потребовалось обоснование понятия «научный концепт». Учитывая то, что предъявление концепта в научном тексте не может быть ограничено лишь его наименованием, особое место в этом процессе занимает контекст, включающий, кроме лексического окружения имени концепта, научные события, ситуации и пресуппозиционные знания. Именно его мы называем научным дискурсом.

Научный концепт, рассматриваемый в качестве ядра научного дискурса, выступает единицей сознания, мыслительным образованием, актуализирующимся в научном дискурсе ученого на определенном этапе его научного познания. Это «квант» знания, предопределяющий, в конечном счете, интенциональное содержание нового

научного текста и служащий источником его смыслопорождения. Объективируясь в языке, научный концепт семантикой своего именования отражает сущность заключенного в нем нового знания.

В проведённом нами исследовании обозначена система поэтапной эволюции концепта-стимула (возбудителя) в дискурсе автора при формировании нового знания, прогнозируемого им для репрезентации. Данная система имеет следующий вид:

1. Концепт-стимул, содержащий в себе ядерный смысл нового знания, активизирует хранящиеся в концептосфере автора будущего научного текста дискурсивные смыслы, схемы и другие кванты старых знаний, потенциально способные вступать с ним в креативное речемыслительное взаимодействие.

2. Активизированные дискурсивные смыслы, хранящиеся в устоявшихся индивидуальных концепциях автора будущего текста, вступают с концептом-стимулом в своеобразный «состязательный» диалог, в ходе которого рождаются новые смыслы и, соответственно, новые логические и понятийные подсистемы.

3. Рождающиеся новые дискурсивные смыслы проходят строгий контроль во внутреннем диалоге со смыслами-хранителями оппонирующих текстов.

4. Прошедшие контроль во внутреннем диалоге с оппонентами новые дискурсивные смыслы и понятийные подсистемы подвергаются жесткому контролю на свое соответствие концептуальной картине мира (ККМ) ученого (автора будущего научного текста), относительно которой – в рамках формирующегося когнитивно-дискурсивного пространства – они получают свою речемыслительную значимость.

5. Находя свое место, примеряя на себя «одежды» текстовых и языковых значений, дискурсивные смыслы выстраиваются в концепции будущих текстов или фрагментов этих текстов, в которых автор намеревается их окончательно реализовать.

6. Объективированные в речевых смыслах и языковых значениях дискурсивные смыслы находят «свое» место в рождающемся концептуальном пространстве текста, формируют результирующий их текст.

В представленной системе особо значимыми в дискурсе автора будущего научного текста являются следующие этапы:

а) дискурсивная «борьба» концепта-стимула (возбудителя) с активизированными им старыми знаниями, в ходе которой рождаются знания, потенциально определяющиеся как новые, но требующие проверки в диалоге с особыми знаниями, называемыми нами оппонирующими; б) проверка соответствия нового знания ККМ автора будущего текста, т.к. в случае несоответствия перед автором могут стать проблемы в границах от корректировки сложившейся в его сознании ККМ до замены её

новой картиной; в) репрезентация отобранных и систематизированных смыслов нового знания в когнитивно-дискурсивном пространстве научного текста.

Примером эволюции концепта-стимула (возбудителя), который «мучил» В.И. Вернадского и стал гиперконцептом всего его творчества, может служить концепт «Жизнь». Он породил в процессе своего движения новые макроконцепты-стимулы («Живое вещество», «Биосфера», «Ноосфера»), осмысление которых заняло значительные этапы его научной деятельности. Они стимулировали появление, формирование и формулирование микроконцептов, среди которых «Живые организмы», «Бактериофаг»; «Геосфера», «Тропосфера», «Биокосное вещество», «Биогенное вещество»; «Человек», «Наука», «Учёный», «Разум» и т. д. Эти и другие концепты подсказали темы (макро-микро-гипертемы) множеству его текстов, большинство из которых сейчас известно всему миру как учения, теории, концепции, подходы и т.п. Представленная система изменения гиперконцепта, концепта-стимула (возбудителя), при формировании нового знания, виртуально значимого для репрезентации в порождаемом научном тексте, будучи детищем когнитивно-дискурсивного подхода к изучению научного текста, явилась для нас ключом к пониманию механизмов, двигающих главную мысль, заключённую в концепте-стимуле (возбудителе), в дискурсивном пространстве автора будущего научного текста.

Как известно, в тексте формой репрезентации концептов выступают слова, словосочетания, структурные и позиционные схемы предложения, несущие типовые пропозиции [Попова, Стернин 2001: 38]. Чтобы обменяться содержанием, заключённым в концептах, необходимо эти концепты вербализовать, т.е. подвергнуть языковой репрезентации. Например, приобретённые в результате познания окружающего мира знания, опыт составляют содержание признаков концептов, обозначенных в работах В.И. Вернадского словами: ‘жизнь’, ‘мир’, ‘реальность’, ‘учёный’, ‘человек’, ‘работа’, ‘труд’ и др. [Вернадский 1954: 11—20], ‘Космос’, ‘Земля’, ‘планета’, ‘материя’, ‘вечность’, ‘время’, ‘пространство’, ‘наука’, ‘биосфера’, ‘ноосфера, ‘вещество’и др. [Вернадский 1965].

В структуре научных концептов обнаруживаются закономерные связи между признаками, совокупность которых обеспечивает объективацию определённого фрагмента научной картины мира. Признак, выступая единицей содержательной структуры концепта, позволяет ему проявлять такие свойства, как «оперативность, актуальность, субъективность, способность отражать не все и не обязательно существенные признаки объекта» [Токарев 2003: 7-8]. Поэтому одно и то же слово в

разных коммуникативных ситуациях способно репрезентировать разные признаки концепта в соответствии с целевой установкой общения и спецификой ситуации.

Рассмотрим в связи с этим концепт «Учёный» у В.И. Вернадского. Так, читая публичные лекции по геохимии в Академии наук, В.И. Вернадский подчёркивает значимость своевременного предвидения учёным того, что недоступно для осознания и оценки другим людям: *«Вся история науки доказывает на каждом шагу, что в конце концов постоянно бывает прав учёный, видящий то, что другие своевременно осознать и оценить не были в состоянии»* (пример 1) [цит. по: Гумилевский 1988: 147].

Адресуясь к читателю в своей монографии «Химическое строение биосферы Земли и её окружения» [1965: 66], В.И. Вернадский высказывает мысль, что учёный не может сомневаться в закономерностях природы: *«Ни один учёный не может сомневаться — на этом основании строится вся наука, что при изучении им природы он встречается не с индивидуальными случайностями, а с научными закономерностями»* (пример 2).

Говоря об исследованиях учёного, он убеждает читателя в том, что учёный должен добиваться точных данных, даже если цена этому — огромный труд: *«Учёный никогда не может останавливаться на приближенных решениях, когда точные данные могут быть им получены путём научного исследования, хотя бы ценой большого труда»* [там же: 70] (пример 3).

Выступая с лекциями, работая в Сорбонне над книгой, В.И. Вернадский говорит, что учёный может встретиться с такими интересующими его проблемами, решение которых определит всю его жизнь: *«Я думаю, что встретился с проблемами, искание решения которых определяет всю жизнь учёного»* (пример 4; [цит. по: Гумилевский 1988: 155].

Приведённый пример говорит о том, что в концепте «Учёный» В.И. Вернадского в зависимости от определённой коммуникативной ситуации выделяются такие признаки, как способность предвидения, убеждённость в закономерностях природы, умение добиваться точных научных данных, посвящение всей жизни решению избранной проблемы. Связь указанных признаков может быть представлена следующим образом: учёный — это человек, который может посвятить избранной *проблеме всю* свою *жизнь* (пример 4), т. к. понимает, что для *точных* научных *данных*, полученных *путём научного исследования*, нужны большой *труд* и время (пример 3). Он осознаёт, что *в природе* всё *закономерно, нет* ничего *случайного* (пример 2). Именно *осознание* того, что природа — это уникальная система, в которой всё развивается по определённым законам, позволяет ему *увидеть* то, что другие понять и *оценить* не могут (пример 1).

Итак, в когнитивной теории научного текста, исходящей из предположения о наличии некоторых первичных элементов в любой системе, необходимо обосновывать мысль о том, что такой единицей является научный концепт.

Список литературы

1. Вернадский, В. И. Очерки геохимии [Текст] / В. И. Вернадский // Избранные сочинения: в 6 т. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. — Т. 1. — С. 7-392.
2. Вернадский, В. И. Химическое строение биосферы Земли и её окружения [Текст] / В. И. Вернадский. — М.: Наука, 1965. — 374с.
3. Гумилевский, Л. И. Вернадский [Текст] / Л. И. Гумилевский. — 3-е изд. М.: Мол. гвардия, 1988. — 255с.
4. Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — Воронеж: Истоки, 2001. — 191с.
5. Токарев, Г. В. Концепт как объект лингвокультурологии (На материале репрезентаций концепта «Труд» в русском языке) [Текст]: монография / Г. В. Токарев. — Волгоград: Перемена, 2003. — 233с.

Резниченко Л.Ю.
Архангельск, Россия

ДИМИНУТИВНОСТЬ КАК СПОСОБ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

При описании лингвокультурных особенностей категории диминутивности хочется вспомнить мысль Вильгельма фон Гумбольдта о том, что различия между языками выходят за пределы языковых различий слов и формы слов, что различные языки по сути своей, по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировидениями.

В настоящей статье речь пойдет о специфике категории диминутивности как способе концептуализации действительности и ее объективации в языке. Диминутивность представляет собой когнитивную категорию, обладающую мощным прагматическим потенциалом, что позволяет рассматривать ее как категорию когнитивно-прагматическую. Будучи когнитивной категорией, диминутивность носит универсальный характер и имеет определенный план содержания и план выражения в любом языке. Однако по-настоящему значимость этой категории может быть измерена только в межъязыковом и межкультурном сопоставлении: есть языки, где эта категория представлена наиболее развернуто и системно (например, славянские), менее развернуто (ряд германских: немецкий, шведский) и представлена достаточно формально с точки зрения морфологического способа (английский). Диминутивность специфическим узором пронизывает различные уровни языка: грамматический, лексический, морфологический, находя способ выражения в различных частеречных группах:

существительном, глаголе, прилагательном, наречии, но набор этих групп не одинаков для всех языков. Различие способов выражения диминутивности в различных языках и интенсивность экспликации семантики диминутивности дает возможность говорить о специфике рассматриваемой категории в исследуемых языках, а ее развернутость в определенном языке свидетельствует о том, что эта категория обозначает приоритетный для данной лингвокультуры признак.

Исследование рассматриваемой категории заставляет искать ответ на вопрос о месте диминутивности в сознании носителя языка и собственно в языке как способе концептуализации действительности. В основе диминутивности - реализация семы "малости", под которой понимается достаточно широкий спектр количественных значений: небольшой размер, объем, количество, признак и т.д., а также ряд эмоциональных приращений имеющих связь с объективно-логическим значением (либо утративших эту связь) или эксплицирующих эмоционально-оценочную семантику. Диминутивная семантика обладает гетерогенностью и находит системное выражение в лексических, морфологических и др. значениях как дескриптивного, так и оценочного плана, что позволяет рассматривать диминутивность в качестве оформленного концепта. Структура данного концепта сложна, она представляет собой совокупность сем, находящихся в иерархической зависимости, совокупно или поочередно актуализирующих диминутивную семантику. Ядром концепта является понятие уменьшенного количества\качества. Количественное значение представляет первичное объективно-логическое значение, фокусирующееся на объектах внешнего мира, выполняющее объективно-логическую различительную функцию, на которую в процессе мыслительной деятельности (оценочного или эмоционально-оценочного осмысления) поэтапно или параллельно нанизывались дополнительные со-значения. Когнитивным механизмом, стимулирующим развитие комплементарной семантики, стала оценка, непосредственно связанная с познавательной активностью субъекта. В основе оценочного механизма лежит сравнение. Феномен сравнения является универсальным для восприятия человека, находя основания как в психологии восприятия, так и в ассоциативном мышлении и предметной деятельности. В данном случае речь идет о механизме совмещенного оценивания (косвенной оценочности): маленький\большой и это хорошо\плохо, позволяющем выразить отношение к оцениваемому объекту\субъекту. Оценка осуществляется человеком, позволяя ориентироваться в ценностной в картине мира, сообщая антропоцентрический "заряд" категории диминутивности. Таким образом, категория диминутивности пересекается с категориями количества, оценки, эмотивности, экспрессивности и рядом других

категорий, связанных с прагмтической функцией. Говорить о структуре концепта диминутивности как о статическом конструкте не представляется правомерным: его проекция заключена в когнитивном механизме, упомянутом выше. В этой связи рассматривать указанный концепт следует в динамике его развития и трансформации в процессе мыслительной деятельности. Трансформация и изменения в структуре концепта связаны с трансформацией категории (от объективно-логической к субъективной оценочно-ценностной, имеющей модальную оттеночность). Именно компонент оценочности (квантитивной или квалификативной) послужил развитию рассматриваемой категории. Поиски причин трансформации семантики диминутивности, идущей по пути приращения значений, заставляют обращаться к истокам отражения мира в сознании носителя языка в виде древних представлений и верований об устройстве мира и его членимости. Поскольку диминутивность составляет достаточно весомый фрагмент картины мира любого из исследуемых языков, он находит отражение в сознании носителя языка, имеет прочные корни в народно-мифологическом сознании. Исследование лексики показывает, что семантика современных слов нередко может иметь отголоски древних значений, и быть обусловленной семантикой древнейшего корня, суффикса, их отдельными семами, семантической трансформацией сем и значения в целом.

Репрезентация мира в виде образа оказывается зависимой от мотивационно-потребностной сферы и эмоционального состояния субъекта. Нарушение константности восприятия, проявляющиеся у человека под влиянием мотивационного фактора [Петренко 2005] может трансформировать восприятие в сторону увеличения или уменьшения свойств объекта, например роста, веса, размера под воздействием эмоционального фактора. Этот механизм известен давно: человек, осваивая действительность, пытался определить свое место в этом мире, который, в сравнении с человеком, казался большим, непознанным, таящим множество опасностей, что мотивировало развитие аугментативной семантики, позже развившей (как и диминутивность) дополнительные значения. Диминутивность также представляет часть системы *человек – среда обитания – внешний мир,* – своеобразная модель Вселенной, приспособленной к размерам и потребностям человека, и в какой-то мере проекция самого человека. "Малое" (все, что меньше человека) можно было и понять и измерить. “Приуменьшение” активировало сразу несколько направлений, по которым шло дальнейшее развитие и приращение семантики, которые можно представить в виде приблизительной реконструкции когнитивно-прагматических моделей:

1). Объективно-логическое значение, в результате оценочной деятельности развивающее мелиоративную или пейоративную семантику. 2). Объективно-логичекое и эмоциональное значение. "Малое" вызывало покровительство, имея корни в родительском инстинкте.

3). Идентификация "малого" с молодостью, незрелостью, которое не достигло необходимых параметров полноценности или > 4). или утратило их (покровительство, жалость) 5). "Малое" – неопасное (развитие семантики незначительности, фамильярности, пренебрежения). Отметим, что представленные моделей могут быть дополнены в соответствии с реализующимися в различных контекстах оттенками значения диминутивности. Когнитивные процессы приводят к глубинной трансформации, вплоть до развития пейоративной семантики диминутивности и проявления амбивалентности диминутивных суффиксов и прилагательных в атрибутивных словосочетаниях как выразителей диминутивности. Показанная реконструкция формирования и реализации механизма диминутивности, однако, не означает, что в сознании носителя языка возникает вся цепочка семантических трансформаций. Когнитивный механизм реализуется в готовой свернутой форме, основанной на ассоциации.

Список литературы

1. Петренко В.Ф. Основы психосемантики [Текст] / В.Ф. Петренко. – Спб.: Питер, 2005.

Т.И. Ретинская
Орёл, Россия

СЛОВАРЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГОВОРОВ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

Одним из источников для описания языковой картины мира у носителей профессиональных говоров стал лексикографический труд знаменитого специалиста по фольклору региона Шампань-Арденн (Франция) Лиз Безем-Пиа [Bésème-Pia 1994]. Это издание, посвященное исследованию не только субъязыка виноградарей, виноделов и сельскохозяйственных рабочих провинции Шампань, но и их традиций и обычаев, можно с полным правом назвать лингвокультурологической энциклопедией, одним из ключей к отображению опыта восприятия мира представителями очерченной референтной группы. При создании словаря Л. Безем-Пиа опиралась на работы авторитетных лексикографов региона [Philipponnat 1979; Tamine 1993] и публикации,

собранные в "Бюллетене Фольклора провинции Шампань" (Bulletin du Comité du Folklore Champenois).

Анализ арго виноградарей, виноделов и сельскохозяйственных рабочих провинции Шампань позволяет вычленить "аргорецептивные концепты, т.е. такие, вокруг которых активно возникает большое количество лексических единиц, образующих семантические поля" [Береговская 2004: 138]. К таким концептам относятся "Человек", "Профессиональные качества", "Особенности возделывания виноградной лозы", "Технология производства шампанского", "Качество вина", "Обрядовые действия", "Питье".

Выращивание винограда и производство шампанских вин требуют большой затраты ручного труда и времени. Виноградарь, который работает круглый год в любую погоду и отдает все свои силы и опыт будущему урожаю, любит подшутить над тем, кто не умеет и не хочет работать. Эта оценочная лексика воспроизводит отношение виноградарей к недобросовестным сезонным рабочим, которых нанимают для обрезки и сбора винограда. "Виноградарь" и "ленивый человек" – несовместимые понятия. Носители данного профессионального арго осознают это положение и считают, что они с полным правом и максимально объективно могут изобличать склонность к безделью и отсутствие профессиональных качеств. Ими созданы развернутые синонимические ряды с денотатами "лентяй" (*albutier, amusard, bacosseux* (*bacotteux*), *baguenaudeux, balle-sente, bassoteux, batteurleux, berlandeux* (*berlandier*), *beurlaudeux, guinando* (*guinaudeux*), *longiva, niv'leux, palandreux, rouâleux, traineballeux, traîne-galoches*), "неумелый (неопытный) работник" (*alou, altopier, haricandier* (*arcandier, arcannier, arcansier, argannier, argonnier, candier*), *argottier, arlan, balanchouille, berdégneux, bricoleux, ferlampier, fouffeteux* (*fouffetier*), *fougnousse, galvaud, malempatté, molica*), "человек, на которого нельзя положиться" (*aligoteuse, arsouille, brich'touilleux, cul-de-place, dodin, Jean-fait-tout, martoqueux*). Большинство лексем заимствовано из регионального диалекта. Это свидетельствует о тесной связи арго виноградарей и диалекта региона Шампань. Следует уточнить, что региональный диалект провинции Шампань включает в себя лексические единицы, зафиксированные на территории, которую в настоящее время занимают три департамента: Марна (Marne), Об (Aube) и Верхняя Марна (Haute-Marne). Большой знаток регионального диалекта Мишель Тамин определяет французский региональный язык как язык-пароль, который позволяет идентифицировать пользователей специфического субъязыка [Tamine 1993: 7]. Региональный язык – почва, на которой живет арго виноградарей и виноделов.

В словаре наиболее детально описаны такие семантические поля, как "внешний облик человека", "духовный мир человека", "пьянство", "глупость-безумие". Представители исследуемой референтной группы высмеивают отрицательные черты характера (например, ворчливость, жадность, неряшливость), которые присущи не только окружающим, но и арготирующим.

Метафора является одним из способов создания языковой картины мира [Телия 1988: 178-179]. Метафорика как в профессиональных говорах, так и в общем арго (argot commun) "отличается юмористической трактовкой означаемого, наличием более или менее ярко выраженной коннотации" [Береговская 1995: 12]. При создании образа арготирующие проводят самые неожиданные аналогии: *chevet* (букв. "изголовье") "виноградник, разбитый на вершине холма", *clairière* (букв. "поляна") "прояснение на небе после грозы", *cochonner* (букв. "опороситься") "лопаться (так говорится о ягодах винограда, которые расположены в грозди слишком близко друг к другу)", *conscript* (букв. "новичок") "невызревшая гроздь винограда", *cul-de-chaudron* (букв. "нижняя часть котелка") "большая грозовая туча", *fabriquer* (букв. "производить") "быть беременной", *marionnette* (букв. "кукла") "узел, образованный на месте подвязывания соломенного жгута к виноградному побегу", *noué* (букв. "связанный") "замедленный в росте". Действительно, в процессе метафоризации огромную роль играет аналогия, но в то же время, по меткому выражению Н.Д. Арутюновой, "метафора – этот постоянный рассадник алогичного в языке – позволяет сравнивать несопоставимое – конкретное и абстрактное, одушевленное и неодушевленное, время и пространство" [Арутюнова 1978: 341].

Одним из элементов специфического тропологического пространства, свойственного говорам представителей той или иной профессии или сферы деятельности, являются тропологические перифразы-загадки (термин Э.М. Береговской). Члены профессиональной группы могут конкурировать между собой в номинациях "лучший острослов" и "лучшая тропологическая шутка": *aller en allant* "не торопить события", *avoir l'air d'une grande cabre* (*être raide comme un bâton de vigne*) "быть прямым как жердь", *avoir l'air d'un Louis XV* "быть плохо одетым" (это перифрастическое выражение содержит аллюзию: *Louis XV* – памятник Людовику XV на Королевской площади г. Реймса, у которого собирались одетые в лохмотья нищие в надежде, что им предложат работу), *avoir les estomacs qui remontent* "иметь пышную грудь", *ça lui vient comme les crottes au cul d'une bique* "он любит много говорить", *c'est comme un escargot, elle porte toute sa maison sur son dos* (букв. "она как улитка, весь ее дом размещен на спине"; данный перифрастический минитекст воспроизводит

отношение арготирующих к женщине, которая носит слишком много украшений), *elle a les bas qui font la vis de pressoir* (букв. "ее чулки напоминают винт пресса для отжима винограда") "у нее спущены чулки", *être dépourvu comme un éfant à la mémelle* "быть уязвимым", *être plate comme une latte* "быть плоской как рейка", *être rouge comme une guigne qui vient de défleurir* "быть мертвенно-бледным", *mettre du vin au grenier* "обрезать самый плодоносящий побег", *saoul comme un gardon* "пьяный в стельку". Дешифровка мастерски завуалированного или предельно обнаженного денотата тропологических перифраз-загадок дает возможность постичь тайны профессии и отношение арготирующих к окружающему миру.

Л. Безем-Пиа моделирует портрет виноградаря провинции Шампань, используя уникальные материалы, зафиксированные в "Бюллетене Фольклора провинции Шампань" [Bésème-Pia 1994: 31-32]. Собирательный образ виноградаря, которому присваивается имя *Lou Champaignat* (*Le Champenoué*), репрезентируется на основе общенациональной лексики, разговорных и просторечных лексем, а также профессиональных арготизмов. Лексические единицы, принадлежащие профессиональному говору исследуемой референтной группы, воссоздают типичные черты характера представителей профессионального коллектива: трудолюбие (*il ne berlande pas* "он не слоняется без дела"; *ce n'est pas un arlan, encore moins un logiva* "о нем нельзя сказать, что он не умеет и тем более не хочет работать"; *il se met à blanc tout en culottant au mieux ses galipes* "он в поте лица обрабатывает свои виноградники"), ворчливость (*il mahonne, mais cela ne dure guère plus que le temps d'une attelée* "он сердито бормочет, но это длится только в течение рабочего дня"), гостеприимство (*quand on est chez le Champaignat, on ne peut plus en déhotter* "когда приходишь в гости к Шампена, то понимаешь, что он так просто не отпустит"), организованность (*La Champaignate est lûrée, bien heûrée, affûtée* "жена Шампена (она также занимается выращиванием виноградной лозы) – быстрая и ловкая в работе, пунктуальная, она легко находит выход из трудного положения").

И в заключение подчеркнем большую роль авторов словарей в создании базы для осуществления социолингвистических и лингвокультурологических исследований. Без изучения результатов лексикографической фиксации невозможно провести многоаспектный анализ профессиональных арго, выявить национальную специфику арготического словотворчества.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Функциональные типы языковой метафоры [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М, 1978. – Т. 37.– № 4. – С. 333-343.

2. Береговская, Э.М. Механизмы, формирующие французское арго [Текст] / Э.М. Береговская // Проблемы социального разноречия. – Смоленск: СГПИ, 1995. – С. 11-19.
3. Береговская, Э.М. Концепты "прекрасное" – "уродливое" во французском арго [Текст] / Э.М. Береговская // Логический анализ языка. Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2004. – С. 136-142.
4. Телия, В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира [Текст] / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1988. – С. 173-204.
5. Bésème-Pia, L. Lexique du paysan et du vigneron champenois [Texte] / L. Bésème-Pia. – Rethel : J.-L. Binet, 1994. – 105 p.
6. Philipponnat, G. Le parler champenois. Recueil des mots particuliers aux vignerons champenois suivi des surnoms données aux habitants des communes viticoles [Texte] / G. Philipponnat. – Aÿ-Champagne : Imprimerie Plantet, 1979. – 48 p.
7. Tamine, M. Dictionnaire du français régional de Champagne [Texte] / M. Tamine. – P. : Eds Bonneton, 1993. – 157 p.

Э.А.Салихова
Уфа, Россия

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ *ЯЗЫКОВАЯ* И *ЭТНИЧЕСКАЯ* КАРТИНА МИРА

Психолингвистический подход сближается с лингвокультурологическим в том плане, что представляет важность именно такая интерпретация слова как живого, функционирующего, деятельностного начала, специфическим образом отображающего мир и формирующего представления его носителей об окружающей действительности. Обозначенные подходы ставят нас перед необходимостью решения (или, по крайней мере, освещения) таких задач, как выработка способов выявления и исследования национальной специфики различных культур, описания национально-культурных особенностей овладения и использования слова представителями различных лингвокультурных общностей.

Динамику становления национальной специфики речевого/неречевого поведения носителей разных культур хорошо объясняет теория А.Н.Леонтьева о формировании личности и её мышления (в том числе речевого) в процессе «присваивания» культуры в онтогенезе. Сам процесс становления личности возможен только в речевом общении, поэтому так велика доля культурных знаний, усваиваемых в вербальной форме. Процесс постижения культуры является результатом активной социальной деятельности индивида по отношению к предметам духовной и материальной культуры, иными словами овладение языком «есть не что иное, как процесс усвоения тех операций со словами, которые исторически закреплены в их значениях» (А.А.Леонтьев). Эту деятельность можно представить как набор социальных ролей личности, например,

национальная роль, которая формируется на первых этапах социализации личности (с помощью семейного и школьного воспитания) и является общей для всех носителей данного языка. Культурные знания, усваиваемые в рамках этой роли, и составляют ядро того феномена, который называют *национальной* спецификой мышления. Оговоримся попутно, что это понятие условное. Речевое мышление (например, в рамках профессиональных ролей – см. подробнее: [Харченко 2003]) не знает резких национальных ограничений. Если и существуют в этой области некоторые национальные различия, то они обусловлены скорее различным уровнем общественной практики, а не особенностями языка. При контакте представителей разных лингвокультурных общностей выясняется, что, даже владея языком собеседника, носители разных национальных культур действуют по «своим» моделям поведения и реализуют «свои» стратегии общения, опираются на «свои» культурные знания. Поэтому подобное взаимодействие разных этнических общностей осложняется, кроме языка, такими национально-специфическими компонентами культуры, как национальные традиции, обычаи (традиции в ционормативной сфере культуры), быт, повседневное поведение, национальная картина мира, национальные особенности мышления и психики, национальное искусство.

В научном терминологическом обороте постепенно начинают активно использоваться следующие дефиниции. Под *картиной мира* в самом общем виде понимается упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общем (индивидуальном, групповом) сознании. *Непосредственная картина мира*, получаемая нами в результате познания окружающей действительности сознанием, определяется чаще как *когнитивная* [Попкова 2002], то есть отражающая познание действительности сознанием. *Опосредованная* же – результат фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами, которые овнешняют в сознании существующую картину мира. В таком случае *языковую картину мира,* вслед за В.В.Красных, можно определить как *совокупность представлений народа о действительности, зафиксированных в единицах языка на определенном этапе развития народа*. Причем она не тождественна когнитивной картине мира, поскольку последняя шире: не все концепты имеют языковое выражение. Поэтому можно судить о когнитивной картине мира по языковой картине мира лишь в ограниченном масштабе. При этом необходимо иметь в виду, что в языке названо только то, что имело или имеет сейчас для носителей языка коммуникативную значимость. Если когнитивная картина мира существует в виде концептосферы народа, языковая картина мира – в виде семантики языковых знаков, образующих *семантическое пространство* языка. Образ

человека в языковой картине мира – это «концентрированное воплощение сути тех же представлений о человеке, которые объективированы системой семантических единиц, структур и правил того или иного языка» [Одинцова 2000: 8].

Психолингвистические методы (в частности, ассоциативные эксперименты) позволяют успешно исследовать язык, его системные отношения, изучать его национально-семантическое пространство, то есть моделировать вторичную опосредованную человеком посредством различных способов деятельности картину мира – языковую.

По мнению С.В.Лурье, «способ деятельности» включает в себя не только умения и навыки, но и весь спектр объективных средств ощущения активности людей. Его элементами, как правило, выступают внебиологически выработанные средства, с помощью которых действия людей стимулируются, программируются и воспроизводятся. Таким способом как бы задается та система координат, в которой будет действовать в мире представлений данной этнической культуры, формироваться образ мира, который является «основополагающей компонентой культуры этноса» (С.В.Лурье). Однако в светлое поле сознания каждого носителя культуры попадают лишь отдельные фрагменты цельного образа мира, осознаются скорее её наличие и целостность. В процессе развития этноса образ мира может меняться, но неизменными остаются принадлежащие коллективному бессознательному структурообразующие элементы этнического бессознательного – этнические константы или их системы, являющиеся той призмой, сквозь которую человек смотрит на мир. Образ сознания, ассоциированный со словом, – одна их многочисленных попыток описать знания, используемые носителем языка при производстве и восприятии речевого сообщения, а тело знака – слово – это своеобразная культурная рамка, которая накладывается на индивидуальный опыт каждого человека, прошедшего социализацию в определенной культуре. «Назвать» – значит, на наш взгляд, приписать какое-то значение, результатом чего является понимание, включенное в сознание носителя языка.

В психолингвистическом ракурсе понятия *сознание* и *картина мира* (модель, образ мира) близки, но не тождественны. Картина мира не может не отражать национально-культурный отпечаток, поэтому для некоторых исследователей первое – «сумма ментальных значений, наиболее общих представлений о мире» (Т.Г.Утробина) (цит.по: [Красных 2001: 64]). Возможности для соотнесения действительности и отражаемой в сознании индивида картины мира появляются благодаря «вторичному, идеальному миру в языковой плоти» (В.Г.Колшанский [1974]) – языковой картине мира, которая, по выражению В.И.Постоваловой [1987], является глубинным слоем общей

картины мира. Значит, *картина мира* – «отображение в психике человека предметной окружающей действительности, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Леонтьев А.А. 1966: 248].

Национально-культурная специфика слова лексикографически, как правило, не отражается, поскольку эти семантические компоненты относятся к разряду периферийных для значения и присутствуют имплицитно. Различия в языковых картинах мира не всегда могут свидетельствовать о различиях на некоторых участках картины мира, (языкового) сознания. Однако языковая картина мира *может оказывать влияние* на способ членения действительности и, соответственно, на *картину мира.*

Культура, как и язык, видится неоднородной и изменчивой. В языке признается существование культуроспецифических слов, которые представляют собой понятийные орудия. Они отражают прошлый опыт общества относительно действий и способов обращения с различными предметами. Этот опыт передается с помощью ключевых слов – лексем, являющихся особенно важными и характерными для данной культуры. Отметим несколько важных для нашего исследования моментов концепции А.Вежбицкой: каждое языковое сообщество располагает общими значениями слов, с помощью которых возможна коммуникация; общие значения являются основой культуры; чтобы быть способным понимать культуру, отличную от собственной, необходимо понимать смыслы «ключевых» слов; каждый язык представляет собой уникальную семантическую систему и отражает уникальную культуру. Одно и то же слово на разных языках «ощущается» по-разному как носителями языка, лингвистами-специалистами, так и одним и тем же человеком.

Языковая картина мира возникает наряду с *логической картиной мира* в процессе освоения индивидом действительности. Считается, что логическая картина мира не отличается у носителей разных языков, поскольку способы образования понятий и формы хранения знаний одинаковы, *национальная* же *специфика* проявляется на периферийных участках языковой картины мира. Данное утверждение служит базой для возникновения в современной культурологической, этнографической, этнопсихологической науке категории *этническая картина мира*, которая становится предметом обсуждения в [Голикова 2005]. По современным воззрениям, универсальная человеческая картина мира дана в своих этнических вариантах.

Описывая психологические, психолингвистические особенности овладения и пользования словом носителем языка – представителем того или иного этноса, мы оперируем понятием *индивидуальное сознание* или *концептуальная система* (*картина*

мира, информационная база). При характеристике особенностей психического склада той или иной общности, её части, имеет смысл говорить о *менталитете* (*ментальности*) как системе стереотипов, специфичных для социальных групп [Корнилов 2003].

Этническая картина мира не тождественна культуре или этнической традиции. Она меняется с течением времени, более того, различным группам внутри этноса в один и тот же период могут быть присущи разные картины мира, по этой причине она может быть представлена как своеобразный ракурс этнической традиции. Однако существуют неизменные коммуникативные и поведенческие модели – стереотипы, которые являются обязательным атрибутом любого этноса и составляют менталитет народа.

Список литературы

1. Голикова, Т.А. Этнопсихолингвистическое исследование языкового сознания (На материале алтайско-русского ассоциативного эксперимента) [Текст] / Т.А. Голикова. – М.: Инст-т языкознания РАН, 2005. – 322 с.
2. Колшанский, Г.В. Паралингвистика [Текст] / Г.В Колшанский. – М.: Наука, 1974. – 80 с.
3. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2-е изд., испр. и доп. [Текст] / О.А Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
4. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации [Текст] / В.В Красных. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
5. Леонтьев, А.А. Языкознание и психология [Текст] / А.А Леонтьев. – М.: Наука, 1966. – 80 с.
6. Одинцова, М.П. Критическая реплика по поводу попытки А.Вежбицкой построить этнопсихологический портрет русского человека по данным русского языка [Текст] / М.П Одинцова // Язык. Человек. Картина мира: лингвоантропологические и философские очерки (на материале русского языка). – ч.1. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2000 – С. 79-81.
7. Попкова, Е.А. Психолингвистические особенности языкового сознания билингвов (на материале русско-английского учебного билингвизма) [Текст] / Е.А. Попкова: Автореф. дис. канд.филол.н.: 10.02.19 / Инст-т языкознания РАН. – М., 2002. – 17 с.
8. Постовалова, В.И. Существует ли языковая картина мира? [Текст] / В.И.Постовалова // Язык как коммуникативная деятельность человека: Сб. научн. тр. МГПИИЯ. – Вып. 284. – М.: МГПИИЯ, 1987. – С.67-72.
9. Харченко, Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении [Текст]: Монография / Е.В.Харченко – Челябинск: ЮУрГУ, 2003. – 336 с.

Р.Р.Саньярова
Уфа, Россия

К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА БАШКИР. КОНЦЕПТ “КЛҐЕЛ” И ЕГО ВЕРБАЛИЗАЦИЯ В ТРИЛОГИИ З.БИИШЕВОЙ “К СВЕТУ”

Как известно, когнитивная лингвистика ставит целью анализ концептуализации и категоризации накопленного человеком и человечеством опыта, описание способов концептуальной организации знаний и способов их вербализации в системе языка. В языке отражается реальная действительность, окружающая человека, условия жизни народа, особенности его мышления и восприятия реальности. Сложное переплетение и взаимообусловленность языка и культуры предопределяют универсальный и в то же время специфический характер восприятия действительности носителями разных языков.

В языковой картине мира этнический менталитет актуализируется в ключевых концептах, изучение которых позволяет заглянуть в сердцевину национальной культуры. Язык как важнейший компонент культуры непосредственно выражает этнические особенности восприятия действительности и склад мышления. “Можно считать лексическую единицу некоторого языка “ключевой”, если она может служить своего рода ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, пользующегося данным языком” [Шмелев 2002: 11]. Разумеется, речь не может идти о постижении всей национальной культуры во всем ее многообразии, однако можно говорить о каких-то существенных моделях и паттернах, встроенных в национальную культуру и воспринимаемых носителями национального языка как нечто естественное, само собой разумеющееся. По этой причине такие представления практически не становятся предметом рефлексии в естественных условиях языковой коммуникации рядовыми носителями языка. А. Д. Шмелев указывает, что эти представления находят отражение в семантике языковых единиц, так что, овладевая значениями слов, носитель языка одновременно привыкает к ним, а будучи свойственными всем носителям языка, они оказываются определяющими для особенностей культуры, пользующейся этим языком [Шмелев 2002: 12]. Существенные особенности языка и культуры раскрываются при сопоставительном анализе с фактами другого языка и культуры. Для человека, находящегося в рамках одной культуры и языка, свой привычный способ восприятия и категоризации мира представляется единственно реальным, единственно возможным и адекватным действительности.

Выявление и описание лингвоспецифичных концептов, которые в одно и то же время отражают и формируют образ мышления народа, продолжает оставаться актуальной задачей лингвокультурологии.

Для обозначения внутреннего, духовного мира человека в башкирском языке существует лексема – *кЛҐел*. Эта лексема не имеет религиозного содержания, она не связана с телесной жизненностью, с поддержанием жизнедеятельности организма. Этот концепт, безусловно, относится к области безэквивалентной лексики и может быть переведен на другие языки достаточно условно как душа или сердце.

То, что происходит в кЛҐел, скрыто от посторонних глаз: *Кеше кЛҐеле – ќараҐҺы тҺн*. Чужая душа – темная ночь. *ТҺшҺнмҺцўеҐ кеше кЛҐеленҺ…*

КЛҐел также выступает как источник человеческих чувств, переживаний, именно там зарождаются, возникают самые разнообразные чувства: *Бара-тора ҺкренлҺп ялќын ўЈрелҺ, ваќ, ќыЎыл ќуЎЎар шиҐҺ, кесерҺйҺ, ахыр бер-бер артлы, ўуҐҺы тапќыр айырата ныќ́ яќтырып балќып китҺлҺр ЎҺ, ЕмештеҐ кЛҐелендҺ бҺткҺўҺЎ ўаҺыш уятып, ўЈнҺлҺр…*

С этим словом связаны также интуиция, предчувствие, рационально необъяснимое постижение сущности чего-либо: *кЛҐел менҺн ўиЎеЈ* – чувствовать или предчувствовать душой. *Улар ошо баЎарЎа уќ́ ўиҐҺ ниндҺйЎер бер яуызлыќ́ эшлҺргҺ йыйыналар, буҺай. КЛҐелем шулай ўиЎенҺ.*

То, что *кЛҐел* – сфера эмоций, разнообразных чувств, настроения, представляют производные слова. *КЛҐелле* – веселый, радостный, *кЛҐелўеЎ* – невеселый, скучный, тоскливый. *СҺрбиямал хатта он илҺгҺндҺ лҺ, оЎон бармаќтарын илҺктеҐ ситенҺ тыпырЎатып, ниндҺйЎер кЛҐелле бер кҺй сыҺарып ўуҺа кеЈек. КЛҐеллерҺк уй уйлау телҺге барып сыќ́маны. Бына башта сей утындар ќабынып китҺ алмай акўыу боц сыҺарып, кЛҐелўеЎ быцќып яталар*. Эти прилагательные – дериваты от *кЛҐел* отличаются большой частотностью употребления в речи и широкой сочетаемостью.

Эта лексема часто прямо характеризует настроение человека. *КЈтҺренке кЛҐел* – приподнятое настроение. Следовательно, здесь представлено вертикальное измерение, где серединное положение соотносится со спокойствием, положительные эмоции связаны с движением вверх, отрицательные – вниз. *ЕмештеҐ кЛҐеле кЈтҺренке. Улар, балалар ўымаќ сҺмлҺнеп, арыҺансы…кЛҐелдҺре кЈтҺрелеп киткҺнсе, кҺлҺшҺ-ќыуыша ќар бҺрештелҺр.*

Как видно, из приведенных примеров, лексема *кЛҐел* условно может быть переведена на русский язык как душа или сердце, однако такой способ перевода не отражает своеобразия и многомерности башкирского слова, которое среди концептов,

характеризующих внутреннее состояние человека, занимает особое место, совмещая в себе эмоциональный и рациональный уровни внутреннего мира человека, интегрируя сферу сознательного и бессознательного, интуитивного. Анализ фразеологизмов с компонентом *кЛҐел* дополняет и конкретизирует эту картину. Следует отметить, что лексема кЛҐел чрезвычайно активно используется в речи, что свидетельствует об исключительной важности этого слова в башкирской языковой картине мира. Это также подтверждается огромным количеством устойчивых выражений с компонентом *кЛҐел*.

КЛҐел асыу – получать наслаждение, радость, поднимать настроение (от видов природы, произведений искусства или во время застолий, каких-либо развлечений).

КЛҐел аЎыһы – духовная пища.

КЛҐел бармай – душа не принимает.

КЛҐел ќайтыу – разочароваться, охладеть к кому или чему-либо.

КЛҐел биЎеЈ – перестать быть привлекательным, охладеть к чему-либо, перестать любить кого-либо или что-либо.

КЛҐел ўыуыныу – охладеть, охлаждение души к чему-либо.

КЛҐел ўЈрелеЈ – погуснуть, охлаждение души от чего-либо.

КЛҐел булыу – удовлетвориться чем-либо.

КЛҐел тар – о тех, кто не любит людей, плохо уживается с ними.

КЛҐел бушатыу – избавиться от тяжести на душе.

КЛҐел һазабы – мучение, душевные мучения, душевные страдания.

КЛҐелгә килеЈ – вспомнить, представить.

КЛҐелгә ут ўалыу – сильно переживать

КЛҐелгә яра ўалыу - нанести кому-либо тяжелую обиду.

КЛҐелдә ўаќлау – хранить, сохранить что-либо в душе, помнить о чем-либо.

КЛҐелдән китмәЈ – сохраниться в памяти.

КЛҐелдән уќыу – читать наизусть, по памяти.

КЛҐелен билләп алыу – завоевать чье-либо расположение.

КЛҐелен йыһыу – отклонить чье-либо положительное предложение, отвергуть кого-либо.

КЛҐелен ўындырыу – обидеть, оскорбить кого-либо.

КЛҐелен таш итеЈ – тяжело оскорбить, обидеть кого-либо.

КЛҐелен табыу – (об)радовать, развлечь кого-либо, поднять настроение кому-либо.

КЛҐелеҐде киҐ тот – 1. Не падай духом, не теряй надежды. 2. О возможности того, что может быть еще хуже.

КЛҐел йондоЎо – объект глубокого почитания, поклонения, идеал, муза.

КЛҐел йомшау, йомшарыу – поддавшись чувству, впечатлению, сделаться более мягким, милосердным.

КЛҐел ќылдары – струны души.

КЛҐел кЈге – духовный мир человека, горизонт его мечтаний и устремлений, идеалов.

КЛҐел кЈЎе – очи души, способность понимать, проникнуть в суть чего-либо, не ограничиваясь внешним впечатлением.

*КЛҐел кЈЎе ўуќыр бу*лыу – внутренняя слепота, оставаться невежественным.

КЛҐел нескљреЈ – расчувствоваться.

Таким образом, кЛҐел – это особая сущность в человеке. Это то, что может быть, а может и не быть, отсутствовать *(кЛҐел булыу / булмау, кЛҐеле бар, кЛҐеле юќ*). *Ђљр књн, ўис юћанда бер генљ тапќыр булўа ла, ИштућандыҐ юлында осрап, мњхљббљт тулы шаян ќараштарын ућа тњбљп, йылмайып Јтмљўљ, уныҐ кЛҐеле булмай.*

Итак, в соответствии с обыденной языковой картиной мира, *кЛҐел* – это не только чисто нематериальное, духовное образование, это совмещение вполне материальных, даже физических параметров и характеристик нематериальных, идеальных, духовных.

С одной стороны, *кЛҐел* может быть описан как некий внутренний топос, как внутреннее пространство человека, пространство внутреннего мира, на что прямо указывает сочетаемость этого слова: *кЛҐел* может быть пустым (*кЛҐел бушлыћы)*, широким или узким (*киҐ, тар*), что отражает широту души. *КиҐ кЛҐелле ярлы бисљ булўаҐ, мин ўине йљнемдљн артыќ кЈреп яратырмын…*

Его можно открывать (*кЛҐел асыу / асылыу, кЛҐел ќапќаўын асыу*). *Ошо бер ќатлы шаяртыуы менљн ул да был кескљй, етем ќыЎЎы љЎ генљ булўа ла йыуатырћа, књлдњрњргљ, кЛҐелен асырћа телљй ине, шикелле.*

У него есть своего рода центр и периферия (*кЛҐел тЈрендљ, кЛҐел тЈренљн*). Его внутренний объем может быть наполнен (*кЛҐел тулыу, кЛҐел тулып ташыу* – чувства переполняют душу), опустошен (*кЛҐел бушатыу* – облегчить душу, выговориться). Это пространство может быть чем-либо занято *(кЛҐелгљ кереп ултырыу* – запало в сердце), туда можно что-либо привнести извне (*кЛҐелгљ ут ўалыу* – душа горит) или извлечено оттуда (*кЛҐелдљн сыћарыу, кЛҐелдљн алып ташлау* – из сердца вон). Оно способно впитывать в себя что-либо извне (*кЛҐелгљ ўеҐдереЈ*). Там может что-либо храниться (*кЛҐелдљ ўаќлау, кЛҐелдљ кер ўаќлау*). К нему можно что-либо прикрепить (*кЛҐелгљ беркетеЈ*). *КЛҐел* непосредственно связан с эмоциональным миром человека (*кЛҐелгљ шик тњшњЈ* – засомневаться). *Ул ўњйгљнен кЛҐел тЈрендљ ўљр ваќыт ўаќлап ќала алды.*

УныҐ ќайтыуы ўљм ошо ўЈЎЎљрен ысќындырыуы Таибљ љбейЎеҐ кЈҐеленљ ут ўалды. НљфисљнеҐ был ўЈЎЎљре ЕмештеҐ кЈҐелендљ Емергљ ќарата билдљўеЎ шикте књсљйтте…

Кроме того, слово *кЈҐел* в языке может иметь и некоторые другие физические характеристики. *КЈҐел* может быть окрашен (*ќара, аќ*), быть чистым или грязным (*саф кЈҐелле, бысраќ кЈҐелле*). *КЈҐел* может быть затвердеть (кЈҐеле ќатќан), размягчиться (*кЈҐел йомшау*), растаять (*кЈҐел иреЈ*). *КЈҐел* может иметь разную температуру (*кЈҐелгљ йылы инеЈ* – в душе потеплело, *кЈҐел ўыуыныу* – охладеть). *КЈҐел* может быть окрылен (*кЈҐел ќанатланыу*). *Тик йомшаќ кЈҐелле Йљнеш кенљ тЈЎмљне, ўылыуын да, ЈЎен дљ йљллљп, иланы ла иланы. БоЎоќ кЈҐелле ќомўоЎ байбисљ булђансы… Хатта был исемдеҐ ЈЎ кЈҐелендљ ниндљйЎер билдљўеЎ йылылыќ, таныш булмађан ќыуаныс менљн Јрелеп Јџеп барђанын да тойоп ќуя.*

Именно в *кЈҐел* сосредоточены характерные свойства, присущие человеку – воодушевление, темперамент. В башкирском языке этот концепт не используется для обозначения человека в целом. Для башкирского народа, для которого внешнее проявление чувств часто воспринимается как что-то негативное и существен призыв к выдержке, скромности, умеренности в выражении чувств, концепт кЈҐел чрезвычайно важен как некий скрытый резервуар чувств и переживаний, часто не обнаруживаемых для постороннего взгляда.

Список литературы

1. Биишева, З. Кљмўетелгљндљр [Текст]. - Ґфнь: Башќортостан китап нљшриљте, 1975.
2. Биишева, З. Оло Эйек буйында [Текст]. - Ґфнь: Башќортостан китап нљшриљте, 1976.
3. Биишева, З. Емеш [Текст]. - Ґфнь: Башќортостан китап нљшриљте, 1977.
4. Замалетдинов, Р.Р. Внутренний и внешний мир носителей татарской культуры через призму языка [Текст] / Р.Р. Замалетдинов. – Казань: изд-во Казанского ун-та, 2003.
5. Ураќсин, З.Љ. Башќорт теленеҐ фразеологик ўЈЎлеге [Текст]. - Ґфнь: Китап, 1986.
6. Шмелев, А.Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю [Текст] / А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002.

К.В. Сборошенко
Челябинск, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕТАФОР И КОНЦЕПТОВ В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Поэзия всегда строилась на оригинальном сочетании выразительных средств, которые в своей сумме призваны способствовать передаче основной авторской идеи. Поэт видит мир под нестандартным углом зрения. То, что рядовой носитель языка склонен классифицировать как обычное явление повседневной жизни, литературный деятель зачастую преподносит читателю в таком виде, что последний иногда чувствует себя безоружным перед арсеналом авторских метафор и в недоумении задает себе вопрос, о чем, собственно, говорится в данном стихотворении и для какой цели на первый взгляд ничем не примечательные вещи изображаются с использованием «заумных» стилистических средств.

Вместе с тем, поэтический текст, как и любой другой, направлен в первую очередь на передачу информации об окружающем мире и внутреннем мире самого поэта. Автор видит жизнь во всех ее подробностях; самое незначительное явление способно привлечь его внимание; бытие понимается как чередование форм, переход из одного состояния в другое, качественно новое. Это отражается во взаимодействии метафорических и концептуальных единиц. Вслед за специалистами Ю.С. Степановым, Н.Д. Арутюновой, Дж. Лакоффом, М. Минским, О.Н. Лагутой, В.М. Никитиным, Р.М. Фрумкиной и др. мы понимаем метафору как одну из основных универсалий человеческого мышления и сознания, основанную на жизненном и ассоциативном опыте ее носителя и творца и предполагающую образное отождествление зачастую разнородных предметов или явлений (например, «душа герани» в стихотворении современной итальянской поэтессы Антонеллы Анедды). В свою очередь, концепт мы определяем как ассоциативно-смысловое образование, способное эволюционировать на протяжении истории, представленное в достижениях культуры и характеризующееся целым рядом своих языковых реализаций.

Вслед за специалистом А. Вежбицкой мы полагаем, что существуют некоторые базисные концепты, «задающие тон» всему творчеству литератора и одновременно являющиеся своеобразными ментально-смысловыми центрами языка вообще. Их число варьируется в зависимости от взглядов конкретных ученых; однако, ясно, что подобные единицы реально существуют. В качестве примера можно привести такие неотъемлемые для поэтического творчества концепты, как «судьба», «жизнь», «смерть», «любовь», «красота», «природа», «вечность», «родина», «вера» и др.

О соотношении метафоры и концепта написано множество работ. Дж. Лакофф и М. Джонсон характеризуют метафору как звено в процессе построения концептуальных единиц, своего рода «связку между двумя понятиями» («спор – это война», «язык – это структура») [Lakoff, Johnson 1980: http://theliterarylink.com/metaphors.html]. По мнению Е. О. Опариной и В.Н. Телия, метафоры также способны участвовать в формировании абстрактного концептуального значения [Опарина 1980: 65 – 67; Телия 1988: 173 - 204], то есть концептуализироваться. В то же время, Р. Гиббс в своей статье «Why many concepts are metaphorical» говорит о метафоре как о инструменте, помогающем осознать абстрактные концепты [Gibbs 1996: 309].

Действительно, метафоры конкретизируют концепт, репрезентируя его в поэтическом произведении посредством образных формул и таким образом делая его доступным для нашего восприятия. Совокупность данных формул зачастую может быть сведена к единой обобщающей единице; этой единицей и будет концепт. Во многих случаях он находит свое выражение в заглавии стихотворения (например, «Любовь»). В остальных случаях он выражен лишь имплицитно, и реципиенту приходится «достраивать» его, используя многочисленные метафорические репрезентации. Подобным образом реконструируется концепт во многих произведениях стихотворной классики XX века и особенно в современных сочинениях. Так, в следующем стихотворении Б. Пастернака концепт «красота» в его разновидности «красота природы» вербализуется через метафоры, образно описывающие летний вечер в саду (они выделены курсивом):

Как бронзовой золой жаровень,
Жуками сыплет ***сонный сад.***
Со мной, с моей свечою вровень
Миры расцветшие висят.

И, как в ***неслыханную веру,***
Я в эту ночь перехожу,
Где тополь обветшало-серый
Завесил лунную межу,

Где пруд как ***явленная тайна,***
Где ***шепчет яблони прибой,***
Где сад висит постройкой свайной
И держит небо пред собой.

1912

Концепт, таким образом, предстает перед нами в качестве цепи сложных метафорических ассоциаций, которые также могут являться его репрезентациями. В этом плане мы солидарны с точкой зрения специалистов И.А. Тарасовой и И.С. Болотновой, в своих работах убедительно доказывающих важность ассоциативного

слоя. И.С. Болотнова, например, утверждает, что в образной репрезентации художественного концепта могут участвовать «не только *слова,* но и *лексические микроструктуры* «по вертикали» (текстовые парадигмы), и «горизонтали» (лексические структуры высказываний и блоков высказываний) а также *лексическая макроструктура целого текста* [Сибирский филологический журнал 2003: 200].

Данную мысль можно применить и к метафорам. Здесь речь будет идти о *метафорической макроструктуре* текста. Метафоры способны не только репрезентировать концепт, но и, охватывая всю структуру стихотворения, вырастать до уровня концептуальной единицы, обнаруживая с ней структурную связь. На наш взгляд, это возможно во многом именно благодаря сходной структуре рассматриваемых языковых явлений, то есть:

1) и метафоры, и концепты основаны на образных ассоциациях;

2) обе единицы предполагают образное замещение предмета/явления другим предметом/явлением (группой предметов/явлений). Концепт способен «замещать в процессе мысли множество предметов одного рода» [Аскольдов 1997: 267 - 280]. Метафора же замещает синонимичное ей слово (словосочетание), используя отождествление двух подчас совершенно разнородных понятий: ***«яблони прибой»*** - шум яблоневых листьев; ***«сонный сад»*** - тишина в саду, ***«свайная постройка***» – сад.

Способность метафоры к концептуальному развертыванию ярко прослеживается в творчестве многих поэтов. Классический пример – образ Мадонны Лауры (Ф. Петрарка), одновременно являющийся и метафорой (любимая женщина для поэта – Мадонна), и эквивалентом концепта «красота» (Мадонна Лаура как воплощение красоты). Более поздним примером может служить военно-патриотическое стихотворение итальянского поэта Умберто Сабы «15 с площади Лоретто», где метафора «древо крови», многократно варьируясь и взаимодействуя с другими образными элементами, вырастает до уровня основного тематического концепта – «смерть» («смерть – это древо крови»):

ПЯТНАДЦАТЬ С ПЛОЩАДИ ЛОРЕТТО

Эспозито, Фиорани, Фогоньоло, кто вы?
Квазирачи, Сончино, Принчипато, кто вы?
Вертемари, Гаспарини, Тьемоло, дель Ричи, кто вы?
Кто вы?
Кто вы, имена или тени?
Кто вы, истертые слова надгробий?
Галамберти, Бравьи и Ранья,
Мостродоменико и Полетти, кто вы?
Вы листья крови на древе крови.

О, кровь, ***драгоценная кровь наша***,

которая, упав на землю,
землю не загрязняет.
О, красная ***кровь,***
что из черной земли рождает
новые жизни для скудной земли сраженья.
О, кровь. Кровь пятнадцати павших.
В телах ваших,
В глубинах ранений ваших
Зияет бездна нашего униженья.
И дерево машет во мраке кровью.

(перевод И. Бродского)

Пересечение метафорического и концептуального смыслов – это одна из составляющих фундамента поэтического творчества. Умелым дозированием этих смыслов во многом объясняется динамизм стихотворения, удачность поэтического образа в целом.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Аскольдов, С.А. Концепт и слово [Текст] / С.А. Аскольдов // Русская словесность: Антология / Под ред. В.Н. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267 – 280.
3. Бродский, И. Бог сохраняет все [Текст] / И. Бродский. – М.:Миф, 1992.
4. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов [Текст] / А. Вежбицкая. – М, 2001.
5. Gibbs, R. Why many concepts are metaphorical? [Текст] / Cognition. – 1996 - №62 – p.309.
6. Квятковский, А.П. Поэтический словарь [Текст] / А.П. Квятковский. – М., 1966.
7. Лагута, О.Н. Лингвометафорология: основные подходы [Электронный ресурс] / http://www.russian.slavica.org/article323.html, свободный
8. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / М., Теория метафоры, 1990; [Электронный ресурс] / http://theliterarylink.com/metaphors.html, свободный
9. Опарина, Е. О. Концептуальная метафора [Текст] / Метафоры в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. С. 65 – 77.
10. Пастернак, Б.Л. Стихотворения и поэмы [Текст] / Б.Л. Пастернак. – М.: Художественная литература, 1990.
11. Телия, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира [Текст] / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке, 1988. С. 173 – 204.
12. Фрумкина, Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога [Текст] / Научно-техническая информация, 1992. Серия 2, №3, 3 – 29.

И. А. Семина
Москва, Россия

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕН КОНЦЕПТА «ЧЕЛОВЕК» В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Универсальный концепт «Человек» имеет во французском языке широкое номинативное пространство, что свидетельствует о важности этого концепта для национальной картины мира.

Имена этого концепта, представленные существительными и местоимениями, были распределены В. Г. Гаком по следующим типам номинации Человека: имя собственное; гиперонимическая номинация: *человек, лицо, персона*; демографическая номинация (возраст, пол, профессия, происхождение, национальность): *старик, девочка, слесарь, парижанин, француз*; функциональная номинация, указывающая на связь лица с выполняемым или претерпеваемым им действием: *читатель, раненый*; относительная номинация, показывающая соотнесенность родственную, профессиональную и др. данного лица с другим: *брат, пациент*; оценочная номинация: *молодец, негодяй, этот осел*; местоименная номинация: *местоимения личные, указательные, относительные* [Гак 1999: 73–80].

Нашей целью является определение специфики наименования концепта «Человек» широкозначными существительными современного французского языка, которые объединяются В. Г. Гаком в гиперонимический тип номинации.

Действительно, во французском языке существует целый ряд таких существительных широкой семантики. Среди них французские словари синонимов отмечают, прежде всего, такие лексемы, как *homme m, personne f, individu m, humain m, être (humain) m, créature f, personnage m, mortel m, quidam m, particulier m, gens m pl*. Представляется, однако, неправомерным относить широкозначные существительные к гиперонимам, поскольку первые, на наш взгляд, имеют гораздо более обобщенный и менее конкретный, чем гиперонимы, характер.

Так, в примерах *человек – рабочий – слесарь, токарь, фрезеровщик*; *человек – родственник – отец, сын, брат* широкозначным существительным является лексема *человек*, гиперонимами *рабочий* (демографическая номинация), *родственник* (относительная номинация), гипонимами – *слесарь, токарь, фрезеровщик*; *отец, сын, брат*. Другими словами, имена широкой семантики объективируют самые общие признаки концепта «Человек» – «предметность», «одушевленность», «лицо», «род», «счисляемость». В отличие от гиперонимов и гипонимов их семантика неразложима на дифференциальные признаки.

Ряд толковых словарей современного французского языка называет в качестве синонимов широкозначных существительных – имен концепта «Человек», такие лексемы, как *âme f, exprit m, corps m, nature f, tête f*. Это многозначные единицы, особенность которых состоит в том, что каждая из них, обозначая в своем основном значении определенную часть человеческого естества –«душу», «дух», «тело», «натуру», «голову» – способно в одном или нескольких своих ЛСВ служить именем концепта «Человек», употребляясь при этом, как правило, в переносном смысле.

Так, лексема *âme f* «душа» обозначает понятие философско-теологическое: это бесплотное тело духа, нематериальная оболочка, вмещающая дух (В. И. Даль). В обыденном понимании душа – внутренний психологический мир человека, его сознание (С. И. Ожегов).

В одной из своих ЛСВ лексема *âme f* синонимична широкозначному существительному *Homme m* «Человек»: La rue était morte, sans une âme » (Aymé). В этом значении слово *âme f* участвует в словосочетании *âme qui vive* «ни одной живой души»: «On n'apercevait âme qui vive dans la plaine un peu nue et désolée qui s'étendait alentour » [Loti] и может обозначать равно как мужчину, так и женщину или ребенка.

В некоторых других ЛСВ *âme f* может выступать не как синоним широкозначного имени концепта Человек, а как синоним имени частного значения данного концепта, реализуя при этом: 1) значение ***habitant*** *житель* (« C'est un bourg de *900 âmes* »); 2) ***instigateur***, ***animateur*** *организатор, душа какого-л. предприятия/организации*: « Il était *l'âme de la conjuration* », а также *l'âme du parti, du complot*; « Napoléon, *l'âme des coups de foudre, des concentrations d'hommes et de feux préparées* dans le secrets » [Valéry].

При обозначении Человека данная лексема части употребляется с эпитетами, характеризующими человека с положительной или отрицательной стороны: *une âme faible, sans volonté, basse, noire, perverse, sale, servile, vile* (« La fatalité, c'est l'excuse des *âmes sans volonté* » [R. Rolland] ; « Nous avons cru que la virtuosité *des âmes basses* pouvait aider au triomphe des causes nobles » [St-Exupéry]); с точки зрения его умственных и моральных способностей: « Il est un modèle d'énergie, d'imagination, de volonté, *une grande âme pourvue d'un intellect prodigieusement net* » [Valéry].

Многозначная лексема *esprit m* обозначает во французском языке *ум, рассудок; остроумие; сознание; психическую способность; начало, определяющее поведение, действия; внутреннюю моральную силу, а также дух как высшую искру Божества, ум, волю, стремление к Небесному*. В переносном значении это существительное может обозначать *Homme m* «Человека», *gens m pl* «людей». При этом чаще всего оно сопровождается эпитетами, конкретизирующими обозначаемое существительным

понятие: *un esprit audacieux, factieux, noble, généreux, optimiste, pessimiste, romanesque, blasé* и т. д.: « *Les esprits faibles et légers* ont ceci de commun avec les rois qu'ils ne sont jamais resposables » [Maurois].

Полисемантичные лексемы *corps m* и *tête f* обозначают Человека, как правило, в составе некоторых устойчивых словосочетаний, представляющих собой не широкозначные имена концепта Человека, а имена этого концепта частного значения, такие, как *garde de corps m* «телохранитель» или *un drôle de corps* « странный тип, оригинал». Последнее обычно употребляется в разговорном французском языке.

Словосочетания с лексемой *tête f* характеризуют человека с точки зрения а) его поведения, характера: *tête fêlée* «сумасброд », *tête chaude, forte tête* «своенравный, недисциплинированный человек»; mauvaise tête «вздорный человек, смутьян»; б) его умственных способностей: *tête éventée, tête de girouette, tête de linotte* «бестолковый человек»; *grosse tête* «умный человек, "голова"»; в) его внешнего вида: *une tête sympathique* «симпатичный человек»; *une sale tête* «отвратительная физиономия» и употребляются в разговорном французском языке. Также лексема *tête f*, выступая в качестве имени концепта «Человек», может употребляться в таких сочетаниях, как *tête couronnée* «коронованная особа», а также как вдохновитель какого-либо дела (*personne qui conçoit et dirige*): «Sire, j'en suis *la tête*, il n'en est que le bras » [Corneille].

Существительное *nature f* в переносном значении указывает на Человека с точки зрения его сущностных психических свойств, характера и даже иногда с точки зрения его физических способностей: *petite nature = personne faible physiquement ou moralement* «хлюпик». Лексема объективирует, в частности, такой признак концепта «Человек», как «указание на лицо женского или мужского пола»: *c'est une nature ; il, elle a une forte personnalité*. Выступая в сочетании с эпитетами, лексема характеризует человека как обладающего многочисленными талантами (*une riche nature* «богатая натура, способный человек»); как сильную личность (*une nature violente*); как беззаботного человека (*une nature insouciante*).

Таким образом номинативное пространство концепта «Человек» включает наряду с широкозначными существительными типа *homme m, personne f, individu m* и др. и существительными частного значения *ouvrier m, tourneur m, parent m, frère m* и т. д. такие существительные, как *âme f, esprit m, corps m, nature f, tête f*, которые являются именами данного концепта будучи употребленными в переносном смысле. Часто в одном или нескольких своих ЛСВ они могут являться синонимам широкозначных имен концепта «Человек», или синонимами имен этого концепта частного значения. Лексемы *âme f, corps m, esprit m, nature f, tête f* могут объективировать признаки концепта

«Человек», употребляясь изолированно, а также в составе свободных или несвободных словосочетаний.

Список литературы

1. Гак, В. Г. Человек в языке [Текст] / В.Г. Гак // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. – М.: Индрик, 1999. – С. 73–80.

О.А. Сизова
Шахты, Россия

ЯЗЫКОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ – ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ЕВРОПЕЙСКОГО СООБЩЕСТВА

В современном мире в связи с процессами самоопределения наций, образования многонациональных государств, активной миграции населения весьма важным стало решение вопроса полилингвального образования в обществе. По оценке учёных динамика развития билингвизма и мультилингвизма в мировом сообществе будет сохранять устойчивую тенденцию к росту. В настоящее время в разных странах накоплен большой опыт полилингвального образования. Это, прежде всего, касается следующих государств: Швейцарии, Люксембурга, Бельгии, Финляндии и др. В то время как лингвисты мира бьют тревогу о том, что языковое разнообразие планеты стремительно сокращается, и языки находятся в опасности, Европейский Союз (ЕС) является одним из убедительнейших примеров стремления современного мира сохранить многоязычие. По мнению многих политиков, лингвистов, социологов взаимопонимание между народами Европы не может быть достигнуто при помощи одного общего языка. Европейский Союз стремится быть больше чем единый рынок, он не может иметь как модель лингвистического развития один единственный язык. Любой язык, будучи носителем видения мира, открывает богатство своей культуры через изучение языков своих соседей.

В 2005 году Еврокомиссия определила новую стратегию в отношении мультилингвизма. Она базируется на двух основных идеях:

- мультилингвизм распространяется для лучшего взаимопонимания на условиях всесторонней поддержки, в том числе и финансовой, каждого государства в отдельности и объединённой Европы в целом;

- комиссия должна наблюдать за гарантиями мультилингвизма в его использовании европейскими гражданами [1].

Европейские народы представляют единый союз, состоящий из огромного количества наций, сообществ, культур, различных языковых групп. Этот союз основан

на равноправии идей и традиций, на взаимном принятии народов, имеющих разную историю, но общее будущее. С каждым годом количество государств в составе ЕС увеличивается. Сегодня их уже 27. С 2007 года Европейская комиссия определила 23 официальных языка, действующих в Европейском союзе [2].

Цель единой Европы – сохранение открытого демократического общества, мультилингвизма, мультикультуры, развитие экономических отношений, воспитание гражданина Европы, владеющего необходимыми компетенциями. Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны быть наделены молодые европейцы:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;
- способность учиться на протяжении всей жизни;
- компетенции, связанные с жизнью в мультикультурном обществе;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией [3].

В рамках коммуникативной компетенции определено, что каждый гражданин Европы должен владеть как минимум двумя иностранными языками.

Следует отметить, что уровень языковой компетенции граждан Европы очень разнообразен. В связи с этим Еврокомиссия наметила ещё в 2004 году план действий по повышению мотивации к изучению иностранных языков, а также к поддержанию и сохранению многоязычия в Европе. Были обозначены три основных направления деятельности:

- изучение языков в течение всей жизни;
- улучшение качества преподавания языков;
- создание окружающей среды благоприятной для изучения языков [4].

Говоря об изучении языков в течение всей жизни, Еврокомиссия призывает к изучению языков с самых ранних лет. Раннее обучение иностранным языкам, непрерывность, преемственность позволяют использовать язык не только в его коммуникативной, но и в познавательной функции. Определено, что изучение языков должно осуществляться в среднем, профессиональном и даже в высшем образовании, а языковая политика вузов будет ориентирована на сохранение национальных и даже региональных языков. Студенты должны обучаться за границей преимущественно на иностранном языке. Обучение взрослых иностранным языкам необходимо продолжать в языковых центрах и на предприятиях. Рабочие, служащие, иммигранты будут иметь возможность улучшения лингвистических компетенций, которые положительно

отразятся на их профессиональной деятельности, карьерном росте и социальной включённости.

Для повышения качества преподавания языков рекомендуется, чтобы обучение в образовательных учреждениях велось на родном языке, на иностранном языке и на языке национальных меньшинств. Такая политика поможет обучающимся всесторонне развивать свои коммуникативные способности. С целью эффективности обучения создаются специально оборудованные языковые классы. Всем желающим предоставляется доступ к обучающим программам, таким как «Сократ», «Леонардо да Винчи», а также имеется возможность осуществлять контакты с учениками других языковых сообществ в режиме on-line и т.д.

Очевидным является тот факт, что в создании многоязычной Европы огромную роль играют преподаватели языков. Необходимо, чтобы все преподаватели имели высокий уровень владения языком и методикой его преподавания. Они должны иметь возможность пожить некоторое время в стране преподаваемого языка, а также регулярно повышать свою квалификацию за рубежом.

Важно осуществлять обмен преподавателями между государствами-членами ЕС. Кроме того, необходимо, чтобы учащиеся и преподаватели регулярно проходили тестирование с целью оценки своих лингвистических компетенций.

Для сохранения лингвистического многообразия необходимы интеграционные процессы, касающиеся создания общих учебных программ в области образования и культуры. Национальные власти должны уделять особое внимание миноритарным языкам.

Сегодня Европа является благоприятной средой для изучения языков. Благодаря свободному передвижению граждане Европы имеют уникальную возможность слышать, повседневно общаться друг с другом, изучать, преподавать другие иностранные языки.

Языковое многообразие стало одной из отличительных черт Евросоюза. Уважение языкового многообразия – фундаментальная ценность и фундаментальный принцип Европейского сообщества.

Многоязычие – это требование времени, поскольку весь мир многоязычен. И для решения главной проблемы современного мира – согласия и понимания между людьми – межкультурная коммуникация и мультилингвизм могут способствовать этому.

Сегодня Европейское сообщество уверенно смотрит в будущее, опираясь на стратегический план по развитию мультилингвизма, который свидетельствует о политической воле Европы:

- сохранить европейское культурное богатство через лингвистическое многообразие;

- развить взаимопонимание между гражданами Европы;

-улучшить информирование о политике Евросоюза в области мультилингвизма [5].

Список литературы

1. Delmoly, J. [Электронный ресурс] J. Delmoly // La nouvelle politique en faveur du Multilinguisme // Режим доступа: www.ciep.fr/courrieleuro/2006/0706_point.htm.
2. Les langues et l'Europe. // Режим доступа: http://europa.eu/languages/fr/home
3. Зимняя, И.А. [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 5 мая. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.
4. Communication de la Commission, du 24 juillet 2003 - Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006 [COM(2003) 449 final - Non publié au Journal officiel].
5. Communication de la Commission du 22 novembre 2005 - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme [COM(2005) 596 final - Non publié au Journal officiel].

Т.А. Сироткина
Пермь, Россия

КОНЦЕПТ «ПЕРМЬ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ЖИТЕЛЕЙ

Как известно, имена собственные занимают важное место в национальной концептосфере, являясь знаками, символами культуры. Наиболее продуктивным, по мнению лингвистов, является исследование концептуального содержания имен собственных посредством психолингвистических методов [Киселева 2006: 349].

Для выявления содержания культурного концепта «Пермь» был проведен свободный ассоциативный эксперимент в группе студентов коми-пермяцкого отделения филологического факультета Пермского государственного педагогического университета.

Как показали экспериментальные данные, восприятие Перми студентами, приехавшими сюда учиться из различных городков и поселков Пермского края, основано на признаке «многолюдный, шумный». Об этом свидетельствуют многочисленные реакции: *шумный город, толпы людей, хаос, суета, обилие людей, перегруженные автобусы, большой город, многонаселенный, криминальный город, большое движение, суматоха, духота.*

Одной из важных оппозиций в языковой картине мира любого народа является оппозиция «свой – чужой». Анализируя данную составляющую, необходимо отметить, что хотя эксперимент проводился в группе студентов 3 курса, в представлении многих

из них Пермь так и остается чужим городом. Об этом говорит реакция *незнакомый город*. Вместе с тем для других представителей группы Пермь – это уже и *дом,* и *родина*.

Присутствует в представлениях коми-пермяков восприятие Перми как крупного промышленного центра, города с развитой инфраструктурой и высокими ценами: *промышленный, многоресурсный, дорогой (по ценам) город.* Вместе с тем в концептуальной структуре Перми отмечается наличие признаков «культура», «история», «традиции»: *город с древней историей, культурный центр, старинный город.* Наконец, недавнее образование Пермского края (после объединения Пермской области и Коми-пермяцкого автономного округа) служит естественным объяснением наличия в концептуальной структуре данного понятия признаков *центр Пермского края, столица Пермского края, краевой центр.* Одной из самых частотных является и реакция *медведь*, напоминающая об изображении на гербе города Перми.

Отмечается в ответах испытуемых связь топонима Пермь с другим важным для города топонимом – *Кама*. Выявились и другие топонимические ассоциации – *Пермь Великая* (так раньше называлась древняя пермская земля), *Урал, Уральский городок*. Наряду с ними присутствует и звуковая связь топонима Пермь с коми-пермяцким антропонимом *Пера-богатырь.* Ложная этимология слова Пермь (от коми-пермяцкого парма – густой лес) звучит в реакциях *парма, лес.* Географические и погодные условия определены реакцией *север.*

Пермский край – регион, в котором проживает более 100 национальностей. Естественно в связи с этим присутствие в сознании студентов признака *многонациональный.* Упоминается в материалах эксперимента и древний народ Прикамья – *чудь,* который пермские историки считают предками современных коми-пермяков.

Важный блок признаков связан с восприятием испытуемыми Перми как центра их студенческой жизни. Примеры реакций, входящих в данную группу: *учеба, работа, университет, ПГПУ, студенческая жизнь.*

Наконец, признак антропоцентризма, присутствующий в языковой картине мира, не позволяет обойти вниманием и людей, живущих в городе. *Пермяки* – главная составляющая города, его движущая сила и основа развития.

Таким образом, содержание культурного концепта «Пермь» в языковой картине мира студентов-коми-пермяков разнопланово и многогранно. Основу концептуальной структуры данного понятия составляют признаки «большой город», «старинный город», «центр Пермского края». Другие векторы ассоциаций связаны с особенностями избранной для эксперимента группы (учеба, университет; парма, Пера-богатырь).

Список литературы

1. Киселева, Г.В. Борисоглебск: опыт лингвокультурного анализа [Текст] / Г.В. Киселева // Актуальные проблемы современной лингвистики. Тихоновские чтения: Матлы Междунар. науч. конф., посв. 75-летию профессора А.Н.Тихонова. Т. 1. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. – С. 349 – 353.

И.В. Степанова
Челябинск, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПРОЗВИЩ ДЖАЗОВЫХ МУЗЫКАНТОВ

Антропоцентрическая парадигма современных лингвистических исследований характеризуется обращением к языковой личности, национально-языковой картине мира, изучением лингвокультурологической специфики отдельных языковых единиц. Огромным потенциалом в этом ключе обладает такая активно изучаемая область языкознания, как наука об именах собственных. Стоит отметить, что в рамках ономастической лексики одним из обширных и вместе с тем наименее изученных разрядов антропонимики являются прозвища.

Прозвище замещает официальное имя лица с целью указания на ту или иную характерную черту называемого объекта. Образование вторичных номинативных функций основано на метафорическом или метонимическом переносе. Семантика прозвищ двупланова: с одной стороны, они называют существенный, характерный признак лица, а с другой – выражают эмоциональное отношение к нему со стороны окружающих. Прозвища характеризуются корпоративностью, так как употребляются в узком кругу лиц, связанных родственными отношениями, производственной деятельностью, интеллектуальными и духовными интересами [Ушаков 1978: 170], прозвища нужны как условный знак маленькой замкнутой корпорации [Никонов 1974: 22].

Поскольку прозвищные именования являются производными по отношению к апеллятивным эквивалентам, и появление их в речи и в языке всегда мотивировано экстралингвистическими факторами, исследование содержательного плана различных типов неофициальных имен позволит значительно шире описать языковую картину мира определенной лингвокультурной общности.

Традиционно, основой для вторичных антропонимических наименований могут служить личные имена и фамилии. Среди проанализированных вторичных именований джазовых музыкантов в небольшую группу можно объединить **семантически немаркированные прозвища**, мотивированные лишь личным именем или фамилией.

Довольно часто они представляют собой дериваты, образованные в результате различного рода усечений исходного имени. Например, прозвище тенор-саксофониста Джона Колтрейна (John Coltrane, 1926-1967) – *“Trane”* – является примером инициального усечения (аферезиса) фамилии музыканта. Усечение финальной части (апокопа) лежит в основе образования прозвища *“Hawk”* («Ястреб») от фамилии тенор-саксофониста Коулмена Хокинса (Coleman Hawkins, 1904-1969); барабанщика Арта Блейки (Art Blakey, 1919-1990) иногда называли *“Bu”*, что представляет собой усечение его мусульманского имени Abdullah Ibn Buhaina. Комбинированным морфологическим способом – в результате апокопы и аффиксации – образовано прозвище *“Woody”* (деревянный) от фамилии кларнетиста Чарльза Германа Вудро (Charles Herman Woodrow, 1913-1987). Морфолого-фонетические ресурсы языка (усечение-апокопа, паронимия) задействованы при создании прозвища *“Tram”* от фамилии альт-саксофониста и вокалиста Фрэнка Трамбауэра (Frank Trumbauer, 1901-1956).

Наибольший интерес для целей нашего исследования представляют **семантически маркированные прозвища**, поскольку, являясь двусторонне информативными единицами, они характеризуют не только называемого, но и называющего как представителя определённой эпохи, социальной и возрастной группы, как человека определённого склада ума, видения мира [Разумова 2002: 57], и таким образом распространяют и закрепляют лингвокультурологическую специфику.

Первую, достаточно многочисленную группу в проанализированном материале составляют неофициальные имена джазовых музыкантов, в которых метафорически репрезентирована концептосфера **семьи и дружеских отношений**, подчеркивающая незыблемые основы бытия, семейные ценности и устои, уважительное отношение к коллегам. Особенно ярко данная тематика прослеживается в прозвищах периода зарождения джаза (конец XIX – начало XX вв.), что не только отражает реально существовавшие семейно-родственные связи между многими музыкантами, но и подчеркивает процесс формирования своеобразного клана, становления особой субкультуры, группы, семьи, объединение внутри которой помогло бы выжить в трудные времена. Так, к именам собственным музыкантов часто добавлялись лексемы *“Kid”* («Ребенок») и *“Baby”* («Малыш»); примерами могут служить прозвища тромбониста *«Кида»* Ори (Edward *“Kid”* Ory, 1886-1973), в оркестре которого играл Л. Армстронг; *«Кида»* Рены; новоорлеанского барабанщика Уоррена *«Бэби»* Доддса (Warren *“Baby”* Dodds, 1898-1959) – младшего брата кларнетиста Джонни Доддса (Johnny Dodds, 1892-1940).

Тематика отцовства, представленная лексемами *“Papa”*, *“Father”*, употребляемыми с именами собственными, отражает, с одной стороны, идею покровительства, а с другой – безграничное уважение, которое испытывали единомышленники по отношению, например, к таким представителям джаза, как банджоист, вокалист Чарли *«Папа»* Джексон (Charlie *“Papa”* Carter, 1885-1938); барабанщик, руководитель рэгтайм-бэнда Джек *«Папа»* Лейн (1873-1966) [Озеров 1987: 224]. Положительный эмоционально-оценочный компонент коннотативного значения в семантической структуре прозвища очевиден и во вторично номинированном антропониме *“Fatha”* (от англ. *father* – отец). Именно так обращались музыканты к Эрлу Хайнсу (Earl Hines, 1905-1983), с которым они всегда могли поделиться своими проблемами. Госдепартамент США, неоднократно спонсировавший мировые турне пианиста, присвоил ему неофициальное звание *“The Ambassador of Jazz”* («Посол Джаза») [Wikipedia].

Представляют интерес номинации джазовых семейных дуэтов. Так, певица эпохи классического блюза Гертруда *«Ма»* Рейни (Gertrude Melissa Nix Pridgette, 1886-1939) получила данное прозвище в 1902 г., выйдя замуж за певца и танцора Вильяма *«Па»* Рейни; их совместный номер назывался «Ма и Па Рейни, убийцы блюза» (*“Rainey and Rainey, Assasinators of the Blues”*). Кроме того, сотрудничество вокалистки со студией “Paramount Records” обеспечило ей неофициальный титул «Матери Блюза» (*“Mother of the Blues”*), а также характеризующее прозвище «Дикая кошка Парамаунта» [Звуки. Ру]. Другая супружеская пара – вибрафонист *«Ред»* Норво (Kenneth *“Red”* Norville) и певица Милдред Бэйли (Mildred Bailey, 1907-1951) – игравшие вместе свинг, выступали под сценическим псевдонимом *Mr and Mrs Swing*.

Ценность дружбы в корпоративной среде джазовых музыкантов ярко проявляется в именах собственных, употребляющихся с лексической единицей *“Buddy/Bud”* («Друг, дружище»), например, в именах представителей новоорлеанского джаза в Чикаго: корнетиста Чарльза *«Бадди»* Болдена (1868-1931), банджоиста *«Бадди»* Крисчена, гитариста и вокалиста *«Бада»* Скотта (Kenneth “Bud” Scott, 1935-1994), саксофониста *«Бада»* Фримэна.

Наиболее обширной является вторая группа прозвищ, объединенных тематикой **королевской власти**, королевской семьи, аристократического происхождения и – шире – политической власти. В прозвищах подобного типа подчеркивается фундаментальный вклад тех или иных музыкантов в развитие различных направлений джаза, а также отражается потенциально абсолютная власть музыки над человеческой душой.

Наиболее частотной лексической единицей, использующейся в неофициальных именованиях данной группы, является лексема *“King”* («Король»), которая употребляется с именами собственными таких джазменов, как корнетист Чарльз *«Кинг»* Болден (Charles *“King”* Bolden, 1877-1931), корнетист Фредди *«Кинг»* Кеппард (Freddie *“King”* Keppard, 1890-1933), организатор и руководитель оркестров, корнетист Джо *«Кинг»* Оливер (Joseph Nathan Oliver, 1885-1938), которого Л. Армстронг, учившийся у него, почтительно называл *“Papa Joe”*.

Характеризующие «королевские» прозвища джазовых музыкантов могут быть напрямую связаны с их виртуозным владением тем или иным инструментом. Так, Арти Шоу (дериват от Arhtur Jacob Arshawsky, 1910-2004) известен как *“The King of the Clarinet”* («Король кларнета»)). Информативный потенциал прозвища определяется также упоминанием музыкального направления или стиля, в котором музыканты добились особого мастерства и признания аудитории. Например, кларнетист, композитор и бэндлидер Бенни Гудмен (Benjamin David Goodman, 1909-1986) считается «Королем Свинга» (*“The King of Swing”*), а пианист Альберт Аммонс (Albert Ammons, 1907-1949) – «Королем Буги-вуги» (*“The King of Boogie Woogie”*) и «Королем Ритма» (*“The Rhythm King”*) [Wikipedia]. В основе вторичного именования нередко лежит процесс трансонимизации – перехода онима из одного разряда в другой. Так, в прозвище пианиста и певца Ната *«Кинга»* Коула (Nathaniel Adams Coles, 1919-1965) содержится паронимически близкое его исходному имени собственному аллюзивное имя собственное одного из героев традиционных английских детских стихов Nursery Rhymes (King Cole – Король Коль).

Значительную группу прозвищных имен с периферийной мотивацией представляют так называемые «событийные» прозвища, в которых в качестве номината выступает какая-либо микроситуация, событие [Ранцева]. Так, например, дирижер, скрипач Пол Уайтмен (Paul Whiteman, 1890-1967), снявшийся со своим оркестром в музыкальном фильме *“The King of Jazz”*, получил соответствующее неофициальное звание «Король Джаза» [Wikipedia].

Помимо лексемы *“King”*, в прозвищах джазовых музыкантов используются наименования ряда аристократических титулов. Безупречные манеры и опрятный внешний вид послужили мотивировочными признаками для создания вторично номинированного антропонима *«Дюк»* Эллингтон (Edward Kennedy Ellington, 1899-1974) (от англ. *duke* – герцог). С «Дюком» Эллингтоном – пианистом, руководителем собственного оркестра, одним из главных композиторов в джазовой истории, автором таких известных джазовых стандартов, как «Караван», «Атласная кукла» – сотрудничала

Пегги Ли (Peggy Lee, 1920-2002), которую он, будучи «Герцогом», называл «Королевой» (*“The Queen”*). (Настоящее имя П. Ли – Norma Deloris Egstrom, а артистический псевдоним ей предложили использовать на радио, где она пела в ранней юности.) Прозвище знаменитого руководителя оркестра *«Каунта»* Бейси (William James *“Count”* Basie, 1904-1984), в юности много путешествовавшего с музыкантами, отражает его стремление стать одним из членов «джазовой королевской семьи» 1-ой половины XX века (от англ. *count* – граф). Аристократический титул *baron* используется в сценическом псевдониме *“Blue Barron”* («Голубой Барон»), принадлежащем другому бэндлидеру – Гарри Фридмэну (Harry Friedman, 1913-2005) [Планета Джаза].

Разнообразны в лексико-семантическом отношении вторичные именования женщин-джазовых музыкантов. Так, блюзовая музыка тесно связана в языковом сознании с именем вокалистки и актрисы Мэми Смит (Mamie Robinson, 1883-1946), которую называли *“The Queen of the Blues”* («Королева Блюза»); позднее этого же титула была удостоена Дайна Вашингтон (Dinah Washington, 1924-1963). Другая американская исполнительница классического и постклассического блюза Бесси Смит (Bessie Smith, 1894-1937) известна под прозвищем *“The Empress of the Blues”* («Императрица Блюза») [Озеров 1987: 240]. Признание незаурядного вокального таланта Билли Холидей (Billie Holiday, 1915-1959) отражено в ее неофициальном титуле *“The First Lady of Jazz”* («Первая Леди Джаза»); выбранный ею сценический псевдоним (настоящее имя Б. Холидей – Eleanora Fagan) состоит из имени обожаемой ею актрисы *Billie* Dove, и фамилии отца Clarence *Holiday* [Планета Джаза]. Другое известное прозвище – *“Lady Day”* («Леди День»**)** – Б. Холидей получила от своего друга, тенор-саксофониста Лестера Янга (Lester Willis Young, 1909-1959), который относился к ней с огромным уважением и считал ее настоящей леди. Она же в свою очередь назвала его *“Prez”* (или *“Pres”*, апокопа от President), желая тем самым подчеркнуть, насколько важным человеком он был в ее жизни [Мураками 2005: 115].

Величайшая джазовая вокалистка Элла Фитцджеральд (Ella Jane Fitzgerald, 1917-1996) снискала славу «Первой Леди Песен» (*“The First Lady of Song”*). Ее называли также *“Lady Ella”*, что подчеркивает ее близость слушателям, а также отражает их любовь и восхищение ее талантом. Среди поклонников в Италии она была известна как *“Mama Jazz”*, на что она шутливо замечала, что ей не хотелось бы прослыть *“Granma Jazz”* [Планета Джаза] (от англ. *grandmother* – бабушка).

Характеризующее прозвищное именование *“High Priestess of Soul”* («Верховная Жрица Соул-джаза») связано с именем джазовой вокалистки Нины Симон (Eunice Kathleen Waymon, 1933-2003), уделявшей большое внимание музыкальному выражению

человеческих эмоций [Wikipedia]. Сценический псевдоним, который она выбрала себе в 1954 г. для того, чтобы скрыть от матери, что она играет «музыку дьявола», также обладает информативностью, поскольку образован от антропонима *Nina* (созвучного испанскому *niña* – маленькая девочка, как называл ее в детстве друг) и от имени собственного полюбившейся ей французской актрисы *Simone* Signoret.

Современная джазовая певица, пианистка Азиза Мустафа-заде (Aziza Mustafa Zadeh, b. 1969) получила титул «Принцессы Джаза» (*"The Princess of Jazz"*), а ее детское семейное прозвище *"Jazziza"* (образованное путем словослияния Jazz и Aziza), в результате трансонимизации послужило в 1997 г. названием ее альбома [Wikipedia].

Третью значительную группу в исследуемом материале представляют вторично-номинированные именования, объединенные **музыкальной тематикой** и выполняющие характеризующую функцию. Так, указание на музыку как на род профессиональной деятельности очевидно в прозвище Ирвинга Престопнка – Irving *"Fazola"* Prestopnk – образованном путем словосложения наименований трех нот – Fa, Sol, La.

Многочисленную группу семантически маркированных прозвищ джазовых музыкантов составляют неофициальные именования, в которых находит отражение уникальная **манера исполнения** того или иного джазмена, его индивидуальные **особенности звукоизвлечения**. Наиболее яркими в этой группе являются прозвища, данные великому трубачу и вокалисту, легенде джаза Л. Армстронгу (Louis Armstrong, 1901-1971). Так, широко известный вторично номинированный антропоним *"Satchelmouth"* (*"Satchmo"*, *"Satch"* – «Сачмо» («большой рот», от англ. *satchel* – сумка, ранец и *mouth* – рот)) объясняется спецификой его амбушюра (способа складывания губ и языка при игре на духовых инструментах), отличавшегося особой интенсивностью, что привело к изменению контура рта. А происхождение метонимически мотивированного неофициального имени *"Dippermouth"* (от англ. *dipper* – ковш, черпак) связано с привычкой Л. Армстронга во время выступлений в составе оркестра Джо «Кинга» Оливера в Чикаго в начале 20-х гг. пить на сцене подслащенную воду, черпая ее ковшиком из ведра [Музыка КМ. RU].

Семантически емким прозвищем обладает и другой джазовый трубач, лидер двух биг-бэндов *«Диззи»* Гиллеспи (John Birks Gillespie, 1917-1993) (от англ. *dizzy* – головокружительный), который продолжал играть традиционный, «горячий» джаз даже во времена популярности бопа и кул-джаза. Фредди Грин (Frederick William Green, 1911-1987), гитарист, участник ритм-группы оркестра «Каунта» Бейси, обладавший отличным чувством свинга, получил метафорическое прозвищное именование *"Father Time"* (ср. англ. *to beat time* – отбивать такт). В прозвищном именовании альт-саксофониста

«Стомпа» Эванса, игравшего в составе Red Hot Peppers, находим музыкальный термин *stomp*, обозначающий неоднократное повторение определенных моделей в мелодии, гармонии, метроритме [Овчинников 1994: 235].

Особая манера игры на инструменте, подмеченная поклонниками, отражена в прозвище тенор-саксофониста Эдди «Локджо» Дэвиса (Eddie *"Lockjaw"* Davis, b. 1921) (от англ. *lockjaw* – сжатие челюстей). Метафорическая мотивация лежит в основе вторичного именования трубача Майлза Дейвиса (Miles Dewey Davis Jr, 1926-1991) – *"The Prince of Darkness"* («Принц Тьмы»), поскольку он часто выступал на сцене, повернувшись к аудитории спиной, погруженный в задумчивое состояние [Звуки. Ру]. Вокалист Мел Торме (Melvin Howard Torme, 1925-1999), обладавший мягким тембром голоса, получил прозвище *"The Velvet Fog"* («Бархатный туман»).

Во многих характеризующих прозвищах джазменов можно обнаружить аллюзии на имена собственные других музыкантов, композиторов, исполнителей. Так, уникальному пианисту-виртуозу, обладателю феноменальной техники Оскару Питерсону (Oscar Emmanuel Peterson, 1925-2007), стремившемуся сблизить джаз и классическую музыку, было присвоено вторичное именование *«Джазовый Лист»*. Метафорическая антономазия также лежит в основе мотивации прозвища трубача Лестера Боуи (Lester Bowie, b.1941), успешно соединявшего элементы разных стилей – от диксиленда до авангарда, и известного в среде джазовых музыкантов как *«Кути Уильямс авангарда»* (от имени участника оркестра Д. Эллингтона *«Кути»* Уильямса (Charles Melvin *"Cootie"* Williams, 1908-1985), мастерски использовавшего планжерную сурдину [Музыка КМ. RU]), сам же себя Л. Боуи как-то назвал «консервативным авангардистом».

В неофициальных прозвищах джазовых музыкантов зачастую используются наименования их музыкальных инструментов, что призвано создать неразрывную ассоциативную связь в языковом сознании слушателей между именем исполнителя и его инструментом. Например, гитарист Уэс Монтгомери (John Leslie Montgomery, 1925-1968), разработавший технику игры без медиатора и октавную технику, в 1960 г. заслужил титул *«Выдающегося мастера джазовой гитары»* [Мураками 2005: 147]. В характеризующем прозвище тромбониста, певца, руководителя оркестра Джека *«Биг Т»* Тигардена (Jack *"Big T"* Teagarden, 1904-1965) содержится начальная буква названия его инструмента (сокр. от "big trombone") [Озеров 1987: 227].

К разряду периферически мотивированных «событийных» прозвищ можно отнести неофициальное именование Кэба Кэллоуэйя (Cab Calloway, 1907-1994) – *"The Hi-De-Ho Man"*, присвоенное ему после исполнения в технике скэта главного хита

“Minnie the Moocher” в фильме Дж. Лэндиса «Братья Блюз» (1980) [Мураками 2005: 41-43]. Сходную мотивацию можно наблюдать и в одном из прозвищ Эль Хирта (Alois Maxwell Hirt, 1922-1999) – *“Sugar Lips”* («Сладкие губы»), полученном им по названию популярной композиции [Wikipedia URL]. Прозвище Джеймса Брауна (James Brown, 1933-2006) – *«Мистер Please Please Please»* – также является событийным, метонимически мотивированным, и ведет свое происхождение от названия его первого сингла “Please Please Please”, вышедшего в 1956 г. и разошедшегося только в США миллионным тиражом. Кроме того, музыкант получил еще два неофициальных титула, а именно: *«Крестный отец музыки в стиле соул»*, которым подчеркивается его вклад в развитие соул-джаза; а также характеризующее прозвище *«Мистер Динамит»*, полученное им за взрывной сценический темперамент, хулиганские выходки и публичное осуждение расовой дискриминации (его сингл “Say it Loud, I’m Black and I’m Proud” превратился в лозунг борьбы против расовой дискриминации). Неуемным темпераментом отличался и Чарльз Мингус (Charles Mingus, 1922-1979), также резко выступавший в своем творчестве против расовой дискриминации как социального явления, в связи с чем современники присвоили ему прозвище-характеристику *“The Angry Man of Jazz”* (англ. *angry* – злой). Сам же себя в ранний период своей музыкальной карьеры в оркестре Лайонелла Хэмптона джазмен называл Бароном фон Мингусом (*“Baron Mingus”*) [Wikipedia].

Как показывает лингвокультурологический анализ, многие джазовые музыканты имели несколько прозвищ, характеризующих различные стороны их творческой жизни. В целом, возможность появления множественных номинаций одного и того же лица объясняется индивидуальными свойствами самого лица и связана с его способностью вступать в различные контакты с другими людьми и выступать в различных социальных и профессиональных ролях [Разумова 2001: 70].

К экстралингвистическим факторам, отраженным в семантической структуре неофициальных именований, относятся также религиозные верования и духовные устремления джазовых музыкантов. Так, «Диззи» Гиллеспи получил почетный титул *“The Bahai Jazz Ambassador”*, когда в 1970 г. обратился в веру Бахаи [Wikipedia]. Прозвище *“The Ambassador of Jazz”* («Посол джаза»), подчеркивающее просветительскую функцию, функцию распространения и популяризации джазовой культуры, он приобрел еще в 1956 г. после своего тура с оркестром по Ближнему Востоку. В 1970 г. другой музыкант – Хэрби Хэнкок (Herbie Hancock, b. 1940), которого часто называют *«Моцартом XX века»* за раннее начало музыкальной карьеры – начинает исповедовать буддизм и берет себе второе имя *“Mwandishi”* [Музыка КМ. RU].

Довольно многочисленную и разнообразную в лексико-семантическом отношении группу составляют прозвища, данные джазовым музыкантам на основании их **внешних или внутренних качеств**, объективирующие в результате метафоризации доступную для наблюдения, невольно бросающуюся в глаза черту человека.

Особенности внешности и комплекции музыкантов часто выступали мотивирующим признаком для появления неофициальных именований. Так, тенор-саксофонист Леон *«Чу»* Берри (Leon *"Chu"* Berry, 1908-1941) своей внешностью напоминал одного из персонажей мюзикла "Chu Chin Chow"; такой характеризующий признак, как небольшой рост, лег в основу прозвища трубача Роя Элдриджа (Roy Eldridge, 1911-1989) – *"Little Jazz"*, а плотное телосложение страйд-пианиста Томаса *«Фэтса»* Уоллера (Thomas Waller, 1904-1943) послужило основанием для вторичного антропонимического наименования *"Fats"* (от англ. *fat* – толстый). Альт-саксофонист и бэндлидер *«Кэннонбол»* Эддерли (Adderley Julian Edwin, 1928-1975) еще в детские годы получил характеризующую кличку *"Cannonball"*, паронимически созвучную лексеме *cannibal* и указывающую на его недюжинный аппетит.

Положительной оценочной коннотацией обладают характеризующие прозвища Сары Воэн (Sarah Lois Vaughan, 1924-1990), обладательницы одного из удивительных голосов XX столетия. Одно из них – *"Sassy"* (оживленная, модная) – было дано ей в среде коллег-музыкантов, а другое вторичное антропонимическое словосочетание – *"The Divine One"* («Божественная») – обладает событийной периферийной мотивацией и обусловлено ее участием в съемках одноименной серии телешоу "American Masters", посвященного выдающимся художникам, актерам, писателям США.

Дух джазовой импровизации, исполнительской свободы, дух полета музыкальной фантазии метафорически согласуется с орнитологической тематикой, тесно связанной с именем гениального альт-саксофониста Чарли Паркера (Charlie Parker, 1920-1955), принесшего в джаз массу новых идей, в частности – идею импровизации. Вторичное именование *"Yardbird"* («Ярдберд» – дворовая пташка) он получил еще в юности, когда, несмотря на неудачные попытки и безжалостную критику со стороны старших коллег-музыкантов, он лишь закусывал губу и продолжал практиковаться. Прозвище *"Bird"* («Птица») он заслужил в 1938 г., когда впервые в истории дал джазовый концерт в классическом концертном зале Карнеги-Холл [Мураками 2005: 19]. Орнитологическая семантика прослеживается далее в таких его произведениях, как "Yardbird Suite", "Ornithology", "Bird of Paradise". В 1949 г. он открыл в Нью-Йорке знаменитый джазовый клуб "Birdland" («Страна птиц»), в котором играли многие выдающиеся джазовые музыканты. В 1952 г. Джордж Ширинг (George Albert Shearing, b. 1919)

написал «Колыбельную Страны Птиц» (“Lullaby of Birdland”), посвященную Ч. Паркеру и его клубу; известен также и хит “Birdland” Джо Завинула (Josef Erich Zawinul, 1932-2007).

Менее частотным в образовании прозвищных номинаций джазовых музыкантов, по нашим наблюдениям, является метонимический тип мотивационных отношений, ярким примером которых могут послужить, например, вторичные именования Фрэнка Синатры (Frank Sinatra, 1915-1998) – *“The Voice”* («Голос») и *“Blue Eyes”* («Голубые глаза»). Смежность по типу «часть – целое» обнаруживаем и в метонимически мотивированном прозвище *“Bags”*, которое было дано вибрафонисту Милтону Джэксону (сценический псевдоним Barry Christie, 1923-1999) из-за мешков под глазами, появившихся в результате его пристрастия к алкоголю. Гениальный джазовый скрипач Лерой Гордон Смит (Leroy Gordon Smith, 1909-1967), никогда не помнивший имена окружавших его людей и обращавшийся к ним с приветствием “Hey, Stuff!” (Привет, как там тебя), получил неофициальное имя *“Stuff”*, метонимически характеризующее манеру его вербального поведения.

Проведенное лингвокультурологическое исследование прозвищ джазовых музыкантов позволяет сделать вывод о наличии в их семантической структуре большого информативного потенциала, раскрытие которого обеспечивает более глубокое понимание изучаемого фрагмента языковой картины мира. В целом, прозвища как особый класс антропонимов отличаются большим разнообразием с точки зрения семантической мотивированности и источников номинации и предстают как единицы, способные передавать сложную комплексную информацию лингвокультурологического характера.

Список литературы

1. Звуки. Ру – музыкальная энциклопедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.zvuki.ru, свободный.
2. Леонтович, О.А. В мире английских имен: Учеб. пособие по лексикологии [Текст] / О.А. Леонтович. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 160 с.
3. Музыка КМ. RU – Энциклопедия музыки [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://music.km.ru, свободный.
4. Мураками, Х. Джазовые портреты: Эссе [Текст] / Х. Мураками: пер. с яп. И. Логачева. – М.: Эксмо, 2005. – 240 с.
5. Никонов, В.А. Имя и общество [Текст] / В.А. Никонов. – М.: Наука, 1974. – 278 с.
6. Овчинников, Е. История джаза [Текст] / Е. Овчинников. – М.: Музыка, 1994. – 240 с.
7. Озеров, В.Ю. Комментарии [Текст] / В.Ю. Озеров // Сарджент, У. Джаз: Генезис. Музыкальный язык. Эстетика / пер. с англ. М.Н. Рудаковской и В.А. Ерохина. – М.: Музыка, 1987. – 296 с.
8. Планета Джаза [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://jazzpla.net, свободный.

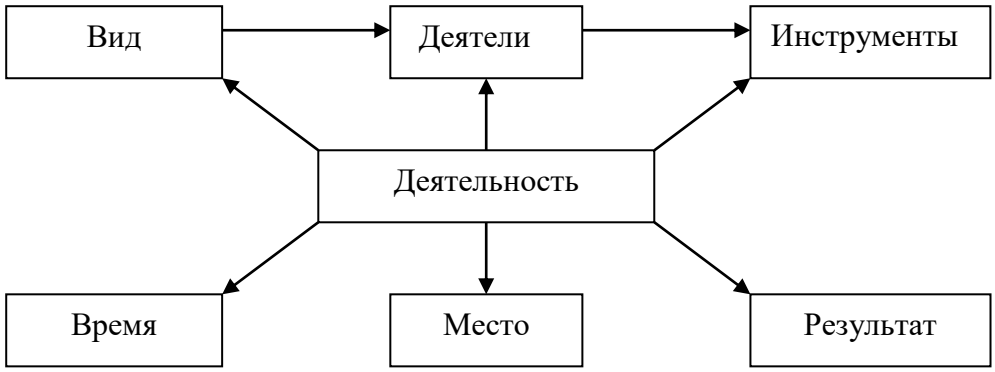
9. Разумова, Л.В. Стилистические аспекты вторичной номинации имен собственных в структуре художественного текста [Текст] / Л.В. Разумова: дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. – Челябинск, 2002. – 134 с.
10. Ранцева О.Г. Типы периферийной мотивации в молодежных прозвищных номинациях (на материале молодежных прозвищ в г. Красноярске) [Электронный ресурс] / О.Г. Ранцева // Режим доступа: http://library.krasu.ru/ft/ft _articles, свободный
11. Ушаков, Н.Н. Прозвища и личные неофициальные имена (к вопросу о границах прозвища) [Текст] / Н.Н. Ушаков // Имя нарицательное и собственное. – М., 1978. – С. 146-173.
12. Wikipedia [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/ Jazz_royalty, свободный.

С.Б. Тимофеева
Челябинск, Россия

КОНЦЕПТ «ВОЙНА» И ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЕГО ПРЕЗЕНТАЦИИ

На всем протяжении истории человечества ее неизбежным спутником были войны. Поэтому тема конфликтов, войн, противостояния всегда занимала важное место в сознании человечества. Не является исключением и история развития российского государства. Богатый военный опыт традиционно находил и продолжает находить свое отражение в национальной ментальности. Концепт «война» выступает одним из важнейших концептов русского языкового сознания и занимает значительное место в языковой картине мира русского народа. Об этом свидетельствует, тот факт, что слово *война* рассматривается во всех словарях русского языка; это слово существует в языке с древнейших времен, и основное значение его не претерпело существенных изменений, лишь добавились некоторые переносные значения и коннотации. Значительность данного концепта подчеркивает и наличие большого количества пословиц, поговорок, фразеологизмов со словом *война*, обилие характеристик, которые народ дает этому явлению.

Исследуемый концепт реализуется в языке с помощью разнообразных средств и представлен понятиями, которые непосредственно ассоциируются с войной: конфликт, борьба, противостояние; военные действия; война и ее виды; боевая техника и вооружение; участники войны; межличностные отношения людей, участвующих в войне; исход войны и ее последствия. Таким образом, войну можно рассматривать как деятельность и представить в виде следующей структуры (фрейма):



Каждый слот данного фрейма репрезентирует определенную категорию, в рамках которой реализуется деятельностное содержание концепта. Важно учитывать, что категоризация – это одновременно и процесс, и условие возникновения когнитивных структур и их объективирования в языке.

Категория **деятельности** как центральная, ядерная категория представлена в русском языке рядом наименований военных процессов и действий: *воевать, сражаться, бороться; объявлять войну; развязывать войну; спровоцировать войну; вести военные действия; находиться в состоянии войны (конфликта); противостоять; предотвратить войну; политика войны; пропаганда войны; подготовка войны; эскалация войны; объявление войны; продолжение войны; расширение войны; вступление в войну и т.д.*

Категория **видов** войны отражает специфику войн в зависимости от их причин и целей и представлена большой группой прилагательных. Устойчивые определения к слову «война» можно распределить в несколько семантических групп:

1)о справедливых, прогрессивных войнах: *великая, всенародная, освободительная, отечественная, праведная, священная, справедливая;*

2)о несправедливых, реакционных войнах: *агрессивная, братоубийственная, бессмысленная, грабительская, грязная, захватническая, несправедливая, позорная;*

3)о длительности, размахе и ходе войны: *долголетняя, затяжная, молниеносная, большая, малая, всемирная, глобальная, небывалая, невиданная, неудачная, победная, победоносная, проигранная, удачная, успешная;*

4)о тяжести, характере, последствиях войны: *беспощадная, бесчеловечная, варварская, горестная, жестокая, зловещая, изнурительная, испепеляющая, кровавая, кровопролитная, ожесточенная, опустошительная, разорительная, разрушительная, суровая, тайная, холодная, яростная;*

5)логические (научные) определения: *атомная, бактериологическая, водородная, воздушная, империалистическая, коалиционная, колониальная, локальная, маневренная, междоусобная, мировая, морская, наступательная, партизанская, подводная, позиционная, превентивная, ракетно-ядерная, сухопутная, тотальная.*

Зафиксированная в языке множественная интерпретация военных действий свидетельствует о том, что *война* не только занимает важное место в русской культуре, в сознании русского человека, но и получает постоянную личностную оценку. Большие сочетаемостные возможности слова *война* указывают на его востребованность в устной и письменной речи и употребление в различных контекстах.

Как и в любом деятельностном концепте, в составе фрейма «война» выделяется категория **деятелей**, которая находит свое выражение в таких лексических единицах, как *военнослужащие, участники войны, противники, виновники, поджигатели войны, герои войны, жертвы войны, инвалиды войны* и под. К числу вербализаторов этой части концепта следует отнести многочисленные наименования военных чинов и званий, названия военных специалистов и т.п.

С категорией деятелей тесно связана категория **инструментов** и **средств –** это боевая техника и вооружение, различные средства ведения того или иного вида войны, с помощью которых осуществляется данная деятельность.

Война как деятельность имеет **временные** характеристики (*начало войны, продолжение войны, годы войны, во время войны, в первый час войны, конец войны; короткая, длительная, затяжная*) и пространственные (**место** деятельности) – *поле боя, очаг войны, передний край войны, тыл, линия фронта; локальная, позиционная, воздушная, морская, сухопутная, подводная*.

Категория **результата** также имеет место в данном виде деятельности: *последствия войны, итоги войны, результаты войны, уроки войны, опыт войны, ужасы войны; безрезультатная, бесплодная.*

Анализ различных контекстов и ситуаций, в которых реализуется концепт «война», позволяет выявить представления и ассоциации, свойственные носителям русского языка. Паремиологический анализ позволил установить, что *отрицательно* оцениваются следующие аспекты войны:

1) страх, ужас, опасность: *Легко про войну слушать, да тяжело (страшно) ее видеть. Хорошо про войну слышать, да не дай Бог ее видеть. Хороша война за горами. Знал бы, так и не воевал бы*;

2) жестокость, агрессивность, враждебность: *Война – праздник смерти. Войны приносят шрамы Всякая война от супостата, не от Бога*;

3) воровство, предательство: *Воюют, так воруют (плутуют). Война порождает воров, а мир казнит их. Кому война – а кому мать родна*;

4) ложь, трусость, хвастовство: *В мор намрутся, в войну налгутся, нахвастаются. И я б шел на войну, да жаль покинуть жену. Тот, кто один раз струсил, может стать убийцей. Не хвались идучи на рать, а хвались, идучи с рати*.

Вместе с тем *положительно* оцениваются:

1) храбрость, мужество, самообладание: *Смелость города берет. Где смелость, там и победа. Отвага мед пьет и кандалы греет. Двум смертям не бывать, а одной не миновать*;

2) общность интересов и ценностей: *Кто к нам с мечом придет, тот от меча и погибнет. Самый надежный способ жить в мире – это держать в руке меч. Худой мир лучше доброй ссоры*.

Понятийное ядро концепта «война» окружено ореолом метафорических ассоциаций. Приведем только некоторые примеры:

1) война – это сложный механизм или машина: *военная машина; в топку войны; война к зиме забуксовала, она еле ползла, натужно скрежеща гусеницами; мотор войны задымился*;

2) война – это театр: приготовления к войне рассматриваются как подготовка сцены к спектаклю, написание сценария, распределение ролей между актерами. Как и любое шоу, война имеет своих режиссеров, постановщиков, а также публику, следящую за развитием событий на сцене: *театр военных действий*;

3) война – это система знаний: *постичь грамматику боя, язык батарей*.

Война находит многочисленные интерпретации не только в литературе, но и в других знаковых системах: музыке, изобразительном искусстве, скульптуре, кино.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что концепт «война» представляет собой деятельностную когнитивную структуру и выступает одним из важнейших концептов русской культуры.

Список литературы

1. Алефиренко, Н.Ф. Категоризация и терминообразование в аспекте когнитивной семантики [Текст] / Н.Ф. Алефиренко // Языки профессиональной коммуникации: сборник статей Третьей международной научной конференции. – Челябинск, 2007. - Т.1. - С. 5-7.

2. Голованова, Е.И. Становление уральской горнозаводской терминологии в XVIII – начале XIX вв. [Текст]: автореферат диссертации / Е.И. Голованова. – Челябинск, 1995. – 21с.

3. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика [Текст]: учебное пособие / В.А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 255с.

4. Морозова, Л.А. Терминознание: основы и методы [Текст] / Л.А. Морозова. – М.: Прометей, 2004. – 143с.

С.Н. Троцюк
Санкт-Петербург, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПТА

Находясь на пересечении глобальных семиотических систем – культуры и языка, языка и мышления, концепт имеет знаковую природу, а следовательно, не только план содержания, но и план выражения. Поэтому в современных исследованиях в самом общем виде концепт, в частности культурный, определяется обычно как «объект из мира “Идеальное”, имеющий имя и отражающий определённые культурно-обусловленные представления человека о мире “Действительность”» (А. Вежбицкая, цит. по: [Фрумкина 1992: 3]); «единица коллективного знания/сознания, отправляющая к высшим духовным ценностям, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [Венедиктова 2004: 8].

Содержание концепта – это сгусток смыслов, отражающий связь мышления, культуры, психики, языка, речевой ситуации, – сгусток смыслов, включающий в себя помимо понятийного (рационального) все нерациональные – прагматические и психологические – смысловые компоненты. При этом в плане выражения сформировавшийся концепт, прежде всего, может быть связан с единицей семантического уровня языка. Однако нет однозначного мнения о том, является ли эта связь обязательной. Поэтому проблема соотношения языковой единицы и концепта остаётся одной из центральных теоретических проблем современной лингвистики.

Сегодня распространено мнение, что вербальная номинация не является обязательным условием бытования концепта как ментальной единицы, существование концепта возможно и без его словесного выражения. Языковые средства необходимы не для существования, а для сообщения концепта, для использования его в обмене информацией.

Р. И. Павилёнис указывает, что язык является символическим репрезентантом концептуального содержания, однако «усвоение языка не исключает качественного различия индивидуальных концептуальных систем как содержащих “субъективные картины мира” (в виде субъективных систем мнений и знаний)» [Павилёнис 1983: 263].

Точки зрения на лингвистический план выражения концепта обобщаются в работе в виде двух оппозиций: 1) концепт не имеет облигаторной реализации в языке – концепт вербализуется обязательно; 2) концепт может быть представлен в одной конкретной языковой единице с опорой на одно значение – концепт может быть отражён в нескольких языковых элементах.

Признавая способность языковой единицы служить для воплощения концепта, учёные всё же не достигают единства в представлении способов этого воплощения. Так, Д. С. Лихачёв полагает, что концепт необходимо соотносить со словом в одном из его основных значений, а не со всей их совокупностью. Концепт понимается им как результат «столкновения словарного значения с личным и народным представлением человека» [Лихачёв 1993: 4]. По его мнению, концепт существует отдельно для каждого основного (словарного) значения слова и выступает своего рода «алгебраическим» выражением значения, которым носители языка оперируют в письменной и устной речи [Лихачёв 1993: 4]. Кроме того, концепт в конкретной ситуации не только подменяет собой значение слова и тем самым снимает разногласия в понимании этого значения, он в известной мере и расширяет его… С этой точки зрения, концепты – не просто алгебраические обозначения, не знаки, не сигналы, а «послания» [там же: 5].

В противоположность Д. С. Лихачёву Ю. С. Степанов утверждает, что концепт есть результат восприятия слова в целом, то есть разные значения полисемантического слова демонстрируют опору на один и тот же концепт: «Тот “пучок” представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово закон, и есть концепт “закон”» [Степанов Ю. С. 1997: 70].

Внешне противоречащих друг другу мнения Д. С. Лихачёва и Ю. С. Степанова на деле восходят к различным аспектам исследования концептов: первая позиция осмысляет концепт как результат познания мира, вторая – как результат осознания носителем языка (или объединением таких носителей – этносом) взаимосвязей элементов мира в единой языковой картине.

Таким образом, во втором случае изучается *концепт слова*, то есть мыслительный образ, обозначаемый той или иной лексической единицей, инвариант всех её значений.

Стоит заметить, что и Д. С. Лихачёв, и Ю. С. Степанов имеют в виду концепты, общие для целого языкового сообщества.

Слово представляет концепт не полностью – оно своим значением передаёт несколько основных концептуальных признаков, релевантных для сообщения. Именно словом концепт *обозначается*, а лексическое значение названия концепта отражает ядерную часть его содержания. Слово, таким образом, как и любая номинация, – это ключ, открывающий для человека концепт как единицу мыслительной деятельности и делающий возможным воспользоваться им в мыслительной деятельности. Но следует подчеркнуть, что одна и та же знаковая единица, взятая вне контекста, может быть ассоциативно связана с множеством различных концептов.

Размышляя о соотношении планов содержания и лингвистического выражения концепта, Л. Б. Савенкова подчёркивает: «… наше сознание нуждается в некоем устойчивом маркёре информации, что и ведёт к выражению концепта с помощью языковой единицы, соотносимой в первую очередь с ядерной частью обозначаемого. Однако наряду с ядром в концепте существует периферийная часть… и т.п.» [Савенкова 2003: 260]. Цитируемое высказывание убеждает в справедливости мнения: необходимость обозначить, маркировать концепт ведёт к соотнесению его в нашем сознании с одной языковой единицей, но план языкового выражения концепта (как ментального единства) может предстать в виде целой парадигмы лингвистических средств (исследователь, как уже отмечалось, называет её *концептуальной парадигмой*, однако кажется необходимым скорректировать этот термин и для акцентирования мысли о языковом воплощении концепта в дальнейшем говорить о *лингвистической концептуальной парадигме*): одно слово (в отдельных случаях – два однокоренных слова с общей архисемой) или фразеологическая единица выполняет роль центра плана выражения концепта. Прицентровую ядерную часть реализуют единицы лексического или фразеологического характера, находящиеся в синонимических отношениях с центром. В то же время и единица – маркер концепта, и её синонимы входят в системе языка в словообразовательные гнезда, члены которых создают ближнюю периферию лингвистической концептуальной парадигмы. Кроме них, в её состав попадают и единицы, связь которых с элементами ядерной части (включая центр) носит гипогиперонимический характер. Дальнюю периферию лингвистической концептуальной парадигмы образуют разнообразные слова, ассоциативно связанные с единицами ядерной части парадигмы, а также устойчивые словесные комплексы, которые содержат характеристику или оценку концепта.

О том, что концепт во всем богатстве своего содержания может быть представлен только «совокупностью средств языка, всем номинативным полем концепта, каждое из которых раскрывает лишь его часть», говорят также И. А. Стернин [2006: 190] и А. В. Трофимова [2005: 14]. По мнению последней, в языке вся совокупность элементов концепта предстаёт в виде некого единства, то есть концепт как бы «рассеян» в единицах своего поля. Поле концепта не является понятием, тождественным понятию семантического поля, поскольку поле концепта включает в себя не только лексические единицы, объединённые инвариантным значением (как это характерно для семантического поля), но и всевозможные представления, образы, ассоциации и т. д., обозначаемые единицами речевого уровня.

Таким образом, концепт репрезентируется в языке по-разному: 1) готовыми лексемами и фразеологическими единицами из состава лексико-фразеологической системы языка, имеющими «подходящие к случаю» семемы; 2) свободными сочетаниями языковых единиц; 3) структурными и позиционными схемами предложений, несущими типовые пропозиции (это так называемые синтаксические концепты); 4) отдельными текстами или совокупностями текстов.

Обобщая точки зрения учёных на выраженность/невыраженность концепта лингвистическими средствами, на наш взгляд, под *концептом* целесообразно понимать ментальное образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом языкового выражения – совокупность лексических, фразеологических, паремиологических единиц, а также единиц-ассоциатов, номинирующих и описывающих данный объект на речевом уровне. Ядерная часть концепта именуется этнокультурным концептом и соотносится с одним и тем же номинантом. Однако в индивидуальном сознании налицо нетождественность концептов, соотносимых с одним и тем же «сигнальным» элементом. Поэтому в языке концепту соответствует целая лингвистическая парадигма.

Список литературы

1. Венедиктова, Л. Н. Концепт «война» в языковой картине мира (сопоставительное исследование на материале английского и русского языков) [Текст]: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 / Венедиктова Л. Н. – Тюмень, 2004. – 19 с.

2. Лихачёв, Д. С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачёв // Известия АН СССР. Серия литература и язык. – Т. 52. – 1993. – № 1. – С. 4–9.

3. Павилёнис, Р. И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка [Текст] / Р. И. Павилёнис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.

4. Савенкова, Л. Б. Языковое воплощение концепта [Текст] / Л. Б. Савенкова // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. Материалы междунар. симпозиума. – Волгоград, 22–24 мая 2003 г. Ч. 1. Научные статьи. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 258–264.

5. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю. С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

6. Стернин, И. А. Слово и концепт [Текст] / И. А. Стернин // Материалы Междунар. науч. конф., Белгород, 11–13 апреля 2006 г. – Белгород: БГУ, 2006. – С. 189–190.

7. Трофимова, А. В. Концепт «огонь» в современном русском языке [Текст]: автореф. дис… канд. филол. наук: 10.02.01. / Трофимова А. В. – М., 2005.– 18 с.

8. Фрумкина, Р. М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога [Текст] / Р. М. Фрумкина // НТИ. Сер. 2. Информационные процессы и системы. Ежемесячный научно-технический сборник. – 1992. – № 3. – С. 1–8.

Э.Ю. Улимбашева
Нальчик, Россия

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕГАТИВНОЙ «ВЕЖЛИВОСТИ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

П.Браун и С.Левинсон называют негативную вежливость основой уважительного поведения *('heart of respective, behaviour'* - «сердце уважительного поведения») [Brown, Levinson 1987:129]. Она представляет собой хорошо разработанный набор конвенциональных стратегий, направленных на то, чтобы продемонстрировать собеседнику признание его независимости, личной автономии, заверить в отсутствии намерений со стороны говорящего нарушить существующие между ним и адресатом границы.

Тот факт, что вежливость отдаления составляет основу английской вежливости, не является случайным для культуры, в которой личная автономия - одна из важнейших у культурных ценностей.

Стратегии отдаления характерны прежде всего для так называемых «опасных» речевых актов, или «угрожающих лицу речевых актов» (Face Threatening Act - FTA), то есть таких, где затрагиваются интересы адресата. Среди них - приказ, просьба, совет, угроза, предупреждение.

Обобщая стратегии негативной вежливости, или вежливости отдаления, назовем некоторые из них [Brown, Levinson 1987:129-208; Skollon R., Skollon S. 2001:51]:

1.Выражайтесь косвенно. Например,

Could you possibly pass the salt (please)?

2.Задавайте вопросы, будьте уклончивым:

How far is it? — ***Well,*** *it's too far to walk.* ***I mean, you know,*** *it's a long way.*

3.Предоставляйте *слушающему* ***выбор, возможность*** *не* ***совершать действие***:

It would be nice to have tea together, but I am sure you are very busy.

4.Минимизируйте *свои предположения о* ***желании адресата:***

I don't know if you will want to send this by air wail or by speed post.

5.Будьте пессимистом:

I don't suppose you 'd know the time, would you?

6.Выводите говорящего и слушающего из дискурса:

This is to inform our employees that…

7. ***Представляйте «угрожающий лицу» речевой акт как общее правило***:

Company regulation require an examination.

8.Извиняйтесь:

I'm sorry to trouble you, could you tell me the time?

9.Используйте фамилии и титулы:

Mr. Lee, there is a phone call for you.

10.Будте немногословны.

Попытаемся выделить те из них, которые предопределяют основные особенности английского коммуникативного поведения, выявляемые при их сопоставлении с русским, Но сначала кратко остановимся на рассмотрении некоторых из перечисленных стратегий и тех языковых средств, при помощи которых они реализуются, исходя из собственных наблюдений над английским коммуникативным поведением. Остановимся на некоторых из них, в частности на стратегии косвенного выражения.

Как известно, косвенность является характерной чертой английского стиля интерперсональной коммуникации, что проявляется в различных речевых актах. Так, в официальном общении при запросе информации вопрос задается не прямо, а через вопрос о возможности адресата дать нужную информацию:

Could you give me your name, please? (Вы могли бы дать мне ваше имя, пожалуйста?) - при регистрации в гостинице;

Can you give me your address and telephone number, please? (Вы могли бы дать мне ваше имя и номер телефона, пожалуйста?) - при открытии счета в банке;

May I ask your branch? (Могу я спросить у вас, вашу область?) - консультант, обучающий поиску информации на компьютере и т.д.

В русской коммуникации в соответствующих ситуациях вопрос, как правило, задается в более прямой форме:

Ваше имя? /Как Вас зовут?

Ваш адрес и номер телефона (пожалуйста)?

Всем известно, что англичане избегают категоричности при выражении своего мнения, предпочитают не высказывать его прямо, не говорить однозначно *да / нет.* Часто они субъективируют свое высказывание при помощи таких средств, как *I think, I guess, I suppose, maybe, probably, perhaps* и др.

Наиболее ярко данная коммуникативная стратегия проявляется в побудительных РА, прежде всего в тех, которые представляют особую угрозу для коммуникантов. Так, наиболее конвенциональным способом выражения просьбы в английской коммуникации является вопрос с модальными глаголами ***can /could, will/would:***

Can	
Could	*you help me with this letter?*
Will	*pass me the salt, please?*
Would	

Выбор глагола влияет на степень вежливости высказывания: поскольку *would* означает не столько возможность, сколько желание адресата совершить действие, он считается более вежливым, чем *could* . Условное наклонение также увеличивает косвенность высказывания, а значит и степень вежливости, так как оно выражает в некоторой степени гипотетичность, предположительность, сомнение в возможности или желании адресата совершить действие:

Ср.: *Can / Will you give me this book? —* ***Could/ Would you*** *give me this book?*

Стратегия **«Выражайтесь косвенно»** свойственна в английской коммуникации и другим речевым актам (РА). Так, она часто используется в формулировании требования, где прямое побуждение, с точки зрения русских коммуникантов, представляется наиболее уместным: Например:

Will you kindly open your handbag? (Вы любезно откроете сумку?) (на таможне);

Косвенное выражение побуждения является в английской коммуникации предпочтительным даже в тех случаях, когда говорящий побуждает адресата к действию в его собственных интересах (в приглашении, совете).

Would you like to come to my birthday party (Ты бы хотел прийти ко мне на день рождения?);

Why don't you visit the museum after lunch? (Почему бы тебе не посетить музей после обеда?).

Следующая стратегия, т.е. стратегия **«Задавайте вопросы, будьте уклончивы»,** непосредственно связана с предыдущей, поскольку общий вопрос переводит прямое высказывания в косвенное. Вопросительные конструкции являются наиболее широко используемым средством выражения просьбы, приглашения, совета:

Could you tell me how to get to the station? (Могли бы вы сказать мне, как добраться до станции?),

Would you mind giving me that book? (Вы не возражали бы дать мне ту книгу?),

Большую роль при реализации данной стратегии играют средства субъективной модальности *I think, I suppose, I guess, I assume* и др. Используя подобные выражения, говорящий снимает с себя ответственность за достоверность высказываний, за их объективность, представляет их как свое субъективное мнение.

Часто *I think / I don't think* сопровождают совет, что придает ему некоторую субъективность, необязательность в следовании и снижает таким образом степень импозиции («это я так думаю, а ты поступай, как хочешь»):

What a beautiful view! ***I think*** *you should take a photograph* (Какой красивый вид! Думаю, тебе следовало бы сфотографировать его).

Список литературы

1. Brown Penelope and Stephen D. Levinson. Politeness: Some universals in language usage [Text] / Brown Penelope and Stephen D. Levinson -Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. Scollon, Ron and Suzanne Scollon S. Intercultural Communication: A Discourse Approach. Second Edition. [Text] / Scollon, Ron and Suzanne Scollon - Oxford: Blakwell Publishers Ltd., 2001.-316 p.
3. Новый Большой англо-русский словарь [Текст]: В 3т. / сост. Ю.Д.Апресян, Э.М.Медникова, А.В.Петрова и др. -М.: Русский язык, 1999.

Е.В. Устинова
Ростов-на-Дону, Россия

ПСЕВДОАГЕНТИВНОСТЬ КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ И МЕНТАЛЬНОЙ КАРТИН МИРА

Сегодня в лингвистике наблюдается неподдельный интерес к таким актуальным темам, как национальное самосознание, ментальность, языковая картина мира, в рамках изучения которой наиболее любопытно выявление ее ключевых идей, лингвоспецифичных слов и регулярных связей между ними. Исследователи обращаются к реконструкции языковой картины мира в ее целостности; русской концептосфере и семантическим характеристикам смыслового универсума русского языка; языковой модели русской ментальности, которая основана на анализе концептов народной культуры, заложенных в генотипе и существующих на уровне подсознания; семантическим доминантам языковых картин мира разных языков, создаваемых преимущественно средствами морфологии и синтаксиса и др.

Объектом данной статьи стала семантическая доминанта, которая ярко представляет русскую языковую картину мира, – псевдоагентивность. В лингвокультурологических исследованиях выделяются различные семантические доминанты. Так, А.Вежбицкая останавливается на «важных семантических характеристиках, образующих смысловой универсум русского языка… эмоциональность, иррациональность, неагентивность, любовь к морали [Вежбицкая 1997: 34]. В качестве семантических доминант выступают «идея непредсказуемости мира»; «представление, что главное – это собраться»; «внимание к нюансам человеческих отношений» и т.д. [Зализняк, Левонтина, Шмелев: 11]. Н.Арутюнова обращает внимание на такие важные «характеристики индивидуальных свойств русского языка», как безличность и неопределенность, причем, «в ходе развития русского языка удельный вес этих категорий возрастал… речь – устная и письменная – утратила упорядоченность, стала более непосредственной и субъективной» [Арутюнова 1999: 794].

Что касается ментальной картины мира, то здесь мы говорим о русской языковой модели ментальности, характерные особенности которой, отражающие метальные признаки состояния (всего 20), отмечает В.Колесов: в центре русской грамматики находится не имя, а глагол… в предикате выражающий то новое, что несет…мысль; неопределенность высказывания с большим количеством неопределенных местоимений и различных синтаксических конструкций (например, безличных предложений) повышает степень уклончивости и размытости русской мысли; безличные предложения создают совершенно непереводимое на другие языки представление о зыбком внешнем мире и т.д. [Колесов 2004: 25-30].

Исходя из идеи бинарности русской культуры и принципа бинарных оппозиций в языке, учитывая семантические характеристики, представленные выше, одним из важнейших семантических центров является идея агентивности / неагентивности, представляющая субъекта в разных ролевых ситуациях (от субъекта действия до субъекта отсутствия). В пределах оппозиции функционирует псевдоагентивная модель, которой мы предлагаем отводить особую роль в русской языковой картине мира, так как представляющие ее языковые компоненты играют колоссальную роль в русской лингвокультуре.

Псевдоагентивность есть одна из важнейших семантических доминант русской языковой картины мира. Это когнитивная языковая модель, соответствующая неуправляемому действию, которое осуществляется за счет силы, оторванной от своего создателя: это может быть энергия, существующая в природе, или энергия, произведенная при помощи различных естественных или искусственно созданных условий. Тем самым в псевдоагентивную модель входят три компонента: псевдоагенс (занимает в предложении зависимую позицию, может отсутствовать), действие и действующая сила, которая принимает разные обличья, в том числе и метафорические, но зачастую остается невыраженной.

Псевдоагенс выполняет особую – культуроспецифичную – роль в русской языковой картине мира. Взаимодействуя с определенным предикатом в рамках псевдоагентивного положения дел, он представляет такие важные для русской языковой картины мира ключевые идеи, как идея непредсказуемости мира, характеристики индивидуальных свойств русского языка – безличность и неопределенность. Но псевдоагенс не является актантом, который испытывает на себе состояние (это не экспериенсер), или пассивным воспринимателем действия (пациенсом).

Под псевдоагенсом нами понимается неагентивный актант, семантическая роль которого выявляется в таком положении дел, где событие (действие) осуществляется

силой, оторванной от своего создателя. Это может быть неконтролируемая стихия; энергия (существующая в природе или произведенная при помощи естественных / искусственных устройств); судьба – факт того, что «ход и исход нашей жизни зависит от чего-то кроме нас самих, от какой-то превозмогающей необходимости, которой мы волей-неволей должны подчиниться»; воля, точнее, неволитивность, когда агенс переходит в позицию не-агенса, так как он не прикладывает никаких усилий к реализации действия, не контролирует его реализацию, снимая с себя ответственность и перекладывая ее на непознанную, необъяснимую внутреннюю или внешнюю силу.

Грамматически идея псевдоагентивности оформлена безличной конструкцией. По мнению А. Вежбицкой, «неуклонный рост и распространение в русском языке безличных конструкций отвечает особой ориентации русского семантического универсума и, в конечном счете, русской культуры» [Вежбицкая 1997: 33]. Псевдоагентивные безличные предложения активно функционируют в языке, пополняя словарный состав языка новыми семантемами и отражая представления человека о мире и месте человека в нем. Безличные конструкции служат фиксаторами моделей, которые отразились в национальном сознании и соответствуют реальным положениям дел. Вспомним мысль Н.Арутюновой: «Занимая в ситуации центральную позицию, человек вместе с тем над ней не властен. Он подчинен некоторой – внешней или внутренней – силе» [Арутюнова 1999: 804]. Причем речь не идет о фатальном восприятии мира или иррациональности бытия в целом, можно говорить о том, что в некоторых положениях дел человек вовлечен в определенную форму жизни и действует сообразно ее законам. Этим и объясняется повышенный интерес к непознанному, крайний фатализм и стремление перенести ответственность за свои действия, состояния на стихийный элемент, в основе которого лежит загадочная сущность.

Нужно заметить, что такого рода конструкции, как показывает анализ художественной прозы и публицистики, на протяжении всего XX века и в начале нового тысячелетия не утратили своей актуальности и, скажем, специфичности. В качестве примеров приведем несколько характерных конструкций из художественных текстов авторов XX – нач. XXI вв. и публицистики:

- *Думалось* – стихов писать не могу; Перевал. Ночь. *Обстигло* туманом (Маяковский);

- А какие были рои себя мысливших мыслей: *мыслилось, рисовалось, вставало;* и *прыгало* в сердце*, сверлило* в мозгу; *Шарахнулось* в мозгу; Тут *заюжанило; разжиднело, стекло*; вновь – *подморозило*; *Задребеденилось* как-то; И – *взмигнуло* из-под занавески; *Кавардачило*; И *вывызгивает*, и *высвистывает* (Белый);

Его лбом о столб *садануло (Битов 1967).*

Примеры взяты из романа «Мастер и Маргарита» М. Булгакова:

- Последний шум *сдуло* с толпы; И сорванный голос его *понесло* над тысячами голов; Рюхина *трясло и швыряло*; Тут ему так *ударило* в голову, что он закрыл глаза и застонал; И вторично его *качнуло*; Он крикнул: - Три! – *сверкнуло*, *бухнуло*; Их *разносило* в стороны, забивало на галерею, *откидывало* в оркестр и на сцену; Иуду *швырнуло* вперёд (Булгаков).

- Другую ногу *подбросило*, и Берлиоза *выбросило* на рельсы; И под решётку Патриаршей аллеи *выбросило* на булыжный откос круглый тёмный предмет; Секретаря МАССОЛИТа Берлиоза сегодня вечером *задавило* трамваем на Патриарших; Вот же именно его вчера при мне и *зарезало* трамваем на Патриарших; «Меня только что *зарезало* трамваем на Патриарших. Похороны пятницу, три часа дня. Приезжай, Берлиоз» и т.д. (Булгаков).

В этих конструкциях непосредственная причина событий *трамвай* изображена так, как если бы она была «инструментом» некой неизвестной силы. «Субъект удалён здесь из поля зрения как неизвестная причина явления, описываемого глаголом. Именно поиск истинной причины явления и признание того факта, что эта причина неизвестна, составляет основу всех безличных предложений» [Вежбицкая 1997: 74].

В следующих примерах псевдоагенс находится под воздействием сил, вследствие чего он испытывает трудности физического / ментального / характера и остается пассивным, не контролирует ситуацию в полной мере:

- И вдруг меня словно *толкнуло*; Снарядом *накрыло*; Как до матери Тасиной *дошло*? Уж не *наговорено* ли ей про нас какой небылицы? *Мелькнуло* и *ушло*; *Запершило* в горле и жаром *прихлынуло* к глазам…(Васильев);

- Меня *выбросило* из машины (DTV 2006);

- В Париже *вырвало* с корнем деревья, *повалило* столбы электропередач; Останки *разбросало* по земле, найти ничего *не удалось* (ОРТ);

- Бодрова-старшего *повело* на Восток («Огонек»);

- Помнишь, как меня в карьере *засыпало*? (НТВ 2007) и т.д.

Так, идея псевдоагентивности, представленная безличным предложением, ярко иллюстрирует русскую языковую и ментальную картины мира и отражает специфические особенности, характерные для русского семантического универсума.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Языки русской культуры – М.: 1999. – 888с.

2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997.– 416с.
3. Зализняк, Анна А., Левонтина, И. Б., Шмелев, А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира [Текст]: Сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544с.
4. Колесов, В. В. Язык и ментальность [Текст] / В.В. Колесов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004. – 240с.
5. Рылов, Ю. А. Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский языки [Текст] / Ю.А. Рылов. – М.: Гнозис, 2006. – 304с.

И.Э. Федюнина
Белгород, Россия

ЛЕСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ОБМАН» В РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА

Одним из важнейших вопросов современной науки является вопрос соотношения человеческого мышления, языка и культуры и специфики их взаимодействия с окружающим миром. Особое внимание этой проблеме уделяет когнитивная лингвистика, главным объектом изучения которой является концепт - лингвоментальная структура, аккумулирующая знания, опыт, эмоции, ценности и т.д., имеющиеся у человека относительно того или иного явления действительности. Концепты, будучи тесно взаимосвязаны, образуют в нашем сознании концептуальную систему, или концептуальную картину мира, которая неразрывно связана с культурой ее носителей: «способ представления (репрезентации) знаний согласуется с социокультурным опытом человека – носителя знания» [Демьянков 1994: 21]. Концептуальная картина мира объективируется с помощью языковых единиц – в результате мы получаем языковую картину мира (ЯКМ). Концептуальные системы и ЯКМ разных народов имеют как общие, так и специфические черты, максимально полно выявляющиеся при сопоставлении. Сегодня расширение межкультурных контактов сделало сопоставительные исследования особенно актуальными.

Особенно интересен в этом плане концепт «Обман», возникающий и реализующийся только в человеческом общении. Хотя обман – общечеловеческое явление, исследования показывают, что в его восприятии и оценке существуют различия, часто ведущие к межкультурным конфликтам и возникновению негативных стереотипов. Оптимальным языковым средством изучения данного концепта представляются фразеологические единицы (ФЕ), характеризующиеся яркой образностью, тематическим многообразием, огромным коннотативным потенциалом и прагматической ориентацией (способностью к созданию иллокутивного эффекта, определенного чувства-отношения реципиента к описываемому человеку или явлению).

Кроме того, ФЕ выполняют функцию языковых стереотипов, наличие которых «является одним из непременных условий для формирования национальной картины мира» [Маслова 2004: 190]. Важной особенностью «обманных» ФЕ является также гибкость, ситуативность их значения, благодаря чему они способны служить средством корреляции концепта «Обман» с другими концептами.

Нами были выделены несколько фрагментов концептосферы «Обман» - «Дезинформация», «Вымысел», «Клевета» и др. В данной статье будет рассмотрена сфера «Лесть». Эта составляющая концепта «Обман» неоднородна: предварительный анализ лексикографических источников позволил выделить внутри ее две семантические группы ФЕ.

В первую группу входят глагольные и субстантивные сочетания и сравнения, объективирующие признаки, качества и умения льстеца: *из уст мед льется* (РЯ), *as sweet as honey* (АЯ), *glatte Zunge haben* (НЯ) и др.

Здесь в первую очередь заслуживает внимания идиома АЯ *to have kissed the Blarney Stone*, уникальная по образной основе и концептуальному наполнению. *Blarney* – название замка в Ирландии; по преданию, тот, кто поцелует камень в зале этого замка, приобретает способность искусно льстить.

♦ You are so full of compliments today that you must *have kissed the Blarney Stone.* [АРФС 1984: 725] Эта ФЕ не несет отрицательной оценки. Она скорее выражает признание искусства льстеца, хотя и с некоторой иронией. Ее внутренняя форма, как видится, отсылает к концептам «Искусство», «Игра». Остальные ФЕ данной группы имеют негативную коннотацию.

♦ When they think they need our help they'll be *all sweet and honey,* but when they got no need for us they push us down and spit on us. [АРФС 1984: 393]

♦ …her voice ingratiating, *sweet as honey,* horrible, false. [АРФС 1984: 393]

Иллокутивный эффект в вышеприведенных контекстах достигается за счет противопоставления компонентов, несущих сему удовольствия (*honey, sweet*) и неприглядных поступков или негативных модификаторов (*horrible, false*). Эту же тенденцию репрезентирует поговорка РЯ *В устах мед – под языком лед*. Происходит корреляция с концептами «Лицемерие», «Опасность», «Унижение». Характерные чувства-отношения – недоверие, неприязнь.

Вторую группу составляют глагольные ФЕ, объективирующие образ действий и поведение льстеца: *извиваться вьюном/ужом* (РЯ), *to pay courts to smb* (АЯ), *j-m Affen Zucker geben* (НЯ) и др. ФЕ данной группы объединены семантическим инвариантом «пытаться задобрить человека и добиться его расположения с целью получения выгоды»

и сходны по структурной модели, но различаются в планах содержания и выражения и передают различные оценочно-смысловые оттенки. Рассмотрим наиболее интересные тенденции.

Характерной особенностью АЯ является наличие «специализированных» ФЕ, репрезентирующих лесть в политике и бизнесе – *to pay courts to smb* и *to oil the wheels*. При этом они несут различную оценку.

♦ It′s sickening to see the politicians *paying courts* to voters when they won′t keep one of their promises [LID 1998: 71]. ФЕ, использованная в этой ситуации, объективирует поведение, воспринимаемое как циничный обман в целях личной выгоды и вызывает резкое неодобрение, отвращение; происходит «отсылка» к концептам «Предательство», «Унижение».

♦ Normally, Paul would have been talking to the other ambassadors, *oiling the wheels* [LID 1998: 383]. Этой ФЕ соответствует идиома РЯ *смазывать колеса.* Обозначаемые ею действия призваны наладить необходимые для успеха в бизнесе и политике контакты и, как правило, не вызывают неодобрения. В РЯ тоже объективируется «конвенциональная» лесть, которая, собственно, никого не обманывает и признается своего рода игрой, не очень приятным, но необходимым условием достижения успеха в делах.

♦ Инна дружила с журналистами, умела… и свои интересы соблюсти, и *их почесать за их острыми журналистскими ушами* [Устинова 2004: 115]. ФЕ, использованная в данном примере, по внутренней форме и концептуальному наполнению близка к идиоме НЯ *j-m Affen Zucker geben*, отмеченной национально-культурной спецификой. В НЯ лексема *der Affe* имеет негативную коннотацию, распространяющуюся на значение ФЕ в целом, придавая ему некоторый цинизм и имплицируя презрение к объекту лести. ♦ Wenn du bei ihm etwas erreichen willst, da brauchst du *seinem Affen Zucker geben* [НРФС 1975: 38]. Как видится, в обоих случаях ведущую роль в создании иллокутивного эффекта играет образ-основа ФЕ, уподобляющий объект лести некоему животному, от которого надо добиться хорошего поведения.

Необходимо также отметить, что отношение к лести во многом зависит от установки самого реципиента. В целом наиболее часто негативное восприятие любой лести, независимо от ее вида и цели, и нежелание быть ее объектом репрезентируют ФЕ и контексты НЯ, несколько реже – РЯ.

♦ Mach bloß *keine schöne Worte,* Hartigen! Mich kannst du nicht *auf die süße Tour kriegen!* [НРФС 1975: 573]

♦ Никаких мне твоих гостинцев не нужно… Знаем мы тоже гостей этих. Сперва *без мыла в душу лезут*, а потом… [ФСРЯ 1988: 223]

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы. Лесть как составляющая концепта «Обман» тесно соприкасается с другими фрагментами концептосферы. Репрезентирующие ее ФЕ отличаются большим разнообразием в планах содержания и выражения. В целом отношение к лести неоднозначно. Налицо расхождение между эмоциональной и рациональной оценкой этого явления: эмоциональное отношение чаще негативно, но вместе с тем признается необходимость лести в определенных ситуациях для расположения реципиента к себе и успешного достижения цели. Восприятие лести зависит от целей субъекта и установок реципиента. Однозначное неодобрение объективируют ФЕ и контексты, посредством которых осуществляется «отсылка» к концептам «Лицемерие», «Предательство», «Опасность» и т. п. В этих случаях лесть воспринимается как злонамеренный циничный обман. Репрезентируется также лесть, необходимая в силу желания реципиента – такие ситуации выражают презрение не к субъекту, а к объекту лести. В ЯКМ носителей АЯ большое место занимает «конвенциональная» и «социальная» лесть, не встречающая резкого неодобрения; здесь осуществляется корреляция с концептами «Искусство», «Удовольствие», «Игра» и т.п. Наиболее негативное отношение к лести выражено в НЯ.

Таким образом, ФЕ проявили себя как эффективное средство выявления универсальных и национально-специфических черт в восприятии и оценке феномена лести носителями исследуемых языков. Их знание и учет, на наш взгляд, необходимы для осуществления полноценного диалога культур.

Список литературы

1. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода [Текст] / В.З. Демьянков // Вопр. Языкознания. – 1994. - № 4. – С. 17-33.
2. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208с.
3. Устинова, Т.В. Первое правило королевы [Текст] : Роман / Т.В. Устинова. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 352с.
4. АРФС – Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь [Текст] / А.В.Кунин / Лит. ред. М.Д. Литвинова. –4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1984. – 944с.
5. НРФС – Немецко-русский фразеологический словарь [Текст] / Л.Э. Бинович, Н.Н.Гришин / Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: «Русский язык», 1975. – 656с.
6. ФСРЯ – Фразеологический словарь русского языка [Текст] / Сост. Л.А.Войнова, В.П.Жуков, А.И.Молотков, А.И.Федоров. Под ред. А.И.Молоткова. – М., 1986. – 544с.
7. LID – Longman Idioms Dictionary [Text] – London: Pearson Education Limited, 1998. – 398p.

Н.Д. Федяева
Омск, Россия

НОРМА-ГАРМОНИЯ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
(на примере аксиологических моделей с сочинительными союзами)

Для процесса восприятия окружающего мира, другого человека, самого себя необходимо иметь представление о норме, то есть о типичных, обычных, стандартных проявлениях объектов. Эти представления в совокупности образуют нормативную картину мира. Нормативная картина мира, как и обыденная, антропоцентрична. Это объясняется тем, что нормы – специфически человеческий феномен, одна из тех особенностей, которые отличают человека от животного. Таким образом, человек (или человеческая общность) – единственный субъект нормирования, и при этом один из важнейших его объектов. Нормы охватывают все сферы человека: физические параметры и моральные качества, интеллектуальные особенности и профессиональную пригодность и проч. Человек мыслится как средоточие разнообразных качеств, причем эти качества могут находиться друг с другом как в гармонии, так и в конфликте. Помимо антропоцентричности, важным свойством нормативной картины мира является ее идеализированный характер. Норма предстает как аксиологический позитив, следовательно, мир, в котором "всё в норме" – воплощение достоинств. Ученые отмечают в связи с этим, что быть нормальным практически означает быть добрым, умным, справедливым, то есть хорошим [Трипольская 1999: 195]. Итак, антропоцентричность и идеализированность – две определяющие особенности нормативной картины мира.

Соотношение с нормой – основание для квалификации реальных объектов как нормальных – аномальных, положительных – отрицательных. Русский язык располагает весьма представительным репертуаром средств, выражающих результат этой квалификации, среди них сочинительные конструкции с соединительными и противительными союзами. Синтаксис оценок рассматривает оценочный потенциал этих конструкций и предлагает перечень аксиологических моделей, в которых соединительные и противительные союзы оформляют отношения между качественными именами. Наиболее разработанным является фрагмент, посвященный функционированию союза НО. Базовым можно считать утверждение В.З. Санникова о том, что одно из основных значений полисемичного союза НО – это значение нарушения нормы. Отмечается, что эти нарушения могут иметь различную природу, для нашего исследования важен такой случай, как отступление от принципа гармоничности: нормально, когда признаки относятся к одному полюсу, ненормально сочетание различных полюсов [Санников 1986: 441]. Идея сочетания различных полюсов традиционно оформляется при помощи моделей "хороший, но плохой", "плохой, но

хороший". Такие аксиологические ряды с НО "воспринимаются в аспекте общечеловеческих ценностей" [Лобанова 2000: 75], то есть коррелируют с представлениями о норме. Конструкции с союзом И можно рассматривать как антонимичные противительным: союз И связывает предикаты качеств, сочетание которых оценивается в картине мира как естественное, гармоничное, нормальное.

Материалом для настоящего очерка послужили данные лингвистического анкетирования, проведенного среди студентов Омского государственного педагогического университета. Респондентам было дано задание продолжить характеристику человека, оформленную в виде аксиологических моделей с союзами И ("умный и___") и НО ("умный, но___"), при этом были сделаны ограничения на характер реакции: это должны были быть прилагательные. Именным компонентом стимула стали прилагательные, относящиеся к основным разделам классификации частнооценочных предикатов Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1999: 198-199]. В статье мы рассмотрим только реакции на стимулы с предикатами эстетической и интеллектуальной оценок. Сопоставление именно этих реакций опирается на признание значимости для русской языковой картины мира вопроса о соотношении этих качеств. Так, с одной стороны, отмечается их регулярное несоответствие (*Рожею подкрасил, да умом не дошел; Не пригож лицом, да хорош умом*), с другой стороны, идеально-желательной является гармония: хотя встречают по одежке, а провожают по уму, желательно, чтобы результат этих операций был тождествен [подробнее об отражении связи "ум – внешность" см.: Никитина 2003: 43-45]. Опираясь на ответы респондентов, выясним, какое сочетание качеств воспринимается как гармонично-нормальное, а какое – как нарушение принципа гармоничности.

Естественным и гармоничным является сочетание ума (модель "умный И___") и следующих качеств:

а) внешней привлекательности (20% респондентов использовали прилагательные *красивый, обаятельный, приятный*);

б) положительных свойств ума: наблюдательности, предусмотрительности, глубины (*глубокий, прозорливый, сообразительный*), и его культурной обработки (*образованный, эрудированный, компетентный*) – всего 17 % реакций;

в) веселого нрава (12% респондентов продолжили характеристику прилагательными *веселый прикольный, смешной*);

г) положительных профессионально-деловых качеств (у 4% встречаются реакции типа *ответственный, активный, трудолюбивый*).

Нарушение принципа гармоничности наблюдается в том случае, если, наряду с умом, встречаются следующие качества (модель "умный, НО___"):

а) внешняя непривлекательность (у 17% реакции *некрасивый, страшный, несимпатичный, хмурый, необаятельный*);

б) отрицательные моральные качества, в том числе плохое отношение к другим людям (16% респондентов продолжили характеристику прилагательными *злой, резкий, неотзывчивый, высокомерный, грубый*);

в) неумение подать себя, вызвать к себе интерес (для 10% плохо, если человек умный, но при этом *занудный, скучный, навязчивый, нудный, скромный, застенчивый*);

г) отрицательные свойствае ума (7% реакций типа *заумный, несобранный, односторонний* и т.п.).

Для качества "красивый" респонденты выбрали следующие сопутствующие признаки (модель "красивый И___"):

а) наличие, помимо объективной красоты, привлекательности, очарования (13% респондентов дали реакции типа *обаятельный, прелестный, милый* и проч.);

б) ум (в 10% случаев – реакция *умный*);

в) положительные моральные качества и легкий нрав (9% реакций - *добрый*, 5% – *веселый*).

Противопоставленными внешней привлекательности (модель "красивый НО___") оказались следующие качества:

а) отсутствие ума (22% реакций – *глупый, пустоголовый, тупой* и т.п.);

б) отрицательные моральные качества, проявляющиеся в отношении к окружающим людям (для 18% респондентов характерны реакции *злой, высокомерный, черствый, заносчивый, грубый*);

в) неприятность облика при объективно высокой эстетической оценке (9% респондентов дали реакции *противный, отталкивающий, неприятный, необаятельный).*

Сопоставляя реакции на стимулы – предикаты со значением эстетической и интеллектуальной оценки, можно сделать некоторые выводы об особенностях восприятия человека в нормативной картине мира. Ум и красота – положительные качества; естественным поэтому является их сочетание с другими положительными качествами (заметим, что, продолжая характеристику на базе сочинительной конструкции, респонденты практически не использовали предикатов с отрицательной

оценкой). Идеально-желательным представляется, прежде всего, сочетание ума и красоты (яркий пример – женский фольклорный образ Василисы Премудрой). Кроме того, одобряемо сочетание интеллектуального и эстетического плюса с плюсом этическим – добротой, любовью к людям. Гармонично сочетания ума и красоты с их положительными характеристиками: ума – с глубиной, прозорливостью, красоты – с обаянием, внешней приятностью. Нарушает гармонию наличие только одного из компонентов: ума без красоты или красоты без ума. Злые ум и красота также дисгармоничны. Отмечаются возможные недостатки объективно высоких интеллектуальных и эстетических оценок: поверхностный, односторонний, закрытый ум и необаятельная, неприятная красота.

При характеристике человека норма-гармония реализует базовую функцию норму – быть эталоном, образцом, с которыми сопоставляются объекты окружающего мира. Результаты сопоставления осмысливаются говорящим, вербализуются, закрепляются в сознании носителей языка и составляют один из фрагментов того житейского опыта, который образует обыденную картину мира.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст]/ Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896с.
2. Лобанова, Т.А. Синтаксические условия функционирования слова НО в простом предложении [Текст] / Т.А. Лобанова. – Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - Иваново, 2000. – 162с.
3. Никитина, Л.Б. Образ человека в русской языковой картине мира [Текст] / Никитина Л.Б. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 76с.
4. Санников, В.З. Значение союза НО: нарушение "нормального" положения вещей [Текст] / В.З. Санников // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1986. - № 5. – С. 433-445.
5. Трипольская, Т.А. Эмотивно-оценочная лексика в антропоцентрическом аспекте [Текст] /Т.А. Трипольская. – Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. - СПб,1999. – 437с.

Т.П. Филичкина
Орел, Россия

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И КУЛЬТУРНЫЙ КОД

Язык и культура – плоды творческой ментальной деятельности человека, и их развитие всегда происходит путем взаимодействия.

Сфера языка, отражающая ментальность, шире по своим возможностям сферы реального многообразия в мире и обществе. Это определяется широтой самой ментальности человека как единства сознательного и бессознательного. В ментальность входят также концепты психического плана – эмоциональность, оценочность разных

видов и уровней референтности, навыки и закрепленные модели поведения, привычки этикетности и другие проявления культуры человека. Все это отражается в языке, так как язык есть среда культурного обитания его носителей.

Когнитивный подход раскрывает новые возможности в исследовании национально-культурной специфики языковых значений, он позволяет рассматривать соотношение значений единиц языка с концептами общечеловеческой или национальной культуры. В современном отечественном языкознании выдвигается понятие "культурный компонент значения" [Комлев 1969]. При узком подходе национально-культурный компонент усматривается только в значении слов-реалий и идиомах. При более широком взгляде "не только реалии, безэквивалентная лексика, но и практически все ключевые слова языка накапливают и хранят в своей семантике внеязыковые знания" [Верещагин, Костомаров 1980: 84]. Национально-культурный компонент отражает исторические, географические и прочие реалии данного народа, не имеющие прямых соответствий в других языках.

Под национально-культурной спецификой понимается возможность интерпретировать значение единиц языка в категориях культуры, т.е. в терминах культурных стереотипов, ценностных установок, прескрипций народной мудрости, мировидения народа. В одной культуре в разные исторические эпохи, несмотря на их своеобразие, сохраняется культурная континуальность [Слышкин 2000]. Изменения в удельном весе ценностей языковой личности в рамках одного лингвокультурного сообщества, свидетельствуют о переосмыслении этих ценностей в обществе.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры и т. д. Определяющая роль в культуре принадлежит ценностям нации.

Культурные ценности представляют собой систему, в которой можно выделить универсальные и индивидуальные, доминантные и дополнительные смыслы. Они находят отражение в языке, в значениях слов и синтаксических единиц, во фразеологизмах, в паремиологическом фонде и прецедентных текстах.

Экспликация культурно-национальной значимости знакового образования достигается на основе рефлексивного - бессознательного или осознанного - соотнесения этого живого значения с кодами культуры, которые известны носителю языка [Телия 1996]. В.В. Карасик [2004: 137] считает, что существуют концепты, которые отражают специфическую логику, свойственную носителям определенной лингвокультуры. Такие концепты "представляют собой своеобразные коды – ключи к пониманию этой

культуры, условий жизни людей, стереотипов их поведения". В.В. Красных определяет "культурный код" как "сетку", которую культура набрасывает на окружающий мир, членит, категоризует, структурирует и оценивает его [Красных 2002: 232]. По определению Д.Б. Гудкова и М.Л. Ковшовой "культурный код - это система знаков (знаковых тел) материального и духовного мира, ставшие носителями культурных смыслов+" [Гудков, Ковшова 2007:9]. Коды культуры являются универсальным явлением и свойственны человеку как homo sapiens. Но их проявления, удельный вес каждого из них в определенной культуре, а также метафоры, в которых они реализуются, всегда национально детерминированы и обусловливаются конкретной культурой.

В семиотике термин код означает закон соответствия между планом выражения и планом содержания знака, который обусловлен той или иной культурой. Код вырабатывается и осуществляет свою функцию в культуре, которую можно представить как семиотическую систему, в которой синтезируются знаки и смыслы. Под термином код культуры в рамках языкового кода понимается совокупность самых разных кодов: природно-ландшафтный, зооморфный, временной, количественный, цветовой, соматический, вещный и другие. Между кодами нет и не может быть жестких границ. Таким образом, коды культуры образуют систему координат, т.е. систему ценностей, которая содержит и задает эталоны культуры. Эти эталоны участвуют в структурировании и оценке материального мира, содержат нормы и правила поведения, принятые в данном социуме, определяют особенности языковой личности.

В основе ценностных постулатов, в основе кодов культуры как русской, так и английской языковой личности лежат христианские ценности. Ценностные ориентации - это важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую преемственность определенного типа поведения и деятельности.

Лейтмотивом протестантизма как буржуазной версии христианства было то, что человек греховен и ничтожен. Но протестантизм одновременно убедил людей, что они способны достичь многого, если будут шаг за шагом искоренять свою греховность в работе на общество. Протестантизм создал социально-психологические условия, способствующие конкуренции, развитию буржуазных отношений. Результатом протестантизма было появление нового типа людей. Протестантизм сформировал предпринимателя [Попов 1996].

Россия развивалась на стыке двух цивилизаций. Азиатский способ производства оказал решающее воздействие на формирование национального характера, социальную психологию, определил индифферентное отношение к свободе и самой жизни личности, которое для нашей страны трансформировалось в крепостное право и самодержавие. Россия объединила восточное подчинение индивида родовому клану, общине и западный индивидуализм, уважительное отношение к личности. Эти два культурных начала синтезированы в соборности. Соборность предполагала нравственную общность коллектива, подчиненную интересам церкви, религии [Попов 1996].

Таким образом, коды культуры во многом определяются религиозными ценностями. Ценности протестантизма и православия находят свое воплощение в ценностной, деонтической, языковой и фразеологической картинах мира языковой личности.

Рассматривая имена, называющие головные уборы в русском и английском языках, следует отметить, что они принадлежат двум семиотическим системам: системе естественного языка как слова этого языка и системе вещного кода, в которой они наделяются особыми значениями. "В человеческом обществе на базе первичной системы, образуемой естественным языком, постоянно возникают системы вторичных смыслов" [Барт 1975: 11]. Названия головных уборов обладают как общеязыковым значением, так и особым значение "мифологическим" (термин Д.Б. Гудкова и М.Л. Ковшовой).

Например, шапка в русской культуре относится к предметному (вещному) коду, поскольку это предмет одежды. Шапка – это символ независимости, честности и порядочности, признак социального статуса, материального положения. С этой точки зрения шапка содержит вторичные смыслы: аксиологические и эмотивные оценки, включает и задает нормы поведения и состояния, принятые в русском лингвокультурном сообществе (дать по шапке; без жены, как без шапки; в гостях шапка в рубль, а дома щи без круп).

В английском языке cap и hat представляют собой единицы предметного кода с другими ассоциативными связями, они являются показателями профессиональной принадлежности, связаны с трудовой деятельностью человека, его увлечениями и интересами (to wear two hats, to hang up one's hat, to get a bowler hat).

Но в некоторых значениях имена шапка и hat сходны. Фразеологические картины мира различных народов могут совпадать в каких-то своих "участках", что объясняется способностью различных народов к одинаковому образному видению мира (не для

шапки голова на плечах, to be lame under one's hat, снимать шапку, to take off one"s hat to sb.)

Выявление вторичных смыслов имен предметов позволит описать языковую картину мира лингвокультурного сообщества, особенности национального менталитета и национального мировидения, описать способ познания мира и охарактеризовать языковую личность как носителя определенных норм, ценностей.

Список литературы

1. Барт, Р. Основы семиологии [Текст] / Р. Барт // Структурализм "за" и "против". - М.: Прогресс, 1975. - С. 56-113.
2. Гудков, Д.Б., Ковшова, М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю [Текст] / Д.Б. Гудков, М.Л. Ковшова. – М.: Гнозис, 2007. - 288 с.
3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. - Москва: Гнозис, 2004. - 390 с.
4. Комлев, Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова [Текст] / Н.Г. Комлев. - М.: Изд. МГУ, 1969. - 184 с.
5. Красных, В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология [Текст] / В.В. Красных. - М.: Гнозис, 2002. - 284 с.
6. Попов, Е.В. Введение в культурологию [Текст]: Учебное пособие для вузов / Руко-водитель автор. колл. и отв. ред. Е.В. Попов. - М.: Владос, 1996. - 336 с.
7. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе [Текст] / Г.Г. Слышкин. - М.: Academia, 2000. - 128 с.
8. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. - М.: Школа "Языки русской культуры", 1996. - 288 с.

А.А. Финогеева, Г.Р. Власян
Челябинск, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «МЕЧТА» В АМЕРИКАНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В настоящее время в лингвистике прочно утверждается тенденция к изучению языковых процессов в неразрывной связи с когнитивной деятельностью человека. Наиболее важным представляется исследование отражения окружающего мира в сознании носителей того или иного языка с учетом специфических способов членения этой действительности лексическими системами различных языков. Так, в нашей статье мы предприняли попытку проанализировать лингвокультурные особенности концепта «американская мечта» в сознании американской нации.

Американская мечта – концепция, широко распространённая в Соединенных Штатах Америки и декларирующая, что посредством упорной работы, личного мужества и решительности можно достигнуть успеха и благосостояния. Это понятие часто связано с Протестантской Трудовой Этикой - верой, что тяжёлый труд - это

добродетель, способствующая формированию характера индивидуума. Это утверждение составляло основу жизненных ценностей оригинальных пионеров, пересекших американские равнины, когда переселенцы из Северной Европы впервые прибыли в Америку.

To be free — to walk the good American earth as equal citizens, to live without fear, to enjoy the fruits of our toil, to give our children every opportunity in life — that dream which we have held so long in our hearts is today the destiny that we hold in our hands (Paul Robeson). Из данной цитаты следует, что самой главной ценностью, на которой строится понятие «американская мечта», является свобода. В данном случае она мыслится как свобода действия, воплощающаяся не только в равенстве перед законом, но и защищенности этим самым законом. Более того, американцы считают, что свою свободу они могут передать своим детям, тем самым, научив их жить в рамках демократического общества, причем жить лучше, чем жили их родители, добиваться высоких целей, приобретая полезный опыт. Более того, в этой цитате метафорически подчеркивается, что американской нации наконец-то удалось осуществить свою общенациональную мечту, что теперь все у них в руках, они наслаждаются плодами своего труда.

Тем самым получается, что квинтэссенцией американской мечты является представление о том, что каждый человек, обладающий способностями, энергией и трудолюбием, способен честным путем преуспеть в жизни, став добропорядочным и состоятельным человеком. Итак, это - не просто мечта о роскошных автомобилях и высокой заработной плате, но мечта об общественном строе, в котором каждый мужчина и каждая женщина смогут добиться высочайшего статуса, используя свой талант и способности и каждый будет признан другими людьми за его достижения, невзирая на случайные обстоятельства его происхождения или социального положения.

America needs a new approach to economics that will give new hope to our people and breathe new life into the American Dream(Bill Clinton). The American dream turned belly up, turned green, bobbed to the scummy surface of cupidity unlimited, filled with gas, went bang in the noonday sun (Kurt Vonnegut). То, чем стала американская мечта, - вопрос постоянных дискуссий и споров. В настоящее время это понятие часто используется для описания некой общенациональной идеологии, объединяющей американцев. Однако четкого определения "американской мечты" не существует. Каждый житель США вкладывает в нее свои собственные представления о прекрасном будущем. Большинство современных философов, анализировавших феномен американской мечты, приходят к выводу, что ее основой является принцип индивидуальной свободы.

Страна была мало населена, рабочие руки были в цене, и любая попытка использовать наемного работника на кабальных условиях быстро пресекалась - работник бросал плохого хозяина и уходил искать счастья в иные места. США предоставляли прекрасные возможности для обретения богатства: неисследованные недра, плохо развитая экономика и т.д. В результате, человек мог преуспеть благодаря случаю - например, открыв месторождение золота или реализовав оригинальную бизнес-идею. В наши дни Американская мечта не исчезла, она просто видоизменилась. Многие американцы считают, что необходимо внести в это понятие новые идеи, которые будут позволят развиваться обществу уже в новом тысячелетии *(America needs a new approach to economics that will give new hope to our people and breathe new life into the American Dream(Bill Clinton)).*

The American dream is not dead. True, it is gasping for breath but it is not dead (Barbara Jordan). Несмотря на многочисленные пертурбации, которые пережили США за последние десятилетия, мечта выжила. Она приобрела новые оттенки, например, в нее вошло убеждение жителей США о необходимости создания крепкой и дружной семьи, в которой обязательно есть несколько детей. Эта семья должна жить в собственном доме, среди добрых соседей, в окружении домашних животных и владеть автомобилем.

Список литературы

1. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / В.А. Маслова. - М.: ТетраСистемс, 2004. – 256с.
2. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологиию [Текст] / В.А. Маслова. - М.: Алмаз, 1997. – 345с.

М.Ф. Хаметова
Челябинск, Россия

КОНЦЕПТ «ДРУЖБА» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНАХ МИРА

Сложный и многоаспектный вопрос о соотношении языка и культуры является центральным в современном языкознании. Язык является мощным общественным орудием, формирующим людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива. Несмотря на существенные расхождения в подходе к отношениям между культурой и языком, тезис о том, что язык является частью культуры народа, почти не вызывает возражений среди лингвистов. Исследования проблематики взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры, по словам А.С.Мамонтова, «являют собой порой

довольно пеструю картину, притом, что ни одно из них никогда не отрицало наличия дихотомии «язык и культура» [Мамонтов 2000: 3].

Ключевой идей в современной лингвистике является идея антропоцентричности языка. В центре всего изображаемого словом стоит человек – он сам и все то, что воспринимается им как его окружение, сфера его бытия. С позиции антропоцентрической парадигмы, человек познает мир через осознание себя, своей теоретической и предметной деятельности в нем, в основе данной парадигмы лежит переключение интересов исследователя с объектов познания на субъект, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке. Антропоцентрическая парадигма лингвистического исследования, ориентированная на описание представленного в языке национального мировоззрения его носителей, одним из способов изучения вербализованных ментальных структур провозглашает концептологический. Термин «концепт» стал общепринятым в лингвистике последнего десятилетия. Хотя он до сих пор не воспринимается однозначно [Бабушкин, 1996: 23; Степанов, 1997: 57; Фрумкина, 1992: 112], под концептом обычно понимают ментальные образования, (ментально-лингвальные комплексы, «ментальные конструкты»), но вербализованные, как это делает Р.М. Фрумкина, следующая в этом за А. Вежбицкой и определяющая концепт как объект из мира «идеальное», имеющий имя и отражающий представления человека о мире «действительность». Следовательно, концепт - базовая, универсальная для данного семантическая категория, отраженная в человеческом сознании и обозначенная словом (словами, словосочетаниями) этого языка.

Мы под концептом понимаем некое ментальное образование, присутствующее в языковом (коллективном или индивидуальном) сознании, прошедшее процесс означивания, осознаваемое языковой личностью как инвариантное значение ассоциативно-семантического поля и вербализованное лексическими единицами данного языка.

Концепт является основным понятием метаязыка лингвокультурологии и служит для обозначения конституирующего элемента картины мира, направленного на комплексное изучение языка, сознания и культуры.

Понятие «картина мира» впервые появилось в трудах, посвященных исследованиям в области логики и философии и в дальнейшем стало употребляться в науках, центром изучения которых является человек и его взаимодействие с окружающим миром. Современные ученые рассматривают картину мира как идеальное образование, состоящее из структурно организованных компонентов, обладающее

определенными свойствами и выполняющее присущие ему функции (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин, Ю.М. Лотман, Г.В. Колшанский).

Картина мира отражается в языке не как в зеркале, она сама формирует язык и его носителя. Сам язык моделирует социокультурную картину мира, выражает человеческий мир в форме отражения объективного мира, является способом существования сознания. Языковая картина мира формируется культурой. Язык пронизан культурой.

Концепты как элементы концептуальной картины мира интегрируют всю парадигму миров, начиная от восприятия окружающей человека действительности до научной интерпретации, отражающейся в понятиях. Концепт представляет собой смысловое образование, включающее субъективные смыслы и общепринятые конвенциональные значения, т.е. все потенциальное смысловое содержание познаваемого объекта или явления.

Совокупность концептов культуры репрезентирует концептуальную картину мира, которая представляет собой глобальный инвариантный образ мира, лежащий в основе мировидения носителей какой-либо культуры.

В структуре культурного концепта выделяются понятийный, образный и ценностный компоненты при доминировании последнего. Исследование этих компонентов способствует пониманию конкретного концепта носителями той или иной лингвокультуры.

В истории любой национальной культуры вопросы, касающиеся человеческих взаимоотношений, таких как любовь и дружба, всегда имели и до сих пор имеют первостепенное значение. Люди пытаются выяснить, в чем заключается смысл дружбы, кто такой друг, и почему дружба так необходима, однако эти вечные вопросы, не имеющие однозначного толкования, вызывают множество споров. Тем не менее человечество не оставляет упорных попыток осмыслить феномен самой дружбы; самосознание, жизнеощущение и миропонимание человечества во многом определяется отношением к дружбе. Исследование таких концептов как «Дружба» предполагает анализ тех фрагментов текста и тех фразеологизмов, которые так или иначе связаны с этим явлением с целью выявления концепта данной реальности. Для того, чтобы установить элементы этих концептов, необходимо, прежде всего, обратиться к семантической структуре имен, связанных с этим общим понятием. Тезаурус Роже позволяет определить круг активно используемых лексем в связи с концептом «Дружба». На первом месте здесь имеют значение согласие, совместимость, понимание, способность к формированию групп, общность интересов, интимные, сексуальные и

семейные отношения, спонсорская помощь, любовь, начало и восстановление дружбы. Из этих значений можно сделать вывод, что основным смыслом дружбы является общение с человеком, основанное на взаимной схожести, знании качеств этого человека и любви, которое приносит мир и покой; оно имеет начало, может быть прервано и потом возобновиться. Друг противопоставляется врагу. Языковая концептуализация дружбы представляет собой осмысление её сущностных признаков и фрагментов, которое объективируется в виде соответствующих языковых единиц.

Есть все основания полагать, что дружба как фрагмент внутреннего мира человека, его внутренней жизни в истории развития культуры и социума понималась и понимается как одно из основополагающих аспектов жизни и признается одним из первичных факторов в человеческих взаимоотношениях, что отражено и в языковой концептуализации дружбы.

Являясь одним из самых важных явлений в человеческой жизни, "Дружба" как понятие универсально с точки зрения совокупности существенных признаков, наполняющих его. Языковые интерпретации этого понятия позволяют выявить многогранность и многокомпонентность этого концепта.

Согласно результатам нашего исследования, на основе выделенных признаковых характеристик нами был определен языковой корпус лексическо-фразеологических единиц со значением "Дружба". Анализ этих единиц позволил выявить особенности их употребления, а также выделить ценностные доминанты, связанные с интерпретациями анализируемого понятия в англоязычной и немецкоязычной этнокультурной общности: это продолжительные отношения между людьми, взаимная привязанность, уважение и доверие, взаимопонимание, откровенность, взаимопомощь, сопереживание, искренность и бескорыстие, любовь и знание.

Современный человек общается с множеством разных людей. Даже семья потеряла былую устойчивость. Мобильность «вырывает корни» и делает отдельных людей менее значимыми в их взаимоотношениях друг с другом. В современном обществе, где конкретный индивид растворяется в общей массе, перечеркивающей его индивидуальность, глубокая и длительная дружба практически невозможна.

Но тем не менее, дружеские отношения возглавляют список важнейших ценностей и условий личного счастья, часто считаются даже более важными, чем семейно-родственные связи.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Логический анализ языка: Культурные концепты [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Восточная литература, 1995. – 472 с.

2. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: Попытка системного описания [Текст] / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – №1. – С. 37-66.
3. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] / А.П. Бабушкин. – Воронеж: Изд-во Воронежского Государственного Университета, 1996. – 104 с.
4. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1999. – 780 с.
5. Мамонтов, А.С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения [Текст] / А.С. Мамонтов. – М.: Институт языкознания РАН, 2000. – 187 с.
6. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М., 1997. – С . 57
7. Фрумкина, Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога [Текст] / Р.М. Фрумкина // Научно-техническая информация. Серия 2. – 1992. - № 3. – С. 112

Чан Тхи Тху Хыонг, Нгуен Хуи Кыонг
Ханой, Вьетнам

ВСЕЛЕННАЯ ГЛАЗАМИ РУССКИХ И ВЬЕТНАМЦЕВ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (на материале слов, обозначающих небесные тела)

«Лингвокультурология – это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [Маслова 2001: 28]. Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в неё, развивается в ней и выражает её. Если культура – форма сознания, отражающая мировоззрение народа и его опыт, то язык по отношению к культуре является хранителем этого опыта. В языке опредмечено мировидение народа, его миропонимание, осознаваемое в контексте культурных традиций.

«Мир, оставаясь всегда одним и тем же, постигается различным образом в разных языках», – писал Л. В. Щерба. Главным источником познания мировидения народа являются образные представления об окружающей действительности. Образные представления – это всегда интерпретация объектов действительности, связанная с ментальностью народа.

Предметом исследования являются словарные определения переносных значений слов, обозначающих небо и небесные тела в русском и вьетнамском языках.

Образ «вселенная» – неотъемлемая восприятия человеком часть космоса, природы, поскольку все они сопричастны земной жизни. Несмотря на изменение земной природы, небесные тела относительно стабильны по зрительному ощущению человека. Восприятие образа «вселенная», отражённого в языках, безусловно, характеризует актуальные для человека и социума связи, отношения между предметами и явлениями действительности, её реальными и идеальными объектами, передаёт особенности

национального мировидения, отличие языковой картины мира русского и вьетнамского народов от научной.

В качестве критерия для сопоставления образной семантики слов в русском и вьетнамском языках избрали фактор близости или сходства образного восприятия объекта небесной сферы в культуре обоих народов. Сопоставимость образной семантики определялась по наличию или отсутствию переносных значений и их содержанию в семантическом объёме избранных слов.

В описании использована следующая классификация: 1. небо: *небо, поднебесье, небосклон, горизонт, зенит;* 2. небесные тела: 2.1. дневное светило: *солнце, светило;* 2.2. ночные светила: *луна, полнолуние, месяц, полумесяц, звезда, созвездие, метеор, падшая звезда, комета;* 2.3. другие небесные образования: *спутник, чёрная дыра.*

Проанализируем группу «небесные тела». В подгруппу «дневное светило» входят слова *солнце, светило.*

Солнце (mặt trời) является ключевой единицей для носителей русской культуры. Русские считают солнце источником или основой жизни, счастья, чего-либо прекрасного *(солнце жизни, солнце правды),* и метафоризирует предмет поколения, например, того, кто прославился в какой-либо области искусства, науки, в области какой-либо важной деятельности *(солнце поэзии).* Кроме того, *моё солнышко* – ласковое обращение к дорогому, любимому человеку.

Во вьетнамском языке солнце обозначает того, кто является предметом поклонения, восхищения, любви, источником жизни *(mặt trời chân lý – солнце истины, mặt trời của mẹ – солнце мамы* (о ребёнке). Во вьетнамской культуре солнце носит знак мужчины, отсюда такой эпитет *ông mặt trời* (дедушка-солнце).

Светило (tinh cầu, tinh tú) **–** в данной классификации мы рассматриваем эту лексему в первую очередь как синонимичную лексеме *солнце*, хотя словари отмечают *дневное светило, ночное светило* и *светила ночи*. *Светило* в русском языке обозначает человека, прославившегося в какой-либо сфере деятельности, знаменитость *(медицинское светило, будущее светило).* А во вьетнамском языке данное слово не имеет такого переносного значения.

Рассмотрим подгруппу «ночные светила». ***Луна (trăng, mặt trăng)*** в обоих языках описывает круглый предмет; круглое женское лицо *(mặt nguyệt – лицо как луна),* однако в русском языке *лицо как луна* не так красиво, как во вьетнамском языке. Луна всегда ассоциируется с красотой, романтикой. С луной во Вьетнаме связаны прекрасные легенды: *chị Hằng Nga – принцесса луны, Thỏ Ngọc – любимый заяц принцессы луны, Chú*

Сиội – мальчик Куои летит на луну. Кроме того, важное место в жизни вьетнамцев занимает лунный календарь.

Полнолуние (trăng tròn, trăng rằm) во вьетнамской культуре символизирует семейную жизнь, счастье, радость. Два главных национальных праздника связаны с полнолунием: *hội hoa đăng – праздник фонарей* (по лунному календарю 15-ого января; особенно почитаем на юге Вьетнама) и *trung thu – фестиваль Середины осени* (по лунному календарю 15-ого августа). *Trung thu* – самый любимый праздник детей, поэтому его ещё называют *детским праздником.* Для праздника заранее пекут «лунные» пироги с разнообразными начинками, делают яркие разноцветные фонари в форме лодок, драконов, зайцев, черепах и пр. В ночь фестиваля дети образуют процессию и идут по улицам с зажжёнными фонарями, танцуя танец Единорога под аккомпанемент барабанов.

Месяц (trăng khuyết) и ***полумесяц (trăng lưỡi liềm*** *– бувк. луна-серп****)*** в обоих языках описывает изогнутый предмет: *брови как месяц – lông mày hình trăng khuyết.*

Звезда (ngôi sao, vì sao) символизирует красоту, притягательность, загадочность, недостижимость, безграничность мира. Слово *звезда* в русском и вьетнамском языках используют в качестве образа сравнения – в основе его такие поэтически осознанные признаки понятия, как свет, сияние, которые привлекают взор и выделяют предмет среди других *(глаза блестят звездой – đôi mắt ánh lên như sao).* Звезда в обоих языках метафоризирует знаменитого человека *(звезда экрана, будущая звезда);* обозначает судьбу, участь *(верить в свою звезду – tin vào sao bản mệnh của mình).* Кроме того, звезда функционирует в переносном значении – быть удачливым, везучим (*родиться под счастливой звездой – sinh gặp sao bản mệnh tốt).*

Во вьетнамской культуре на основе астрологического и гороскопического поверья у каждого человека, кроме своей звезды, есть ещё *sao hạn* – нечистая, угрожающая человека звезда, которая в определённый год будет противоположна «своей звезде». Поэтому с давних времён именно в этом «противоположном году» у вьетнамцев принят обряд *dâng sao giải hạn* или *cúng sao hạn,* когда человек молится, чтобы прогнать от себя нечистую звезду.

Созвездие (chòm sao) в русском обозначает группу выдающихся деятелей одной эпохи, объединённых общностью взглядов, целей и т. п. *(созвездие великих имён, созвездие талантов, поэтическое созвездие).* А во вьетнамском языке данное слово не имеет такого переносного значения.

Метеор (sao sa) в русском языке обозначает сравнение с быстрым движением человека *(быстр, как метеор),* а также быстроходное пассажирское судно на подводных

крыльях, ракету. По мнению вьетнамцев, метеор – недолгая жизнь *(cuộc đời như ngôi sao sa – жизнь как метеор).*

Падшая звезда (sao băng, sao đổi ngôi) в русском языке имеет в виду человека, потерявшего известность, славу *(он – падшая звезда).* А во вьетнамском языке так говорят об ослепительной красоте (о девушке) *(cô ấy đẹp như sao băng – она красива, как падшая звезда).*

Комета (sao chổi, sao tua) в русском языке обозначает яркий след в памяти *(она кометой промелькнула в моей жизни)*, а также речное быстроходное пассажирское судно на подводных крыльях. Во вьетнамском языке *sao chổi – «звезда-веник»* не имеет переносного значения.

Рассмотрим подгруппу «другие небесные образования». ***Спутник (vệ tinh)*** в русском языке обозначает того, кто совершает путь вместе с кем-либо (эквивалентное слово во вьетнамском языке: *bạn đường).* В ходе научного познания спутниками стали называть небесные тела, которые вращаются вокруг планеты (эквивалентное слово во вьетнамском языке: *vệ tinh*). Во вьетнамском языке *спутник (vệ tinh)* имеет метафорическое значение: а) то, что находится, двигается вокруг одного центра *(thành phố vệ tinh – город-спутник);* б) того, кто следует за кем-л., ухаживает за ним *(cô gái xinh xắn này có nhiều vệ tinh theo đuổi – у красивой девушки много спутников).*

Чёрная дыра (vệt đen, lỗ đen) в русском языке обозначает то, где всё пропадает *(наше сельское хозяйство – настоящая чёрная дыра).* И чёрная дыра в ассоциации русских – это нечто страшное, неизвестное. Такой ассоциации у вьетнамцев нет.

Следует отметить, что представления «спутник», «чёрная дыра» появились только после того, как укрепилось научное видение мира. И поэтому метафорических значений этих слов в русском и вьетнамском языках оказалось немного.

Проведённый анализ показал, что большая часть словесных образов, обозначающих небесные тела в русском и вьетнамском языках, имеют положительное значение, за исключением *sao hạn – нечистая звезда, метеор* во вьетнамском языке и *падшая звезда, чёрная дыра* в русском.

В сознании и русских и вьетнамцев небо и почти все небесные тела, которое находятся далеко от Земли, наверху, высоко ассоциируются с прекрасным, являются символом поклонения, предметом восхищения.

Таким образом, лингвокультурологический анализ тематической группы «Вселенная» в русском и вьетнамском языках помогает выявить значимые лингвокультуремы и, сопоставляя их, определить особенность их символики и лингвокультурологическую значимость. Результаты подобного описания могут

послужить надёжной базой для сопоставления национальных языковых картин мира, найти применение в практике преподавания русского и вьетнамского языков как иностранных.

Список литературы

1. Вьетнамско-русский словарь [Текст] / [под ред. И.И. Глебовой, Ву Локка]. – М.: Русский язык, 1992. – 792 с.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Русско–вьетнамский словарь [Текст]: в 2 т. / [под ред. К. М. Аликанова, В. В. Иванова, И. А. Мальхановой]. – М. : Русский язык, 1977.
4. Словарь русского языка [Текст]: В 4 т. / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – М.: Русский язык, 1981-1984.
5. Словарь современного русского литературного языка [Текст] : В 17 т. – М.-Л.: АН СССР, 1950-1965.
6. Từ điển Tiếng Việt / Biên tập Mạnh Thường và các tác giả. – Hà Nội : Nhà xuất bản Văn Hóa Thông Tin, 2003. – 2192 trang.

Б. И. Чарышева
Алматы, Казахстан

ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Лингвокультурология является новым самостоятельным направлением лингвистики, которое исследует особенности культуры, отраженные в языке. Язык служит средством познания культуры и национальной ментальности. Специфической особенностью проявления лингвокультурологических знаний является рассмотрение *человека в языке*. Этой проблемой занимается новая междисциплинарная область научных исследований - *лингвистическая гендерология*, которая на основании анализа языковых структур дает ценный материал для гуманитарных наук, в частности для лингвокультурологии. Гендерные исследования обращены к человеку. В центре их внимания находится изучение феномена пола и категорий «мужественности» и «женственности». Пол человека является одной из основных характеристик личности, определяющих ее социальную, культурную и когнитивную ориентацию в мире.

Исследование гендерных отношений является одним из новых направлений в исторической, философской, социологической, лингвистической и культурологической литературе. Гендерный подход позволяет точнее учитывать человеческий фактор в языке.

В центре внимания гендерных исследований в настоящее время находятся культурные и социально-психологические факторы, которые обуславливают стереотипные представления о мужских и женских качествах, определяют отношение

общества к мужчинам и женщинам, их личные восприятия и различия настоящих восприятий в разных аспектах общества [Каримова 2006].

Как продукт социальных отношений и культурной традиции *гендер* не является лингвистической категорией, однако, язык и речь могут быть проанализированы с точки зрения отражения в них гендерных отношений, путем выявления в них гендерных стереотипов, зафиксированных в сознании носителей языка [Горошко 1999].

В последнее время чрезвычайно актуальными стали исследования языка в плане его взаимодействия с культурой. Развитие лингвокультурологического направления обусловлено стремлением к осмыслению понятия культуры как специфической формы существования человека в обществе и мире. Научный подход наиболее четко проявил себя в понимании культуры как семиотической системы, которая, с одной стороны, концентрирует в себе некоторый объем полезной для общества информации, а с другой стороны, предстает как инструмент добывания этой информации.

Изучение языка и культуры и их взаимодействие, неизбежно сталкивается с описанием базовых концептов данной культуры. К таким базовым концептам культуры относятся концепты «Мужчина» и «Женщина», в которых проблемы пола представлены как явления культуры. Впервые на проблему пола с точки зрения его наполненности социальными, психологическими и культурными аспектами обратили внимание социологи и философы, именно они представили разграничение между такими понятиями как «sex» и «gender». Понятие «sex» используется для обозначения биологических особенностей мужчин и женщин, а «gender» - вмещает в себя огромный комплекс социальных и психологических процессов, а также культурных установок, порожденных обществом и воздействующих на поведение индивида [Кириллина 1999].

В нашем исследовании мы рассматриваем вопрос, как гендерные отношения отражаются в цветообозначениях. Многие рассматривали гендерные отношения с позиции восприятия мужчинами и женщинами разные цвета. Зачастую ученые считают что, при описании предметов женщина значительно чаще обращается к цветовым ассоциациям, чем мужчина. Джейн Франк в исследовании гендерных различий в наименовании цветов, показывает, что даже если при описании свитера *женщине* будет свойственней назвать его *аквамариновым*, когда мужчина может ограничиться *светло-голубым*. Такое различие зачастую обуславливается насколько четко восприятие цвета у человека [Малишевская 1999].

Хотя при анализе возрастного различия было установлено, что именно у *мужчин* в пожилом возрасте словарь цветообозначений более специфичен, например, The suit he insisted on having was of check material, made for a much younger man, the shirt was of vivid

artificial silk, *the tie* a long *yellow*, *the shoes* pointed and *brown.* (A. Cronin, Beyond This Place). Когда отец вышел из тюрьмы он купил яркую одежду, которая, по мнению сына не подходила для его возраста, но здесь можно понять психологическое состояние отца, что оправдывает его. За 15 лет тюремной жизни ему опостылела тюремная одежда, которую давали заключенными поэтому, выйдя на свободу, он покупает, несмотря на возраст яркую одежду.

При этом возраст у женского пола не имеет никакого влияния на словарь цветообозначений [Frank 1990].

Существуют связи между цветами и эмоциональным состоянием человека, которые, по всей видимости, принадлежат к глубокому и невербальному по своей природе уровню формирования значений.

Цвет представляет собой также устойчивую символическую структуру, соотнесенную с определенными эмоционально-личными особенностями человека [Simpson, Tarrant 1991].

По мнению исследователей, цвет может иметь определенное воздействие на человека. Так как, мир вокруг нас наполнен цветом, он как бы погружен в него. И, хотя цветовой спектр по своей сути универсален, каждая культура по-разному его воспринимает, описывает, создает свой цветовой образ и интерпретирует его.

Цвет представляет собой специфическую семиотическую (символическую) структуру. Исследуя ассоциативные поля, полученные от цвета, можно воссоздать картины цветового образа в сознании носителей языка.

Изучение наиболее часто встречающихся ассоциаций дает возможность выявить преимущественную связь исследуемого цвета с определенными объектами, явлениями судить о символическом значении цвета.

Е. И. Горошко показывает, что наиболее повторяющиеся ассоциации возникают более всего на цвета широко распространенные в природе (*зеленый, синий, голубой, белый*). Такие слова, как *небо, вода, ночь, тьма* привычно соединяются в сознании человека с такими цветами как *синее небо, черная ночь, зеленая трава*.

Семантическое значение в значительной мере могут быть подвержены изменениям в зависимости от историко-культурного контекста, от процессов происходящих в обществе, особенно это касается цветов, символизирующих общественные явления.

Индивидуальные особенности ассоциаций могут зависеть и от индивидуального опыта субъекта, от его функционального состояния [Горошко 2003].

При изучении цветообозначений в плане репрезентации вербальных различий между полами было замечено, что словарь цветообозначений по объему у женщины

существенно шире, чем у мужчины. Женщина употребляет больше специфических названий цветов, многие из которых являются иностранными заимствованиями, например, There was ***a maroon dress*** with basque and overskirt over *white silk*; a rich *cream colored satin*; and then this *black sequined gown*, which she finally chose. …(T. Dreiser, The Financier). Wasting herself and her spode china, her *damask table napery* and her Persian rugs. (C. McCullough, The Thorn birds) (алая полотняная скатерть *перевод Н. Галь*)Where she sat in what had been Mary Carson's wing chair, re-covered now in *cream watered silk*. (C. McCullough, The Thorn birds) (кремовый муаровый шелк *перевод Н. Галь*)... another on *a cream-coloured tight-sleeved gown*... (T. Hardy, Tess of the d'Urbervilles).

Лингвокультурологический анализ позволяет описать коллективные представления об идиале мужчины и женщины, закрепленные в самосознании народа – носителя языка и культуры. Гендер во многом обуславливает особенности национального мышления, сознания, языка, национальной культуры.

Список литературы

1. Каримова, О.И. Гендерный и лингвокультурный аспекты в социальной рекламной коммуникации (экспериментальное исследование). Спец. 10.02.19 – теория языка [Текст] / Авт. дисс. на соискание уч. ст. канд. филологических наук, Ульяновск – 2006.
2. Горошко, Е.И. Гендерные исследования в языкознании (к проблеме становления метода) // текстология.RU
3. Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты [Текст] / А.В. Кирилина. - М., 1999.- 189 с.
4 Малишевская, Д. Базовые концепты культуры в свете гендерного подхода [Текст] / Д. Малишевская // Фразеология в контексте культуры – М., 1999, 336 стр.
5. Jane Frank, Gender differences in color naming: direct mail order advertisments [Text] // American Speech, 1990, 65.2, pp.114-125.
6. Jean Simpson and Arthur W. S. Tarrant. Sex – and age-related differences in colour vocabulary [Text] // Language and Speech, 1991, 34 (1), pp. 54-62.
7. Горошко, Е.И. Ассоциация – гендер – цвет – условия жизни [Текст] // Е. И. Горошко Языковое сознание: гендерная парадигма: Монография., М. – Харьковь: Изд. дом ИНЖЭК, 2003 – 440 с.

И.А. Чергинец
Ростов-на-Дону, Россия

СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОНЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СУЕВЕРИЯХ И ПРИМЕТАХ АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

Построение смыслов, усматриваемых человеком в тексте, осуществляется на основе средств текстопостроения и смыслообразования: фонетических, тропеических, лексических, синтаксических и иных. По мнению Н.Ф. Крюковой [Крюкова 2000],

основным организующим началом смыслопостроения в процессе рецепции текста служит метафоризация.

Будучи наиболее типичной и самой распространённой фигурой речи, метафора легче других фигур пробуждает рефлексию. При этом свойством пробуждения рефлексии обладает не только метафора, а все текстовые средства непрямой номинации, рассматриваемые в свете герменевтического подхода как различные версии единого метафорического прототипа и объединяемые понятием *метафоризации* [Крюкова 2000]. Таким образом, метафоризация включает в себя все тропеические, фонетические, лексические, синтаксические и другие формальные средства пробуждения рефлексии. Возможность отнесения перечисленных средств непрямой номинации к феномену метафоризации С.Л. Ерилова объясняет тем, что они затрагивают те же аспекты процессов понимания, связанные с осуществлением серии рефлективных переходов для восстановления значений, смыслов и всей ситуации создания текста продуцентом, а следовательно, обладают равным с метафорой потенциалом смыслоконструирования [Ерилова 2003: 22].

Представляя собой *транслируемые культурной традицией вербализованные иррациональные компоненты обыденного сознания, в соответствии с которыми человек моделирует своё поведение*, суеверия и приметы могут рассматриваться как фольклорные тексты, содержащие многие из вышеперечисленных средств художественной выразительности. Конечно, фонетические средства тексто- и смыслопостроения, такие как ритм и рифма, употребляются при построении текстов суеверий и примет реже, чем, например, метафора и символ. Однако нельзя не признать их эстетического значения, а также мнемонического эффекта, являющегося основой для запоминания фольклорного текста, а следовательно, трансляции его в национальной культурной традиции. Наряду с другими художественными средствами ритм и рифма служат цели организации текстовой формы суеверий и примет английской и русской лингвокультур, выделяют наиболее значимые, «ключевые» слова, пробуждая рефлексию, направленную на восстановление и создание смыслов. Как отмечает А.А. Петрова, рифма как прием является самым миниатюрным механизмом, задействующим как формальные, так и смысловые ресурсы фольклорного слова и текста. Само наличие рифмы в тексте во многом задает его семантику и общий тон, настроение дискурса. Рифмованный фольклорный текст непременно будет окрашен эмоционально (экспрессивно) и/или аналитически и/или пародийно-комически [Петрова 2006]. Примерами ритмически и семантически организующей роли рифмы могут служить следующие суеверия русской и английской лингвокультур: *Собачий вой – на вечный*

покой; Зима без снегу – не быть хлебу; Два облака бежат – погоду ворожат; Зелена трава – недалече (не глубоко) вода; Через полено шагать – тяжело детей рожать; Икота одолевает – значит кто-то вспоминает; Во время еды читать – память свою заедать;If your ears burn, the sign is: "Left for love, and right for spite: Left or right, good at night"; Marry in May and rue the day; A Friday's sail, Always fail; If you rock the cradle empty Then you shall have babies plenty; A lantern on the table Is death in the stable; Red sky at night, Sailor's delight, Red sky at morning Sailor's warning.

Следует отметить неточность русской фольклорной рифмы, характеризующейся, по мнению Д.С. Самойлова, явлениями усечения (когда одно слово отличается от другого количеством звуков): *Увидел грача - весну встречай*; замещения (в равном удалении на соответствующих местах двух рифмующихся слов расположены разные звуки): *Кто ест скоро, тот работает споро*; перемещения (два созвучных окончания состоят из одинаковых звуков, расположенных в разном порядке [Самойлов 1973: 36].

Зачастую при текстопострении примет используется синтаксический параллелизм, который приводит к параллелизму интонационному (совпадению количества ударных и безударных слогов в двух частях примет): *Рябина гроздная – зима морозная*; *Много снега – много хлеба;*

Смыслообразовательный потенциал фонетических средств непрямой номинации в русской и английской лингвокультурах представляется нам значительным. Ритм и рифма наряду с тропеическими, лексическими и стилистическими средствами художественной выразительности служат формированию метафорического значения отдельных сочетаний в текстах суеверий и примет и организации нескольких значений в единую смысловую структуру.

Список литературы

1. Даль, В. И. Пословицы и поговорки русского народа [Текст] / В.И. Даль: сборник. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. - 992с.
2. Ерилова, С. Л. Метафоризация как способ смыслопостроения в политическом дискурсе [Текст] / С.Л. Ерилова: Дис к. филол. н. Тверь, 2003.
3. Зимин, В.И. Пословицы и поговорки русского народа. Большой толковый словарь [Текст] / В.И. Зимин, А.С. Спирин. – Ростов н/Д: Феникс, Москва: Цитадель-трейд, 2005. – 544с.
4. Крюкова, Н.Ф. Метафорика и смысловая организация текста [Текст] / Н.Ф. Крюкова: монография. – Тверь: ТвГу, 2000. – 163 с.
5. Чёрный кот с пустым ведром. Народные приметы и суеверия [Текст] / Сост. Е.Г. Лебедева. – М.: ЗАО Центр-полиграф, 2007. – 543с.
6. Энциклопедия суеверий [Текст]. – М.: Локид, Миф, 1997. – 560с.
7. A Dictionary of Superstitions [Text] / Iona Opie & Moira Tatem. – Oxford University Press, 1996.

И.П.Черкасова
Армавир, Россия

КОНЦЕПТОСФЕРА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА
(на материале «Книги о монашеской жизни» Р.М. Рильке)

Поэтический текст являет собой сложный, многогранный структурно-содержательный феномен. «Поэзия больше тайна, чем проблема», – пишет В.П.Литвинов. Неразгаданность этой тайны заставляет лингвистов вновь и вновь «штурмовать неприступную крепость» [Литвинов 2007: 4].

Об одной из важнейших характеристик поэтического текста – отношении поэзии к действительности - говорил ещё В.фон Гумбольдт: «Поэзия схватывает действительность в её чувственном облике, воспринимает её внешние и внутренние проявления, но не вдаётся в её истоки и причины, а, скорее, намеренно отбрасывает её бытийную сторону; чувственные явления поэзия сочетает силою фантазии и ею же превращает их в картину художественно-идеального целого [Гумбольдт 2001: 183].

Следующей основополагающей характеристикой, безусловно, является «уплотнение» (Verdichtung) [Литвинов 2007: 6 - 7] или «сгущение» [Потебня 1990: 124 - 157] как определение поэтичности. Исследователи неизменно отмечают содержательно «богатый и плотно структурированный текст» стихотворений [Эфендиева 2003: 150, Воробей 2007: 10].

«Плотность» текста базируется на особенностях функционирования слова в поэтическом тексте. Н.Павлович пишет, что стихотворное слово характеризуется двумя основными свойствами: 1)полисемичность – гораздо более сильная, чем в общеязыковых или нормативных текстах; 2)совмещенность разных значений слова – как норма словоупотребления (в отличие от общеязыковых текстов, где нормой является употребление слова в одном из его значений [Павлович 1985: 51].

Именно поэтический текст позволяет провести четкую грань между понятиями «значение» и «смысл» [Воробей 2007]. Значение принадлежит языковому знаку и словарю, а смысл – мышлению индивидуума.

Поэтический текст, впрочем, как и текст прозаический – пространство диалога автора и читателя. Содержание текста – лишь средство этого диалога. Д.С.Лихачёв характеризует произведение как «многогранный процесс. Это не неподвижное, неизменяющееся явление. … Произведение не только процесс (вернее даже процессы, внешне прикреплённые к неустойчивому и меняющемуся тексту), но и некое, окружающее его поле силовых линий [Лихачёв 1989: 18].

Учитывая, что язык поэзии есть особым образом организованный язык, с его помощью поэт создает себе метафорическую речь, вторую ступень языка над первой и

обозначает переживания, невыразимые для прозаической речи. Такое «волшебное превращение» слова оказывается возможным благодаря тому, что слова вступают в отношения, обусловленные семантическими связями, спецификой поэтического языка и спецификой индивидуального авторского словоупотребления [Фоменко 2006].

В этой связи хотелось бы обратиться к поэтическому циклу, представляющему собой структурно-смысловое образование, в рамках которого автор строит свой художественный (альтернативный) мир [Литвинов 2007: 165] и реализует индивидуальную аксиологическую систему.

Циклизация базируется на системных отношениях, существующих внутри текста. И.В.Фоменко определяет циклизацию как особый тип текстопостроения, позволяющий автору воплотить «сложную систему взглядов в системе самодостаточных высказываний» [Фоменко 2006: 132]. В качестве основных характеристик циклизации цитируемый автор называет: 1)малые эпические формы; 2)жанрово-определённые линейные тексты, каждый из которых может существовать и самостоятельно; 3)отношения между высказываниями являются диалогическими (системными); 4)«системные отношения так прочны и значимы, что становятся важным механизмом смыслообразования» [Фоменко 2006: 131 - 132].

С.В.Серебрякова говорит о взаимодействии друг с другом различных элементов текста, «некоторые из которых способны приобретать статус организующей доминанты, господствуя над остальными и подчиняя их себе» [Серебрякова 2007: 259]. Реализуют доминантные смыслы ключевые слова (ключевые знаки), обладающие высокой степенью частотности [Серебрякова 2007: 259, Фоменко 2006: 40 - 41]. Эти слова организуют вокруг себя тематическую лексику и одновременно определяют структуру текста и авторскую концептосферу.

В рамках данной статьи мы попытаемся в общих чертах рассмотреть авторскую концептосферу, представленную в «Книге о монашеской жизни» Р.М.Рильке. Проникнуть в «тайную архитектуру текста» позволяет частотный словарь. (Словарь был составлен по изданию «Книги о монашеской жизни» в сборнике R.M.Rilke Gedichte. M., 1981. В частотный словарь вошли имена существительные (в ед.ч.) и личные местоимения, замещающие их.). Анализ словаря показал, что наибольшей частотностью в тексте Р.М.Рильке обладают следующие существительные: Gott, Sinn, Zeit, Stunde, Tag, Leben, Welt, Bild, Hand, Ding.

Поэтические тексты характеризуются глубокой субъективностью, поэтому, безусловно, следует выделить позицию лирического «я»: ich – du – wir, указывающую на неповторимость представленной в тексте концепции.

В данной книге автор пытается решить один из важнейших вопросов бытия, постичь суть взаимоотношений бога и человека.

Gott (бог) – слово, обладающее наибольшей абсолютной частотностью в тексте. Gott – это творец, создатель. Это и Nachbar, и суть всего сущего. Он одновременно близок и далёк, противоречив и непостижим не только для человека, но и для ангелов:

„Du bist der Wald der Wiedersprüche“.

„Du bist der Rätselhafte“.

„Du bist der dunkle Unbewusste

Von Ewigkeit zu Ewigkeit“.

Ich (человек, поэт, монах) – это по сути ***Sinn*** (помыслы, чувства, разум), стремление к богу, стремление понять и постичь его, стремление к единению:

„Du siehst, dass ich ein Sucher bin”

„Wenn du der Träumer bist, bin ich dein Traum.

Doch wenn du wachen willst, bin ich dein Wille“.

Stunde, Zeit, Tag (час, время, день) – временные отрезки по отношению к понятию Ewigkeit (вечность). Ewigkeit - пространство бытия бога, Stunde – пространство бытия человека.

Bild (образ, картина, в т.ч. икона) – некий символ, нечто непостижимое, хрупкое и в то же время создающее непреодолимую границу между богом и человеком:

„Nur eine schmale wand ist zwischen uns. …

Aus deinen Bildern ist sie aufgebaut“.

Welt, Leben (мир, жизнь) – пространства реального физического бытия, не имеющие никакого значения для человека, созданные богом, чтобы «укрыть» Nichts: *„Was ist die Welt?*

Sie wird zerschlagen“.

Hand (рука) – вектор стремления:

„Gib mir die Hand“.

„…horchst, wie meine Hände gehen

Durch deinen alten Bart“.

Ding (вещь) – результат реализации божественного замысла. Ding der Dinge – называет автор в одном из отрывков самого бога. Это одухотворённая суть, способная оценить значимость или бесполезность человеческого бытия. Являясь творением человека, вещь на века сохраняет память о нём, видит и понимает всё, что происходит в мире людей.

Вопросы поэта так и остаются без ответа. Бог в «Книге о монашеской жизни» предстаёт «богом в себе»:

„Da komm ich zu seinen Knien

und seine Lieder rinnen

rauschend zurück in ihn“.

Безусловно, изучение ключевых концептов – это лишь первый шаг в пространстве текста. Поэтический текст беспредельно «раскрыт в бесконечность» [Барт 1980].

Список литературы

1. Барт, Р. Текстовый анализ [Текст] / Р.Барт // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. IX. Лингвистика. - М.: Прогресс, 1980. - С. 307-312.
2. Воробей, И.А. «Бог» и «ангел» в поэзии Р.М.Рильке (конкорданс и интерпретация) [Текст] / И.А.Воробей. – Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – 119 с.
3. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию [Текст] /В.фон Гумбольдт: Пер. с нем / Общ. Ред. Г.В.Рамишвили; Послесл. А.В.Гулыги и В.А.Звегинцева – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2001. – 400 с.
4. Литвинов, В.П. Герменевтика и поэзия. Опыт конструктивной мистификации [Текст] / В.П.Литвинов // Герменевтика поэзии: коллективная монография. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2007. - С. 162 – 253.
5. Лихачёв, Д.С. О филологии [Текст] / Д.С.Лихачёв. – М.: Высшая школа, 1989. – 207 с.
6. Павлович, Н.В. О значении слова в поэтическом языке [Текст] / Н.В.Павлович // История русского литературного языка и стилистика. – Калинин: КГУ. С. 99-112.
7. Потебня, А.А. Мысль и язык [Текст] / А.А.Потебня. - Киев: СИНТО, 1993.
8. Серебрякова, С.В. Дешифровка авторского замысла как переводческая проблема [Текст] / С.В.Серебрякова // Языковая система и речевая деятельность: лингвокультурологический и прагматический аспекты. Выпуск II. Материалы международной научной конференции. – Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2007. – С.258 -262.
9. Фоменко, И.В. Практическая поэтика [Текст] / И.В.Фоменко. – М.: Академия, 2006. -192 с.
10. Эфендиева, Н.П. О понятии стихотворения в немецкой стихотворной традиции [Текст]/ Н.П.Эфендиева // Вопросы германистики. – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С.148 – 154.

М.Ф. Шацкая
Волгоград, Россия

ПОЛИПРОПОЗИТИВНОСТЬ КАК ОТРАЖЕНИЕ СЛОЖНОЙ КАРТИНЫ МИРА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ С. ДОВЛАТОВА

Картина мира каждого писателя – часть многомерной, пестрой мозаики картины мира человечества. Языковая личность С. Довлатова, как и любая другая языковая личность, структурно отражается на вербально-грамматическом, когнитивном и прагматическом уровне. Своеобразие вербально-грамматического уровня проявляется в кропотливом отборе языковых средств, создающих полярные миры его героев. Это

отражено прежде всего в полисемантичности лексических и синтаксических средств, создающих общий смысловой фон всех высказываний. Когнитивный уровень характеризуется динамичностью изложения (автор репрезентирует себя больше в монологах, диалогах, отводя описаниям самое последнюю место), нетривиальностью комизма. Особенность прагматики заключается в том, что изложение идет зачастую «без маски», от лица Довлатова, но в этой кажущейся простоте скрывается сложность внутреннего мира самого писателя.

Взаимодействие лексической и синтаксической семантики создает иерархическую структуру смыслов в произведениях. Рассмотрим некоторые способы возможного семантического осложнения высказываний, формирующих общее представление языковой картины мира С. Довлатова.

1. Субъектно-предикатная ось предложения в процессе формирования комического эффекта может подвергаться следующим преобразованиям.

а) В процессе синтаксической деривации происходит переосмысление названного семантического субъекта (у меня): он подвергается действию со стороны другого субъекта (твоей), получая квалификацию пациенса (семантического объекта):

– Отчего ты грустный? – Секин коснулся моего рукава.

– У меня, - говорю, – комплекс неполноценности.

– Комплекс неполноценности у всех, – заверил Секин.

– И у тебя?

– И у меня в том числе. ***У меня*** *комплекс* ***твоей*** *неполноценности.*

– Браво! – сказал я [Довлатов 2005: 1, 45].

Как видим, происходит смена вектора за счет грамматически несвойственной сочетаемости выражения комплекс неполноценности (‘болезненное осознание своих недостатков, своей неполноценности’ [МАС: 2, 85]) с местоимением твой. При этом названное местоимение несет двойную семантическую нагрузку – агенса, пациенса.

б) Субъект может уточняется атрибутивным компликатором с гипотетичной вариативностью семантики:

– Вас ожидает дама.

Быстро спросил:

– ***Не с косой****?* [Довлатов 2005: 1, 245].

Реалистическая семантика ‘человек’ тяготеет к возможности замены на ‘смерть’.

в) Наблюдаются также случаи «семантической опустошенности» объекта:

– Четыре года тебя не видел, – обрадовался дядя Арменак, – прямо соскучился!

– Одиннадцать лет тебя не видел, – подхватил дядя Ашот, – ужасно соскучился!

– Первый раз тебя вижу, – шагнул ко мне дядя Хорен, – безумно соскучился [Довлатов 2005: 1, 66].

Очевиден алогизм высказывания: в глаголе скучать одна из имплицитных характеристик заключает в себе знание о том, что названное чувство возможно только по отношению к тому, кого знаешь лично.

Не трудно заметить, что субъект и объект устраняются семантически за счет семантически «пустого» предиката.

2. Атрибутивные компликаторы могут быть свидетельством следующих семантических трансформаций.

а) Дуплексив (атрибутивный предикат) в плане лексической семантики может абсолютно менять значение:

Фрида сказала:

– Все мы – люди определенного круга.

Я кивнул.

– Надеюсь, и вы – человек ***определенного круга****?*

– Да, – сказал я.

– Какого именно?

– ***Четвертого****, – говорю, – если вы подразумеваете круги ада.*

– Браво! – сказала девушка [Довлатов 2005: 1, 42].

Одно из переносных значений слова круг – ‘группа людей, объединенных какими-либо связями’ подчеркивается семантикой слова определенный – ‘отдельный, особый’. В ходе диалога происходит абсолютная перекодировка слова определенный на ‘твердо установленный, назначенный’ [МАС: 2, 629] в связи с употреблением числительного четвертый не в собственно числовом значении, а с семантической апелляцией к прецедентному тексту – «Божественной комедии» Данте. По сюжету данного произведения, на четвертом кругу ада находятся грешники, осужденные за скупость и расточительство. Лексема четвертый становится также атрибутивным компликатором и заключает в себе характеристику субъекта речи.

б) Атрибутивный компликатор может заключаться в указательном местоимении этот, здесь оно также лексически перекодируется:

Шел экзамен по русской литературе. Хачатурян всех спрашивал:

– Прости, что за вопрос достался?

– Пушкин, – говорил один.

– Мне повезло, – восклицал Хачатурян, – именно ***этого*** *я не учил!*

– Лермонтов, – говорил второй.

– Повезло, – восклицал Хачатурян, – именно ***этого*** *я не учил!*

Наконец подошла его собственная очередь. Судья вытащил билет. Там было написано: «Гоголь».

– Вай! – закричал Хачатурян. – Какая неудача! Ведь именно ***этого*** я как раз не учил!.. [Довлатов 2005: 1, 57].

Поэтапно местоимение этот меняет семантику: вначале ‘употребляется для указания на предмет, лицо и т.п., названное в предшествующем предложении’ [МАС: 4, 770], в результате приобретает значение ‘ничего’ (не учил), что подкрепляется и семантическими усилителями этого значения: Пушкин, Лермонтов, Гоголь – писатели, творчество которых является базовым в средней школе.

3. Сирконстантные компликаторы.

а) Темпоральный актант встречается в диалоге при сегментированности синтаксической структуры, что также используется для концентрации внимания на определенном смысле группы высказываний:

– Как там наши? – спросил я.

– Многие померли, – ответил Секин, – например, Шура Глянец. Глянец пошел купаться и нырнул. Да так и не вынырнул. *Хотя* прошло уже более года [Довлатов 2005: 1, 45].

Союз *хотя*, традиционно отвечая в предложении за грамматическую семантику ‘действие совершается вопреки названному условию’, переносит ее на смысл всего высказывания, подчеркивая лексический алогизм названного обстоятельства.

б) Сирконстантные компликаторы-локализаторы участвуют в перекодировке атрибутивной характеристики субъекта:

Я обнял тетушку и спросил:

- Как здоровье?

- Хвораю, - ответила тетушка Сирануш. – Надо бы ***в поликлинику*** *заглянуть.*

- Ты загляни ***в собственный паспорт****, - отозвался грубиян Арменак. И добавил: - Там все написано…* [Довлатов 2005: 1, 69].

Лексически это проявляется в замене семы ‘здоровье’ на сему ‘возраст’.

г) Сирконстанты могут в условиях контекста менять свою характеристику:

– Я знаю, – сказала Фрида, – что вы пишете новеллы. Могу я их прочесть? Они у вас ***при себе****?*

– ***При себе****, – говорю, – у меня лишь те, которых еще нет.*

– Браво! – сказала Фрида [Довлатов 2005: 1, 44].

Значение локализатора словоформы *при себе* преобразуется с реального на ирреальное.

На основании проведенных наблюдений можно отметить немаловажную роль лексической семантики в преобразовании синтаксической, что проявляется как в качественных изменениях внутри групп определенных актантов, так и их видовой трансформации. Богатство семантических оттенков, проявляющихся таким образом на разных уровнях репрезентации языковой личности, – одно из доказательств глубины, сложности, многомерности картины мира С. Довлатова.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 384 с.
2. Богданов, В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения [Текст] / В. В. Богданов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 208 с.
3. Довлатов, С. Собрание сочинений: в 4 т. [Текст] / С. Довлатов. – СПб.: Азбука-классика, 2005.
4. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса [Текст] / Г. А. Золотова. – М.: КомКнига, 2006. – 368 с.
5. Кормилицына М. А. Семантически осложненное (полипропозитивное) простое предложение в устной речи [Текст] / М. А. Кормилицына. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 152 с.
6. Словарь русского языка: в 4 т. [Текст] / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981 – 1984.

Н.В. Шестеркина
Саранск, Россия

КОНЦЕПТ «*СВЕТ*» (на материале заговорных текстов)

Появление дихотомии «свет – тьма» в мифопоэтическом сознании является самым ранним представлением человека о пространственной организации мира, так как без света нет пространства. А.В. Колмогорова считает, что Свет – Тьма есть единый архетип или «изначальный образ», свойственный всему человечеству [Колмогорова 2006: 380]. В русской мифологии главным богом называют Бога Неба и Света вообще.

Материалом нашего исследования мифологического концепта ‘*свет*’ послужили заговорные тексты. На основании проведенного анализа выделены следующие концептуальные признаки (КП) исследуемого концепта:

1. Наибольшее количество КП связано с признаком «яркий, сияющий, излучающий сильный свет»: *... буди вода сія чиста и свята, аки Јорданъ рЪка текущая, а въ ней крестился самъ Јисусъ Христосъ во своих* ***свЪтлыхъ ризахъ Јисусовыхъ****, ...; Украшаюся азъ, раб Б. (имя рекъ),* ***саваномъ свЪтлообразнымъ****, ... своей* ***свЪтлообразной зарею****, и стану предъ образомъ Божіимъ и святою иконою ...*[Забылин

1989: 333]; *Какъ рабъ Б. Н. любитъ рабу Б. Н., такъ чтобы и раба Б. Н. ... и любила, и почитала его лучше отца и матери, бЪлаго мЪсяца и краснаго* ***ясна солнышка*** ... [Забылин 1989: 313]; *Как родился сей рабъ младенецъ, не знаетъ себЪ ни имени, ни вотчины ... не имЪетъ въ себЪ ни ума, ни разума ... и тако же бы меня, раба Божія, ... бЪлые звери, бЪлки и всякія поголовные птицы не знали бы и не имЪл] о себЪ ни ума, ни разума, ... ни боязни въ день, подъ красным солнцемъ, въ ночь и подъ младым* ***свЪтлым мЪесяцомъ*** ... [Забылин 1989: 340-341]; *Думала бъ объ нем не задумала, ... чтобъ онъ ей казался милЪе свЪту бЪлаго, милЪе* ***солнца пресвЪтлаго****, ... милЪе всЪхъ* ... [Забылин 1989: 303]; *И ставитъ около меня, раба Божія (имя рекъ), самъ истинный Господъ Богъ Саваоѳъ ... со всею небесною силою, со ангелами, со архангелами, съ херувимы, и серафимы ... тынъ желЪезный, врата мЪдныя, ... замокъ* ***пресвЪтлаго рая****, ключъ небеснаго царствія отъ земли до неба* ... [Забылин 1989: 330-331]; *Въ чистомъ полЪ есть 77 мЪдных,* ***свЪтлыхъ каленныхъ печей****, на 77 на мЪдныхъ, на* ***свЪтлыхъ каленых печахъ*** *по 77 яги-бабъ* ... [Забылин 1989: 309]; *... и казался бы я, р. Б. Н.,* ***свЪтлЪе свЪтлаго мЪсяца****, краснЪе красна солнышка* ... [Забылин 1989: 310]; ... ***свЪтелъ мЪсяцъ, ясныя звЪзды****, возмите у меня безсонницу, бездремотницу, полунощницу* ... [Забылин 1989: 341]; *Будь ты, мое дитятко ненаглядное,* ***свЪтлЪе солнышка яснаго****, милЪе вешняго дня, свЪтлЪе ключевой воды* ... [Забылин 1989: 294-295]; *Вы вЪтры буйные, распорите ея* [красной девицы] *бЪлу грудь, откройте ея ретиво сердце, навейте тоску со кручиною, ... чтобы онъ ей былъ милЪе своего лица,* ***свЪтлЪе яснаго дня****, краше роду племени* ... [Забылин 1989: 304]);

2. Действие «излучать свет»: *Ты еси поставивый небо, яко камору, ... трясый поднебесную отъ основанiй, столпы же ея неподвижны; глаголай солнцу, не* ***возсiяетъ*** ... [Забылин 1989: 324]; *Когда млечный путь* ***свЪтитъ****, то будетъ хорошая погода* ... [Забылин, Приметы по солнцу, 1989: 288]; *На морЪ на ОкiанЪ есть бЪлъ* ***горючь (свЪтящийся) камень Алатырь****, никЪмъ невЪдомый, подъ темъ камнемъ сокрыта сила могуча, и силы нЪтъ конца* [Забылин 1989: 304].

Особо следует остановиться на вопросе о *бел горюч латыре-камне (Алатыре)*, образ которого часто встречается в заговорах. Об этом камне написано много, так как в этом образе и в имени много спорного и противоречивого. Одна из самых популярных этимологий сближает это слово с латинским названием алтаря, жертвенного камня. А.И. Соболевский сближает его с этнонимом «латыши», И.А. Бодуэн де Куртене – с древнеанглийским названием магнита. Другие исследователи сближали название Алатыря с названием янтаря в греческом языке – «электрон» [см. Агеева 1982: 140]. В исследовании Р.А. Агеевой отмечается, что среди данных названий наиболее частотно

сочетание *белый Латырь камень*, характеристика «горючий» встречается в единичных случаях. Употребление названия *Латырь камень* почти в два раза уступает обозначениям мифического камня, в которых нет никакого собственного имени. Среди последних обозначений наиболее частотно сочетание *белый камень,* который является общеславянским образом в легендах космогонического характера. Белый камень находится в центре модели мира восточных славян. Он связан и с небесным, верхним миром, и с нижним миром, со смертью. Он посредник между небом и землей, он находится на границе между ними. Большинство заговоров с упоминанием камня Латыря относится к типу заговоров против порчи и болезней, которых прогоняют на этот камень. Там же пребывают и небесные персонажи. Это граница обычного и сверхъестественного миров, центр потустороненего мира, а также граница между своим и чужим этническими мирами [см. Агеева 1982: 141-143; более подробно см. также: Познанский 1995: 264-272].

3. «Хорошо освещенный»: *Полети бЪлый кречетъ, понеси бЪлый кречетъ, всю тоску и кручину, ... донеси всю тоску-кручину, ... до раба Божія (имя рекъ), гдЪ бы его завидЪть, гдЪ бы его заслышать, ... хоть бы* ***въ свЪтлой свЪтлице*** ... [Забылин 1989: 315-316].

Сочетание существительного с определением как в фольклорном, так и в заговорном тексте образует неразрывную единицу, «элементарный образ» (В.Н. Топоров). Почти каждое существительное здесь имеет при себе эпитет. Характерной особенностью такого атрибута является десемантизация лежащего в его основе признака и превращение его в epitheta ornate, семантически «пустое» слово [Невская 1993: 25]. *Светлица* - важный пространственный концепт с КП «почетное место в доме», «центр дома, где собирается вся семья», «сакрализованное место смерти», «комната (умершего) неженатого молодого человека» и «комната (умершей) незамужней девушки» (три последних признака относятся к погребальным причитаниям). В словаре [Ожегов 1987: 573] дано значение этого слова: «В старину: светлая парадная комната в доме». Атрибуты двояким образом характеризуют объект: *светлая* тавтологически усиливает его внутреннюю форму (*светлая светлица, светлая светлушка, светлая светелочка*) [Невская 1993: 88]. Ср. также *светлее светлаго месяца*.

4. «Светлый, ясный, ничем не затемненный»: ... *стану на западъ хребтомъ, на востокъ лицомъ, позрю, посмотрю на* ***ясное небо****; со* ***ясна неба*** *летитъ огненна стрЪла* ... [Забылин 1989: 312]; *Много тенетника –* ***осень ясная****, зима холодная* [Забылин, Приметы, 1989: 285]; ***Ясно утро*** *– ранній сЪвъ,* ***ясный вечеръ*** *– поздний сЪвъ* [Забылин, Приметы, 1989: 284]; *Солнце съ красною* ***зарею*** *заходитъ, а съ* ***свЪтлою*** *восходитъ – къ*

ведру и ясному дню [Забылин, Приметы по солнцу, 1989: 285]; ***Ясный день*** *– къ урожаю* … [25 октября] [Забылин, Приметы, 1989: 287].

5. «Ничем не омраченный, спокойный»: *Мечитесь тоски, киньтесь тоски в буйную ея голову, въ тылъ, въ ликъ, въ* ***ясныя очи*** *… во все ея тЪло бЪлое … чтобы она тосковала, плакала, горевала …*[Забылин 1989: 303]; *Выпускаю я силу мо-гучу на (такую-то) красную дЪвицу; сажаю я силу могучу во всЪ составы, по-лусоставы, во всЪ кости и полукости … въ ея* ***очи ясны****, въ ея щеки румяны …*[Забылин 1989: 304]; *Умываю я своего дитятку во чистое личико, утираю платомъ вЪнчальным его уста сахарные,* ***очи ясные****, чело думное …*[Забылин 1989: 294]; *«О ты, огненна стрЪла! воротись и полетай, ку-да я тебя пошлю: есть … красна дЪвица … полетай ей въ ретиво сердце, въ черную печень … въ* ***ясныя очи*** *… чтобы она тосковала, горевала»* [Забылин 1989: 312].

6. «Радостный, ничем не омраченный, приятный» (высок.): *И какъ ждетъ народъ Божія владычнаго праздника* ***СвЪтлаго Христова Воскресенія*** *и звону колокольнаго, такъ бы она, раба Божія (имя рекъ), дожидалась …* [Забылин 1989: 307]; *Встарину, въ посты … боялись упоминать слово мясо или говядина, а называли* скоромъ, *и притомъ приговаривали: «Помяни Господи на* ***СвЪтло Христово Воскресенье****» или «на Рождество Христово»* [Забылин, Приметы и симпатии, 1989: 277].

7. «Истина, правое ученье, наука, просвещенье» (В.И. Даль): *Пустынный житель, и въ тЪлеси ангелъ и чудотворецъ явился еси и богоносецъ, преподобие отче нашъ, Movсее МуринЪ, постомъ, бденіемъ и молитвою небесные дарованія приемъ … Мурины заушивъ и лица демоновъ поплевавъ, мысленныя пріялъ еси, якоже солнце* ***свЪтом житія своего*** *и ученіем, наставляя душе раба Б. (имя рекъ) избави, установи, и укрЪпи отъ всякаго хмЪельнаго пьянства …* [Забылин 1989: 342];

Итак, ключевыми словами концепта ‘*свет*’ являются: *свет, светлый, светлица, светить, светящийся (бел горючъ), светлообразный, пресветлый, ясный, воссиять.* Данные номинации вербализуют действия и признаки, характерные для концепта *‘свет’,* в сочетании с номинациями естественных источников света (*заря, солнце, месяц, звезды, заря)*, отраженного света (*очи*), божественного света (*риза Иисусова, саван, рай*), освещенного пространства (*небо, светлица*), времени дня, года (*день, вечер, осень*), праздничных дней (*Христово Воскресенье*), сакральных предметов (*печь, камень*), жития святых.

Список литературы

1. Агеева, Р.А. Пространственные обозначения и топонимы в заговоре как типе текста (на восточнославянском материале) [Текст] / Р.А. Агеева // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М.: Наука, 1982. С. 132-159.

2. Забылин, М. Русский народ: Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия [Текст] / Собр. М. Забылиным / Репринт. воспроизведение издания 1880 г. М.: Книга - Принт-шоп, 1989. С. 259-289.
3. Колмогорова, А.В. Языковое значение и речевой смысл: Опыт функционально-семиологического исследования прилагательных-обозначений светлого и темного в современных русском и французском языках [Текст] /А.В. Колмогорова. - Новокузнецк, 2006. – 380 с.
4. Невская, Л.Г. Балто-славянские причитания: Реконструкция семантической структуры [Текст] / Л.Г. Невская. - М.: Наука, 1993. – 240 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. - М.: Рус. яз., 1987.
6. Познанский, Н. Заговоры: Опыт исследования происхождения и развития заговорных форм [Текст] / Н. Познанский.- М.: Индрик, 1995. – 352 с. (Репринт изд. 1917 г.)

Т.М. Шеховцева
Белгород, Россия

ПРЕДМЕТНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТОВ «СИЛА» И «СЛАБОСТЬ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (на материале газет The Times и The Sunday Times)

Концепты со сложной, неоднозначной структурой, отражающие в сознании человека некие философские, психологические, социальные категории большей или меньшей степени абстрактности, зачастую подвергаются метафоризации, позволяющей сделать абстрактное легче воспринимаемым. По утверждению многих исследователей сама концептуальная система человека, в терминах которой он и мыслит, и действует, фундаментально метафорична по своей природе: в сознании человека существуют глубинные структурные отношения между группами концептов, позволяющие структурировать одни концепты (более абстрактные) в терминах других (более конкретных) и предопределяющие тем самым всепроникающий характер метафоры в языке и речи [Ермолаева 2005:156].

Основатель когнитивной теории метафоры Дж. Лакофф под концептуальной метафорой понимает схему, унифицированную когнитивную структуру, соединяющую ментальные репрезентации с чувственной и опытной основой, в формировании которой существенную роль играют предшествующий опыт человека и культурная среда, в которой он живет. По его словам, «осмысление нашего опыта в терминах объектов и веществ позволяет нам вычленять некоторые части нашего опыта и трактовать их как дискретные сущности или вещества некоторого единого типа. …Мы можем ссылаться на них, объединять их в категории, классифицировать их и определять их количество, тем самым мы можем рассуждать о них».[Лакофф, Джонсон 1990:406]

Во всякой метафоре должны быть донорская и реципиентная зоны [Рахилина 1997:381], или, по Дж.Лакоффу, – область-источник (source-domain) и область-цель (target-domain). В зависимости от вида области-источника, выявленные концептуальные метафоры упорядочиваются в следующие метафорические модели: предметную, антропоморфную, зооморфную, натуроморфную и фитоморфную. [Соловьева 2005:88]

Анализ эмпирического материала показывает, что предметная метафорическая модель объективации концептов Сила и Слабость является одной из наиболее продуктивных в современном английском языке.

Наиболее частотной концептуальной метафорой внутри предметной модели является Собственность – Сила/Слабость, отражающая разнообразные способы манипулирования физическим объектом.

Собственность – Сила:

I realised how lucky I was that he had ***found*** *the strength not to leave me.* [ST, Jul.8, 2007] *We knew… that we would* ***find*** *strength in the unspoken presence of love.*[T, Oct.23, 2007] *The revival in Britain's battered manufacturing sector* ***gathered*** *strength in May…* [T, Jul.6, 2007] *If you could* ***pick*** *the strengths of four different players…to compile the perfect player who would you chose?* [T, Jun.15, 2007] *It …allowed hunger strikers to be temporarily released to* ***recover*** *their strength.*[ST, Sep. 5, 2007] *Elsewhere, shares in Friends Provident* ***lost*** *some of their strength.*[T, Jul.24, 2007] *Vinokourov* ***showed*** *a great strength of charafcter in taking his second stage success on Monday...* [T, Jul.23, 2007] *Serious sailors* ***need*** *the arm strength to manoeuvre sails in the wind...*[ST, Sep.17, 2006] *Gambill still* ***lacks*** *the real strength for Tristan's part.* [T, Aug.3, 2007].

Собственность – Слабость:

…The public seems particularly unforgiving when we ***demonstrate*** *human weakness.* [T, Jun.30, 2007] *But Britons who want* ***to take advantage of*** *the weakness of the dollar should be aware that...* [T, Jun.29, 2007] *Its shares lost nearly 7 per cent … but it was saved from falling any farther by talk that one of its rivals could* ***exploit*** *its weakness to make a takeover bid.* [T, Jul.17, 2007] *Is it understandable competitiveness to target as many balls as possible at this player* ***to capitalise on*** *his weakness?* [T, Jun.29, 2006].

Таким образом, в большом количестве примеров актуализируется представление носителей языка о Силе как об отчуждаемой собственности, принадлежности субъекта, имеющей для него определенную материальную ценность. Данная метафорическая модель выводится из сочетаний с глаголами *to find, to gather, to pick, to recover, to lose, to show,* обозначающими определенные действия человека со своей собственностью, а также *to need, to lack*, выражающими потребность человека обладать собственностью.

Из приведенных выше примеров следует, что наличие у человека такой собственности, которая ассоциируется с сущностью, репрезентированной концептом Strength, оценивается носителями английского языка положительно (*e.g. I was lucky*). Напротив, ее отсутствие – отрицательно. Верно и обратное: демонстрация слабости, в отличие от силы, позиционируется как нечто непростительное (*the public seems unforgiving*), предосудительное или нежелательное, так как одна сторона может воспользоваться (*to take advantage of, to exploit, to capitalise on*) слабостью другой стороны в своих интересах.

Среди атрибутов физического объекта, являющегося основой образной составляющей концептов, следует выделить такое свойство, как пространственная локализация [Соловьева 2005:95]. Отсюда выводится следующая концептуальная метафора:

Предмет, занимающий определенное пространство, - Сила/Слабость:

However, in the West at least, today's generation of girls find themselves in an unprecedented ***position of strength****.* [T, Jul.30, 2007] *It gives us a level of stability in our home market that will allow us to compete* ***from a position of strength****.* [T, Jul.27, 2007] *Although they patched things up in the second half, it is a rare* ***area of weakness****.* [ST, Jul.22, 2006] *A rare* ***point of weakness*** *has been a slowdown in distribution, hotels and catering.* [T, Jul.20, 2007].

Любой предмет материального мира может восприниматься органами чувств. В словосочетаниях *strengths were* ***evident,*** *we could* ***see*** *strength,* ***clear*** *weakness, his* ***eyes fixed on*** *their weakness* содержится указание на возможность восприятия посредством органов зрения сущностей, репрезентированных концептами Сила и Слабость:

Предмет, воспринимаемый органами зрения, - Сила/Слабость:

Those strengths were ***evident*** *in yesterday's full-year results.* [T, Jul.10, 2007] *The oil price is at very high levels and there's every possibility we could* ***see*** *further strength in coming months.*[T, Jul.9, 2007] *However, there is still a* ***clear*** *weakness in translating these intentions into results.* [*ST, Oct.19, 2006] Hernandez* ***has his eyes fixed on*** *their weakness.*[ST, Oct.14, 2007].

Предмет, обладающий отражающей поверхностью, - Сила:

Karen Ward… said that much of the renewed strength in manufacturing ***reflected*** *the performance of the capital goods sector.* [T, Jul. 6, 2007].

Предмет, обладающий количественными характеристиками, - Сила /Слабость:

But strength ***is not calculated*** *in just weapons and numbers.* [T, Jul.27, 2007] *Be wary of anything labelled "****triple*** *strength".*[T, Aug.2, 2007] *It was a* ***measure of*** *President Bush's weakness after the November elections...* [T, Jul.10, 2007].

Предмет, обладающий линейными размерами, - Сила / Слабость:

...A proper investigation will prove that his ***biggest*** *weakness has been the inability to banish the deep-rooted insecurities...* [T, Oct.18, 2007] *Noteboom, Randstad's chief executive, reported the weakness of the housing market* ***spreading to*** *a generalised rout. He cautioned that the weakness could* ***extend to*** *Europe.*[T, Jul.26, 2007].

Глаголы *to extend* и *to spread* фокусирует внимание на изменении размера объекта в сторону показателя «больше». Такое оперирование концептами Сила и Слабость свидетельствует о том, что носителям английского языка они представляются как объекты с весьма четкими границами, а следовательно и линейными размерами.

Достаточно распространенным способом концептуализации знаний в исследуемом фрагменте языковой картины мира является метафора

Вместилище – Сила:

I often look for this when I interview people, as it can provide a unique ***insight into*** *their* ***strength*** *of character.* [T, Jul.23, 2007] *In the end he wore himself out, working* ***beyond his strength****.* [T, Jul.28, 2007] *Braithwaite is a sure-footed* ***guide to*** *the strengths and weaknesses of the Stalinist system.*[ST, Apr.2, 2007].

Метафорическая концептуализация сущности Strength как вместилища определяет словоупотребление имени, вербализующего соответствующий концепт, с предлогами *beyond, into* и *to*. Соответственно, предлог *beyond* профилирует нахождение объекта вне описываемого вместилища, предлоги *into* и *to* предполагает возможность попадания внутрь вместилища, причем в последнем примере концепты Сила и Слабость позиционируются как элементы в составе некой сложной системы, изучение которых требует посторонней помощи (*a guide*).

Итак, проведенный анализ демонстрирует правомерность рассмотрения предметной модели в качестве продуктивного способа концептуализации коллективных знаний о силе и слабости в современном английском языке. Эта модель детализирована различными концептуальными метафорами, в которых области-источники отражают многие базовые свойства физических объектов (например, линейные размеры, положение в пространстве) или их конкретные функциональные признаки.

Список литературы

1. Ермолаева, Е.Н. Концепт Conflict и его объективация в лексико-семантическом пространстве современного английского языка [Текст] / Е.Н. Ермолаева. Дисс…канд. филол. наук: 10.02.04 – Кемерово, 2005.

2. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем [Текст] // Теория метафоры: Сборник – М.: Прогресс, 1990. – С.387-415.

3. Рахилина, Е.В. Основные идеи когнитивной семантики [Текст] / Е.В. Рахилина // Фундаментальные направления современной американской лингвистики: Сб. обзоров. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – С.370-389.

4. Соловьева, Е.А. Концепты MIND, HEART, SOUL в современном английском языке [Текст] / Е.А. Соловьева. Дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 – Тамбов, 2005.

Источники примеров

1. The Sunday Times (ST)
2. The Times (T)

Т.В. Шкайдерова
Омск, Россия

ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ СОВЕТСКОЙ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Соглашаясь с Б.А. Серебренниковым в вопросе о существовании множества позиций Наблюдателя, разделяем точку зрения, согласно которой объектом Наблюдения может быть либо мир в целом (целостная картина мира), либо его фрагмент (локальная картина мира) [Серебренников 1998: 19]. Одним из фрагментов картины мира является система идеологических взглядов. Назовем его идеологической картиной мира. Идеологический фрагмент КМ, как и всякий другой, репрезентируется в языке, что позволяет выделить идеологический фрагмент ЯКМ - *советскую идеологическую языковую картину мира.* Специфическим чертами советской идеологической ЯКМ являются: фантомный субъект, сконструированный властью; структурированность биполярным типом оценочности, в котором отсутствует зона переходных или нейтральных оценочных знаков; структурная редуцированность; категоризация действительности через конституирование идеологических регулятивов.

Советская идеологическая языковая картина мира репрезентируется соподчиненностью (соположенностью) концептов (универсальных *концептов-прототипов*, национально и идеологически маркированных *концептов-канонов*) и личностными смыслами, наполняющими концепты.

Операциональными единицами, через которые ведется моделирование советской идеологической ЯКМ послужили: 1) *концепт-канон*, 2) *идеологический регулятив*, 3) *прецедентно-стереотипные и ритуальные единицы*, 4) *ключевые слова.*

Данные единицы трактуются нами следующим образом:

1) *концепт-канон* - ментально-языковая единица, вбирающая как языковое (коннотативное, денотативное), так и неязыковое (сублогическое, логическое) идеологически и национально маркированное значение/знание о явлениях реального или идеального мира, обозначенная обобщенным именем (словом, ключевым словом), взятым во всем многообразии его семантических и ассоциативных связей;

2) *идеологический регулятив* - тип поведения (шире - позиция субъекта), предопределяемый стереотипно-ритуальной ситуацией и детерминируемый аксиологическим модусом;

3) *прецедентно-стереотипные и ритуальные единицы* - ментально-лингвальные сущности - конвенциональны по своему происхождению (известны и/или признаны большинством адресатами), вследствие чего национально (социокультурно) детерминированы, характеризуются устойчивостью формы, воспроизводимостью;

4) *ключевые слова* - частотные, регулярные, относительно формально-грамматически стабильные, конвенциональные, коннотативные слова.

Ретрансляция, функционирование данных единиц осуществляется в «ткани» советского тоталитарного языка/дискурса, для описания которого были отобраны заголовки газеты «Правда».

Используя в качестве источника газету, мы руководствовались тем, что СМИ являются тем ресурсом политического истеблишмента, который позволяет моделировать мифологическую действительность, поскольку mass-media - «это не информирование и не воздействие, но среда (т.е. фон) для воздействия определенной суггестивной информации» [Черепанова 2002: 300].

Приоритет был отдан газете «Правда» именно потому, что данный вид источника информации был призван скреплять советский идеологический дискурс через постулирование идеологических практик властного субъекта. При этом материалы «Правды» (30-40-х гг.) не столько апеллируют к пропагандистским лозунгам советской идеологии, сколько являются ее эталонной вербализацией.

Выбор газетного заголовка в качестве единицы наблюдения позволил нам выделить универсальные стереотипные смыслы, «идеологемы» (Н.А. Купина), «ключевые слова», которые служат базой для языковых механизмов «идеологической индокринации» (В.Г. Костомаров). Это связано с тем, что заголовок занимает сильную позицию в газетном тексте и, помимо номинативной и информативной функций, выполняет и прагматическую: оказывает воздействие на интеллект и эмоции адресата-получателя информации [Ляпун 1999: 7].

Как отмечает М. Геллер, советский тоталитарный язык «складывается - как дом из блоков – из лозунгов, цитат из Вождя, Пушкина, очередного вице-вождя, передовой «Правды» [Геллер 1994: 271]. Заголовки «Правды» служили универсальными моделями для репрезентации подобных «блоков». В нашем материале 60% заголовков представляют собой наиболее распространенные конструкции лозунгов советской эпохи. Следовательно, семантико-синтаксическая структура лозунга является

текстоообразующим средством заголовков в советском идеологическом (публицистическом) дискурсе. Принимая во внимание это положение, а также то, что сам заголовок как конструктивная единица советской газеты является самостоятельным целым и с точки зрения функционирования, и с точки зрения семантической завершенности, в диссертационной работе заголовок рассматривается как *сверхтекст.* Трактовка заголовков как сверхтекста имеет также когнитивное обоснование. Последнее связано с конструктивными особенностями, а именно объемом информации, который должен не превышать 7+/-2 слов. Именно такой заголовок, по мнению теоретиков-журналистов, наиболее оптимален при его построении. Эта рекомендация основана на результатах современных исследований оперативной рабочей памяти, в соответствии с которыми «наше внимание не справляется с объемом информации, превышающим семь плюс-минус две единицы одного из уровней когнитивной архитектуры» [Макаров 2003: 189]. Конечно, советские журналисты 30-40-х гг. не имели таких знаний, структуру их заголовков определял не психологический фактор, а идеологический, желание создать заголовок-лозунг. Эффект, который производили подобные заголовки, мы может интерпретировать исходя из современных научных данных. Иными словами, есть все основания утверждать, что информация, объективированная заголовком газеты «Правда», автоматически усваивалась ее адресатом и тем самым влияла на его мировосприятие.

Материал отбирался путем целенаправленной (30-40 гг.), квотной – (50-80 гг.) выборки. Говоря о целенаправленной выборке, мы имеем в виду отбор материала. Основными критериями послужили: стереотипность заголовка (на уровне конструкции или содержания), репрезентация предметов анализа исследования (субъектов, времени, пространства). Квотная выборка производится в соответствии с критериями целенаправленной выборки. Квота составляет 1:5, т.е. был рассмотрен каждый пятый год после 1950 года (1955, 1960, 1965 и т.д.). Собранный таким образом материал составляет около 8000 заголовков. Именно это количество заголовков используется в статистических подсчетах. Кроме этого, для иллюстраций нами привлекаются заголовки за иные периоды (1920, 1963 и т.д.) и из других газет («Труд», «Известия», «В бой за Родину!» и т.д.), а также материалы из электронных источников («Национальный корпус русского языка», сайт «Старые газеты»). Использование разных видов выборки и соответственно неравномерное распределение заголовков по периодам (80% = 1930-40-е гг., 20% = 1950-80-е гг.) обусловлено следующим предположением: советский тоталитарный язык (его инвариант) сложился в 30-40-е годы, а в 50-х гг. происходят изменения, которые можно квалифицировать как его варьирование. Языковую традицию

«сталинского периода» характеризуют: жестко установленные нормы, строгие законы оперирования языковыми единицами, которые не зависят от воли говорящего/пишущего субъекта, представляются объективными, изначально данными и обязательными для исполнения. Зародившееся в 30-40 гг. ритуальное использование языка в полной мере реализуется в 50-80-е годы и, несмотря на появившуюся языковую вариативность (некий вариант языковых моделей 30-40-х гг.) в отдельных изданиях, все же останется доминантой советского идеологического дискурса до конца 80-х годов. Следовательно, 30-40-е годы являются периодом, когда формируется *смысловое инвариантное ядро,* «базовое стереотипное ядро знаний» [Прохоров 1996: 6], тот языковой компонент советской эпохи, который именуется «новоязом». Со второй половины 50-х годов в советском идеологическом дискурсе начинает преобладать иной языковой компонент – «канцелярит». Л.М. Мухарямова отмечает, что «в определенных соотношениях по-разному оказывались две языковые подсистемы «новояза» и «канцелярита», причем это соотношение «по мере наступления эпохи «реального», «зрелого социализма» неуклонно менялось в пользу последнего» [Мухарямова 2003: 102]. Думаем, это связано с тем, что после смерти Сталина и ориентации на развенчание «культа личности» советские идеологи меняют схемы интериоризации, которые трансформировали основополагающие когнитивные механизмы. Однако попытка переустройства идеологического механизма привела к разрушению уникальной «дискурсивной формации», аналог которой в «послесталинский период» так и не удалось сконструировать. Исходя из этого большая часть заголовков, рассматриваемых в диссертации, соотносится с периодом 30-40-е гг., когда складывается и функционирует дискурсивная формация, именуемая тоталитарным языком, новоязом и т.п.

Таким образом, определив операциональные единицы советской идеологической ЯКМ и выбрав адекватную для их анализа методику, мы сможем описать субъектную организацию советской идеологической ЯКМ, а также реконструировать её пространственно-временную организацию.

Список литературы

1. Геллер, М. Машина и винтики: история формирования советского человека [Текст] / М. Геллер. – М., 1994.
2. Ляпун, С.В. Лексико-семантические современного газетного заголовка [Текст] / С.В. Ляпун. Автореф. дис. к.ф.н., М., 1999
3. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса [Текст] / М.Л. Макаров. – М., 2003.
4. Мухарямова, Л.М. Языковые отношения: политологический анализ [Текст] / Л.М. Мухарямова. – Казань, 2003.
5. Прохоров, Ю.Е. Культуроведение в преподавании русского языка: предмет, аспект или содержание обучения [Текст] / Ю.Е. Прохоров // Лингвостилистические и лингводидактические проблемы коммуникации/ Сборник статей. – М., 1996.

6. Серебренников, Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление [Текст] / Б.А. Серебренников. – М., 1988.
7. Черепанова, И.Ю. Заговор народа. Как создать сильный политический текст [Текст] / И.Ю. Черепанова. – М., 2002.

Н.Ю. Шнякина
Омск, Россия

«ГЛУБИНА» В СФЕРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В НЕМЕЦКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (на примере анализа употребления адъективов tief,flach, seicht)

Пространственные характеристики материальных объектов и ориентация человека в пространстве играют основополагающую роль в процессе концептуализации им действительности. При этом одной из приоритетных метафорических моделей познания мира представляется идея «вместилище».

Наиболее релевантной его чертой является то, что оно представляет собой ограниченное от внешней среды пространство какой-либо формы, имеет объём, и, соответственно, глубину, что связано с наличием в структурной организации вместилища трёх осей измерения: длины, высоты и ширины. Как следствие с позиций наивной картины мира вместилище может быть заполненным или пустым, в нём может быть локализован другой объект или оттуда извлечён, его конечная точка, которая может быть не видна, на значительном расстоянии удалена от поверхности вглубь (в горизонтальном или вертикальном направлении). Синкретичное восприятие данных дифференциальных признаков порождает ассоциацию доступности/ недоступности того, что находится во вместилище на различной глубине.

Дж. Лакофф и М. Джонсон, рассматривая значительный корпус примеров из английского языка, считают, что проникновение в суть вещей объясняется метафорой «понимание - это видение». Неглубокие смыслы (те, что на поверхности), по их мнению, очевидны, доступны, их легко увидеть и понять, а глубокое содержание неочевидно, недоступно. «Чтобы понять суть, необходимы усилия – прямо-таки земляные работы. По мере углубления в предмет, мы «откапываем» больше, что позволяет нам больше видеть, а, следовательно, и больше понимать» [Лакофф 2004: 136].

Противопоставление «глубоко/недоступно/невидно/непонятно» – «неглубоко/доступно/видно/понятно (очевидно)» имеет место в немецкой языковой картине мира в сфере интеллектуальной деятельности человека при описании его умственных способностей, мыслей, проявлений языка и речи, творческой деятельности, признаков, обобщённых терминов. В данной статье описание рассматриваемой

метафорической схемы строится на контекстуальном анализе эксплицитных языковых показателей глубины адъективов tief/flach, seicht как показателей глубины вместилища.

Ум является качеством человека, которое часто оценивается другими людьми. Человек, не проникающий в суть вещей, понимающий лишь то, что, очевидно, «находится на поверхности», легко воспринимается, характеризуется словами, содержащими компонент flach: *der **Flach**kopf (Mensch, der als geistig wenig rege, dumm, geistlos angesehen wird) (Duden: 1989), **flac**hköpfig (nicht viel Geist besitzend, geistlos) (Duden:1989).* И наоборот, такие качества, как одарённость, способность анализировать и делать выводы, вдумчивость, духовное развитие, представлены в языке как «глубина» человека, значительный умственный потенциал, которым он может обладать: *sein Vater war ein **tiefer** Mensch (Klappenbach 1961-1977: 3733), ein **tiefer** Denker (Klappenbach 1961-1977: 3733).* Аналогичные примеры можно встретить и в русском языке, например, ***поверхностные** мысли, **плоские** шутки, **глубокий** человек (автор).*

Мысль человека и её проявления, как показывает обследованный материал, могут оцениваться как обладающие глубиной или проникающие на различную глубину, вглубь вместилища, в суть, то есть то, что из-за значительной удалённости от наблюдателя невидно/неочевидно.

Наиболее частотны атрибутивные сочетания адъектива tief с существительными, обозначающими ментальные состояния человека: *eine **tiefe** Kenntnis (Klappenbach 1961-1977: 3733), Das ist hundertmal wert als klafter**tiefe** Gedanken (Remarque 2000: 160), ... der (Mann) hin und wieder lachte und manchmal wie in **tiefes** Nachdenken versunken schwieg… (Frühauf 1983: 153).*

Аналогичное значение реализуется в генитивных сочетаниях названия объекта, обладающего глубиной с её субстантивным обозначением: *die philosophische **Tiefe** seiner Gedanken (Duden: 1989), Immer wird der Sinn deines Lebens von der **Tiefe** deines Denkens … abhängen (Ziergiebel 2001: 241).* Частотны также сложные существительные с компонентом tief, предикативные конструкции и сочетания адъектива tief с глаголом: *da ist die Gedanken**tiefe** und geniale Erfassung … (Hardel 1982: 205), Ihr Gedankenreichtum wird größer und **tiefer** sein (Ziergiebel 2001: 219), **tief** nachdenken (Duden: 1989).*

Устная речь человека как материальное проявление его мыслей может оцениваться как «глубокая» или «плоская»: ***seichte** Äußerung (Duden: 1989), **seicht** daherreden (Duden: 1989), er sprach **tiefe** bedeutungsvolle Worte (Klappenbach 1961-1977: 3733).* Литературные произведения, созданные человеком, характеризуются в языке как глубокие, если читающий их человек вдумывается в содержание, «проникает в суть», в то, что при «поверхностном чтении» неочевидно, анализирует написанное, прилагая к этому

определённые усилия, например, *die philosophische **Tiefe** eines Romans (Klappenbach 1961-1977: 3735), Ich wette, dass noch **tiefere** Gedichte zustände kämen…(Hardel 1982: 109).*

Поиск истины, сразу неочевидной, может сопровождаться идеей проникновения во вместилище, на глубину: *Darwin war ein großer **tief**schürfender Naturforscher (Klappenbach 1961-1977: 3734), eine **tief** dringende Analyse (Duden: 1989), **tief** reichende Fragen stellen (Duden: 1989), seine Forschungen gingen in die Breite, nicht in die **Tiefe** (Klappenbach 1961-1977: 3735).* Лексическими показателями идеи проникновения в примерах являются глаголы schürfen, dringen, reichen, gehen.

Адъективы tief/flach, seicht могут также характеризовать связанные с творческой деятельностью события и процессы, оцениваемые человеком с точки зрения наличия/отсутствия в них особого («глубокого») смысла, первоначально недоступного: *die Show ist mir zu **seicht** (Duden: 1989), diese Komödie hat ... auch geistigen **Tief**gang (Klappenbach 1961-1977: 3734).*

Адъектив tief в сочетании с абстрактными именами и их производными может указывать на скрытый смысл, существенность, первопричину, то есть то, что является недоступным для понимания, на необходимость проникновения в суть, вглубь вместилища: ... *Nervenleiden…, dessen Symthome und **tiefere** Ursachen angenehm verschleiert bleiben konnten (Updike 2001: 71), **tief**greifende Folgen (Klappenbach 1961-1977: 3734), … und der Werder ist Professor hier an der Universität, derselbe, der die **Tiefe** der Negation entdeckt hat (Hardel 1982: 143).*

Вещи или точки, имеющие локус «низ», сохраняют свою пространственную характеристику в метафорическом употреблении и представляют первопричину: … *dies Ausloten der Abwesenheit Gottes bis auf den **tiefsten** Grund (Updike 2001: 164), im Grunde und gerade in den **tiefsten** und wichtigsten Dingen (Noll 1981: 74), ...sagte Albin **tief**gründig…(Strittmatter 1962: 262).*

Итак, степень сложности проникновения во вместилище переосмысливается как доступность или недоступность понимания, проникновения в проблему, истину с одной стороны, а с другой - с необходимостью приложения определённых усилий со стороны человека, чтобы увидеть, достать, схватить то, что находится глубоко, а в сфере ментальности - сложно понять.

Физической основой данного метафорического образа является тот факт, что верх и низ несимметрично устроены с точки зрения восприятия человеком. Когда человек стоит, пространство перед ним и над землёй оптимально для восприятия зрением, слухом и осязанием, поэтому направления вверх и вперёд являются позитивными, в противоположность направлениям вниз и назад. Верхняя часть (поверхность объекта)

видима, в то время как нижняя часть или пространство под поверхностью часто скрыты от глаз наблюдателя, что и порождает ассоциацию сложности восприятия, а значит понимания. Данный факт ещё раз подтверждает значимость ориентации человека в пространстве и универсальность переносов из сферы «пространство» в сферы, связанные с ментальной деятельностью человека.

Список литературы

1. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живём [Текст] / Дж. Лакофф. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Duden, Deutsches Universalwörterbuch. A-Z. [электронный ресурс] / Duden - Mannheim/Wien/Zürich, 1989.
3. Noll, D. Die Abenteuer des Werner Holt [Text] / D. Noll. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1981.– 563 S.
4. Remarque, E.M. Drei Kameraden [Text] / E.M. Remarque, сост. Г.Г. Зиброва // Учебное пособие по немецкому языку для развития навыков устной и письменной речи с использованием оригинального текста романа Эриха Марии Ремарка «Три товарища». - М.: НВИ-Тезаурус, 2000. – 397 S.
5. Strittmatter, E. Der Wundertäter [Text] / E. Strittmatter. – Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1962. – 564 S.
6. Hardel, G. Marie und ihr groβer Bruder [Text] / G. Hardel.–Berlin: Kinderbuchverlag, 1982.–377 S.
7. Ziergiebel, H. Zeit der Sternschnuppen [Text] / H. Ziergiebel. – Moskau: Manager,2001.–384 S.
8. Updike, J. Gott und die Wilmonts [Text] / Updike J. – Rowohlt: Taschenverlag GmBH, 2001. – 735 S.
9. Klappenbach, R., Steiniz, W. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache [Text] / Klappenbach R. – Berlin, 1961-1977
10. Frühauf, K. Die Bäume von Eden [Text] / Frühauf K.– Halle-Leipzig: Mitteldeutscher Verlag, 1983. – 191 S.

Е.Э. Штукина
Костанай, Россия

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВ СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ

Целью настоящего исследования стало выявление образов сознания носителей русского языка и казахо-русскоязычных билингвов, ассоциативными полями слов-стимулов из лексики рекламных текстов. Сопоставление ассоциативно-вербальной сети и фрагментов ядра языкового сознания дает возможность сделать заключения об особенностях восприятия образов мира русским сознанием и сознанием носителей казахского языка; о расхождениях и пересечениях в видении образов мира, а также выявить закономерности и лингвокультурные особенности в сознании разноязычных информантов.

Методом исследования стал свободный ассоциативный эксперимент. Исследуя ассоциативные связи слов, мы, в частности, исследуем систему соотнесенности и противопоставления слов, что у А.А. Леонтьева есть психологическая структура значения (психологическое значение) слова [Леоньев 1971: 11]. Для нас важным положением является обоснованное в психолингвистике представление о том, что психологическая структура значения слова определяется системой соотнесенности и противопоставления слов в процессе их употребления, в деятельности, а не в процессе их сопоставления как единиц лексикона.

Свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) проводился в 2007 в несколько этапов, опрашивались группы информантов по 10-15 человек. Всего опрошено 200 человек (по 100 русскоязычных и казахоязычных). В качестве информантов привлекались студенты высших и средних учебных заведений г. Костаная. При подведении самого эксперимента и обработке полученного материала выявились некоторые трудности. Так в анкетах казахоязычных информантов мы находим 1,5-2 раза больше единичных ответов и отсутствие реакций, в сравнении с русскоязычными, что мы объясняем недостаточным знанием родного языка казахами. Ответы-реакции на русском языке во внимание не принимались и заносились в графу «нет реакции». Ответы респондентов-казахов, обучавшихся в школе на родном языке (примерно одна треть) по этим показателям сравнимы с ответами русских.

Факторами, затруднившими процедуры лексического ассоциирования казахоязычных информантов, явились ононимия и обилие синонимов в казахском языке.

Многозначность слов вызвала трудности при переводе казахских ассоциативных реакций на русский язык. При переводе омонимических реакций мы исходили из логики самой ассоциативной операции, усматривая и выявляя связь между стимулом и реакцией.

В качестве стимульных были выбраны слова, выражающие ценности социальные, семейные, являющиеся частотными в наружной двуязычной рекламе: «дом», «детство», «здоровье», «любовь», «семья», «надежда», «жизнь», «чистота», «мир», «подарок», «счастье», «радость», «красота».

1.«Дом»: уют – 16; крепость – 13; отбасы (семья – 11); қорған и его синонимы қамал, баспана (крепость, укрепление) – 12. Как видим, в сознании казахов понятие «дом» прежде всего связано с семейными заботами, а у русских с комфортом. Вторые реакции идентичны – это часть формульного словосочетания: «мой дом – моя крепость».

2.«Детство»: воспоминания – 17; беззаботное – 14; қуаныш (радость), жақсы (хорошо), жақсы кез (хорошее время) – 13. Третьи реакции счастливое – 8 и тамаша

(прекрасное – 7). Если судить по трем реакциям, то в сознании обоих этносов понятие «детство», прмерно, одинаково.

3.«Здоровье» крепкое – 9; богатство – 8; өмір (жизнь – 16); байлық – богатство, благо – 11. У казахов просматривается более серьезное отношение к понятию здоровье, оносвязано, прежде всего, с архетипическим образом – «жизнь».

4.«Любовь»: чувство – 21; взаимность, взаимопонимание – 13; сезім (чувство) – 12; отбасы (семья) – 9. Первые реакции – пояснения, т.е. они дефинируют понятие «любовь» одинаковы и у русских , и у казахов. По второй реакции можно судить, что важнее в любви для каждого из двух этносов. У русских – взаимность, у казахов – благополучная семья.

5.«Семья»: дети – 18; любовь – 9; амандық, аманшылық (благополучие – 9); ата-ана (родители – 5). На первый взгляд может вызвать удивление, что у казахов в ответах всего три ассоциата «дети», зная национальную привязанность и любовь к детям. Один из них «бала-шаға» - дословно «детвора», «детишки». Таким образом, понятия «семья» и «дети» неразделимы. Вторая реакция указывает на то, что важнее для каждого из этносов в семейной жизни. У русских – любовь, у казахов – родители, забота о них.

6.«Надежда»: вера – 22; имя – 16; сенім (многозначное слово: вера, доверие, надежда) – 13; болашақ (будущее, болашаққа – в будущее) – 8, наблюдаем полное совпадение первых реакций. У русских вторая реакция – пояснение, а третья – «не лучшее, не хорошее» - 10 по смыслу совпадает со второй реакцией у казахов. Для большинства людей, независимо от национальности, свойственно надеяться в будущем на что-то позитивное.

7.«Жизнь»: смерть - 13; здоровье – 9; бақыт (счастье - 10); денсаулық (здоровье – 9). Первая антонимическая реакция «смерть» у русских – полная противоположность казахской – «счастье», позволяет думать о наличии мрачных сторон в сознании многих русских, чего не скажешь о казахах. Вторая реакция свидетельствует о значимости, важности такого аксиологического понятия как «здоровье» в жизни обоих этносов.

8.«Чистота»: уют – 11; залог здоровья – 10; жан (душа – 14); үй (дом – 11). У русских это понятие, как видим, ассоциируется в первую очередь с комфортом и здоровым образом жизни, у казахов с «чистотой души» человека, а «чистый дом» на втором плане.

9.«Мир»: труд, май – 10, миру мир – 9; жер (земля – 14) – многозначное слово. Основные значения: земля – планета, место; табиғат (природа – 12). Реакции русскоязычных – это первомайские лозунги еще советского времени их детства, которые, почему-то «всплыли» в сознании, видимо, хорошо запомнились. Вторая

среднечастотная реакция у казахов - «природа». Абсолютная встречаемость этой реакции на все слова списка довольно высокая – 30, в то время, как у русских всего – 6, что позволяет говорить о значимости этого понятия в восприятии образа мира сознанием казахоязычного носителя .

10.«Подарок»: сюрприз – 14; радость – 8; қуаныш (радость – 24); мейрам (праздник – 10). Как у русских, так и у казахов подарок ассоциируется с радостью, у русских эта радость часто бывает неожиданной, а у казахов получение, дарение подарков связывается с праздником, что мы видим и у русских – «праздник» - третья реакция с частотой – 7.

11.«Счастье»: здоровье – 14; любовь, влюбленность – 10; денсаулық (здоровье), отбасы (семья – 11). На первое место и казахи, и русские ставят здоровье, если судить по второй реакции у казахов «семья» ценнее, чем «любовь». Для русских «семейное счастье» тоже не на последнем месте. «Семья» - третья реакция с частотой – 7.

12.«Радость»: счастье – 9; весело, веселье – 8; бақыт (счастье – 11); бала (ребенок), балалар (дети) – 11.Полное совпадение по первой реакции, но вторая реакция показывает полное расхождение: для русских «радость» ассоциируется с весельем, а для казахов с таким важным аксиологическим понятием как «дети».

13. «Красота»: сила – 14; девушка, девушки – 9; табиғат (природа – 18); адам (человек – 7). Первая реакция русскоязычных – это часть стандартного, формульного словосочетания: «красота – сила». Третья реакция однотипная – «спасет мир». Для казахского видения образа мира – «красота», прежде всего, связана с природой и человеком. По второй реакции наблюдаем совпадение в сознании: у русских понятие «красоты» более конкретно, у казахов – абстрактно, но и у тех и других оно ассоциируется с человеком.

Фрагменты ядра языкового сознания (первые 8 слов)

№	Русские		Казахи	
1	дети	(36) 5	отбасы (семья)	(41) 4
2	семья	(25) 5	бақыт (счастье)	(35) 4
3	любовь	(30) 4	қуаныш (радость)	(49) 3
4	радость	(23) 4	махаббат (любовь)	(16) 3
5	счастье	(21) 4	үй (дом)	(23) 3
6	уют	(29) 3	байлық (благо, благосостояние)	(19) 3
7	здоровье	(24) 3	балалар (дети)	(15) 3
8	сила	(19) 3	ата-ана (родители)	(12) 3

Примечание: В скобках указана абсолютная частота встречаемости данного слова в качестве реакции на все 13 слов стимульного списка. Рядом указано количество разных слов-стимулов, реакцией на которые является данное слово.

По мнению Н.В. Уфимцевой продуктивным является анализ содержания ассоциативных полей слов-стимулов, но и анализ системности образа мира через построения ядра языкового сознания [Уфимцева 2000: 209].

Как видим, понятия «семья», «дети», «любовь», «радость», «счастье» являются одинаково значимыми в восприятии образов мира сознанием русских и казахов. Для русских важнее «уют», «здоровье», «сила», а для казахов – «дом», «благосостояние», «родители».

Таким образом, в рабочей гипотезе мы предположили, что расхождения в репрезентациях образов сознания носителей русского и казахского языков, овнешненных ассоциациями на слова-стимулы из рекламных текстов будут не очень значительны, поскольку казахоязычные респонденты – билингвы. Подавляющее большинство из них учились в школах с русским языком обучения и продолжают учебу в ВУЗах на русском языке, владеют русским языком, по крайней мере, не хуже, чем родным. Сопоставительный анализ ассоциативных полей и фрагменты ядра языкового сознания выявил довольно значительные различия. Из 8 слов фрагмента языкового сознания. Совпадающими оказались 5, то есть 62 % пересечений (или 38 % расхождений).

Для русского языкового сознания характерно использования стандартных, формульных словосочетаний в гораздо большей мере, чем для казахского.

Список литературы

1. Дмитрюк, Н.В. Казахско-русский ассоциативный словарь [Текст] / Н.В. Дмитрюк. – Шымкент; М: Институт языкознания РАН, 1998. – 242 с.
2. Караулов, Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М: ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
3. Леонтьев, А.А. Психолингвистическая структура значений / Семантическая структура слова [Текст] / А.А. Леоньев. – М: Наука, 1971. – С. 7-27
4. Тарасов, Е.В. Актуальные проблемы анализа языкового сознания [Текст] / Е.В. Тарасов // Языковое сознание и образ мира. – М: Институт языкознания РАН, 2000. – С. 24-32
5. Уфимцева, Н.В. Языковое сознание и образ мира славян [Текст] / Н.В. Уфимцева // Языковое сознание и образ мира. – М: ИЯ РАН, 2000. – С. 207-219
6. Казахско-русский словарь. – Алма-Ата: Из-во АН Каз. ССР, 1954. – 574 с.
7. Казахско-русский, русско-казахский словарь. – Алматы: АРИНА, 2002. – 415 с.

Н.С. Юнова
Екатеринбург, Россия

О ХАРАКТЕРЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Процесс глобализации охватил все сферы человеческой жизни, включая и культуру. И если до недавнего времени история человечества была историей отдельных стран, народов и культур, то сегодня она зримо превращается в глобальную единую историю: все, что происходит в жизни отдельных стран, так или иначе отражается на жизни в других точках земного шара. Современные культуры при этом теряют своеобразие и замкнутость, а границы между ними все более стираются и исчезают.

Очевидным положительным результатом процесса глобализации стала возможность общения с представителями разных культур, которая довольно быстро стала повседневной реальностью для многих стран и народов.

В основе современной цивилизации лежит многообразие культур, которые находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии. При этом каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители общаются друг с другом. В науке различные формы языкового общения получили название вербальных средств коммуникации. К наиболее известным вербальным средствам общения относится прежде всего человеческая речь, так как благодаря речи люди передают и получают основную массу жизненно необходимой информации. Однако человеческая речь является только одним из элементов языка, поэтому ее функциональные возможности гораздо меньше, чем языковой системы в целом.

Значение языка в культуре любого народа трудно переоценить. Каждая наука в этой оценке обычно дает свой акцент. В культурологической литературе значение языка чаще всего сводится к следующим оценкам:

• язык — зеркало культуры, в котором отражаются не только реальный, окружающий человека мир, но и менталитет народа, его национальный характер, традиции, обычаи, мораль, система норм и ценностей, картина мира;

• язык — кладовая, копилка культуры, так как все знания, умения, материальные и духовные ценности, накопленные тем или иным народом, хранятся в его языковой системе — фольклоре, книгах, в устной и письменной речи;

• язык — носитель культуры, так как именно с помощью язык, она передается из поколения в поколение. Дети в процессе инкультурации, овладевая родным языком, вместе с ним осваивают и обобщенный опыт предшествующих поколений;

• язык способствует идентификации объектов окружающего мира, их классификации и упорядочению сведений о нем;

• облегчает адаптацию человека в условиях окружающей среды;

• помогает правильно оценить объекты, явления и их соотношение;

• способствует организации координации человеческой деятельности;

• язык — инструмент культуры, формирующий личность человека, который именно через язык воспринимает менталитет, традиции и обычаи своего народа, а также специфический культурный образ мира.

Между языком и реальным миром стоит человек – носитель языка и культуры. Именно он воспринимает и осознает мир посредством органов чувств, создает на этой основе свои представления о мире. Они в свою очередь рационально осмысливаются в понятиях, суждениях и умозаключениях, которые уже можно передать другим людям. Таким образом, между реальным миром и языком стоит мышление.

Слово отражает не сам предмет или явление окружающего мира, а то, как человек видит его, через призму той картины мира, которая существует в его сознании и которая детерминирована его культурой. Ведь сознание каждого человека формируется как под влиянием его индивидуального опыта, так и в результате и инкультурации, в ходе которой он овладевает опытом предшествующих поколений. Таким образом, язык является не простым зеркалом, автоматически отражающим все окружающее, а призмой, через которую люди смотрят на мир и которая в каждой культуре своя. Язык, мышление и культура настолько тесно взаимосвязаны, что практически составляют единое целое и не могут функционировать друг без друга.

Отношения между языком и культурой могут рассматриваться как отношения части и целого. Язык может быть воспринят как компонент культуры и как орудие культуры. Однако язык в то же время автономен по отношению к культуре в целом, и он может рассматриваться в качестве независимой, автономной системы. Поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служить средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей.

Путь от реального мира к понятию и выражению этого понятия в слове различен у разных народов и детерминирован различными природными, климатическими условиями, а также различным социальным окружением. В силу этих обстоятельств у каждого народа своя история, своя культурная и языковая картина мира. При этом культурная картина мира всегда богаче, чем языковая. Но именно в языке реализуется, вербализируется культурная картина мира, хранится и передается из поколения в поколение. В этом процессе слова представляют собой не просто названия предметов и

явлений, а кусочек реальности, пропущенный через призму культурной картины мира и поэтому приобретший специфические, присущие данному народу черты.

В то же время языковая практика свидетельствует, что язык не является механическим придатком какой-либо культуры, поскольку в этом случае он был бы не в состоянии использоваться в многочисленных ситуациях межкультурного общения. Лингвистическая относительность ограничивала бы потенциал языка рамками только одной культуры. В действительности одним из ведущих свойств языка является его универсальность, позволяющая человеку использовать язык в качестве средства общения во всех потенциально возможных ситуациях общения, в том числе и по отношению к другим культурам. Именно универсальность языка позволяет ему осуществлять как внутрикультурное, так и межкультурное общение.

В современной лингвистике существует много определений языка, но все они сходятся в главном: язык представляет собой основное средство общения между людьми. Современные развитые языки выполняют различные функции в культуре их носителей, но среди многочисленных функций языка существует коммуникативная функция, предполагающая, что без языка любые формы общения людей невозможны. Язык предназначен для коммуникации и может быть назван основным ее средством. А поскольку культура как специфически человеческий способ адаптации к окружающей среде может быть названа коммуникацией, то становится ясно, что связь языка, культуры и коммуникации является естественной, неразрывной.

Таким образом, очевидно, что сегодня как самостоятельная лингвистическая дисциплина выделилась наука, лингвокультурология, изучающая язык через призму связи «язык-культура», определены основные принципы и основные объекты данной науки, разрабатывается ее содержание. Однако в практике языкового образования нередко обучение языку связано с овладением системой языка и правилами функционирования этой системы, языковой личности уделяется мало внимания. Методика языкового образования при определении воспитательных задач акцентирует внимание на воспитании любви и уважения к родному языку исходя из самоценности языка, не соотнося при этом последовательно язык с жизнью общества и его культурой.

Специфика лингвокультурологии определяет необходимость опоры на данную науку в процессе изучения языка, обусловливает ее статус как теоретико-методологической основы в методике обучения языку. Мы полагаем, что расширение круга сведений по лингвокультурологии в содержании языкового образования обеспечит мотивацию к изучению языка, позволит рассматривать язык в связи с культурой нации.

Список литературы

1. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст] / А.П. Садохин. – М.: Высшая школа, 2005. – 310 с.
2. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии [Текст]: учебное пособие / А.Т.Хроленко; Под ред. В.Д.Бондалетова. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 184 с.

Е.Н. Юрина
Шахты, Россия

РОЛЬ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Современная ситуация в поликультурном пространстве определяется влиянием английского языка и англоязычной культуры. Исследователи считают, что настало время активной борьбы за полипингвистическое образование в Европе. Языковые проблемы стали рассматриваться в широком историко-культурном контексте. В странах Западной Европы многие представители интеллигенции и общественные деятели высказывают обоснованное опасение, что расширение сферы применения английского языка содействует усилению американского "культурного империализма", подтачивает традиционные основы европейской цивилизации.

В мировом образовании французский язык занимает особое место. Его позиция в мире остаётся парадоксальной: с одной стороны, он занимает лишь второе место в мире, но он единственный, кто имеет "планетарную географию" -французский язык употребляют на пяти континентах земного шара. В языковой картине мира, когда в самом начале третьего тысячелетия выдвигается концепция многополюсного поликультурного мира, французский язык выполняет кумулятивную, культурообразующую функции, а также функцию отражения. Планетарная география даёт все основания говорить об интегрирующей функции французского языка, которая предопределяет такой социолингвистичсский и культурный феномен, как франкофонное пространство, в котором французский язык можно рассматривать как ось, вокруг которой объединяются страны, сообщества народов, говорящих на французском языке. Так, центром изучения франко-канадцев Запада (CEFCO) в университетском колледже Св. Бонифация в мае 2006 г. проводился Международный мультидисциплинарный коллоквиум на тему "Панамериканская франкофония". Одной из главных целей коллоквиума было подтвердить, что французский язык является одним из языков Америки, языком многочисленных центров, употребляющийся в различных; формах и на различных уровнях.

Одно из направлений коллоквиума изучало связи между языком, культурой и территорией в контексте культурной и коммуникативной интернационализации.

Национальные варианты французского языка, обслуживающего более чем одну культуру, представляют ценнейший материал для изучения отражённых в них особенностей развития национального самосознания, культуры народов Франции, Канады, Швейцарии и других стран. В данном контексте отчетливо проявляется поликультурная функция языка.

Расширение межкультурных, экономических, миграционных и образовательных связей в европейском и мировом пространстве позволяет обозначить функцию аккультурации французского языка в связи с очень большой иммиграцией во Францию и особенно в Канаду. Язык представляет при этом опосредующую инстанцию "междумирия" (по Вайсгерберду) и устанавливает связь механизмов культурного воспроизводства, социальной интеграции и социализации (по К.-О. Апелю). Вопрос о функции аккультурации перекликается с функцией межкультурной, или интеркультурной коммуникации французского языка. Границы языка не совпадают ни с историко-культурными, ни с политико-административными границами. Взгляд на франкофонное пространство подтверждает, что это не даёт единства культурного и языкового пространства. Но один вариант культуры не может существовать автономно от других. Все они развиваются в общем диалогическом пространстве.

Франция провозглашает политику языкового плюрализма, призывая рассматривать французский язык как средство сплочения исторически связанных культур. Правомерно говорить о культурно-исторической функции французского языка. Для России культурно-историческая роль французского языка неоспорима - французский язык оказал большое влияние на русское общество: период с середины XVIII весь XIX век традиционно рассматривался как период билингвизма в истории русской культуры.

Сегодня французский язык не рассматривается как средство внедрения своей культуры и оттеснения других; он считается средством обмена культурными и образовательными ценностями, предполагающим гармоничное сосуществование французского языка и культуры с языками и культурой других стран, т. е. основной принцип пропаганды французского языка и французской культуры состоит не в том, чтобы замыкаться в рамках своей страны и противопоставлять себя другим языкам и культурам, а в том, чтобы вступить с ними в диалог и стать открытыми.

Ориентация культуры сегодняшней России на человека требует изменений в системе языкового образования. Интерес к французскому языку в современной России усиливается

в связи с расширением контактов с Францией на межгосударственном уровне. Это придает новый импульс для изучения языка.

Изучение языков, как подчеркивал В.Гумбольдт, - «это ... всемирная история мыслей и чувств человечества .... в нее должно входить все, что касается человека».

М.М.Бахтин воспринимает идущую от Гумбольдта традицию, согласно которой язык - это миропонимание. По Бахтину, это специфический для данной культуры способ осмысления мира.

Понятие языка, по К.-О. Апелю, позволяет осмыслить сферу коммуникаций как специфический регион реальности, из чего возникает вопрос о связи механизмов коммуникации с механизмами культурного воспроизводства, социальной интеграции и социализации.

Выступая как средство обобщенного, концептуального отражения действительности, язык выполняет функцию универсальной классифицирующей системы. В этом своем качестве он выражает картину мира.

Но даже в своем системном аспекте язык обязательно отражает признаки своего функционирования. Поскольку рассмотрение системы всегда ставит вопрос об особенностях поведения и развития объекта, т.е. его функционирования.

Следовательно, язык необходимо понимать функционально, сначала как функцию, а потом как систему. Сложившийся и ставший традиционным функциональный подход направляет познание на выявление целостных, системных свойств объектов.

Таким образом, французский язык как универсальная знаковая система выполняет множество других функций, среди которых ведущая роль коммуникативной функции языка неоспорима. Очевидно, что все другие его функции теряют смысл, если нет объективной потребности в передаче любой информации, обмене мыслями на данном конкретном (французском) языке.

Сама же коммуникативная функция языка может быть представлена следующими компонентами:

Язык - средство для удовлетворения потребностей: «Я хочу» - функция;

Язык - средство, контролирующее поведение человека и его партнера по общению: «Делай, что я тебе говорю» - функция;

Язык - средство установления отношений к себе и к окружающим людям: «Я и ты» - функция;

Язык - средство выражения собственной индивидуальности, сходства с окружающими и отличия от них: «Это - я» - функция;

Язык - средство познания окружающей действительности (в первую очередь, благодаря возможности задать вопрос и получить на него ответ): «Почему?» - функция;

Язык - средство, с помощью которого можно «построить» свой собственный мир, представить его: «Представь себе» - функция;

Язык - средство, позволяющее сообщать, передавать то или иное содержание; «Я должен тебе что-то рассказать» - функция.

Язык, по мнению В.Гумбольдта, является единственным средством, с помощью которого возможно проникнуть к самым тайным, глубинным сущностям духа народа. «Язык народа есть его дух, и дух народа - есть его язык, - трудно представить что-либо более тождественное». Таким образом, ссылаясь также на Э.Кассирера, мы говорим о духовной функции французского языка. Кумулятивная функция французского языка выражается в накоплении, хранении и передаче французским языком общечеловеческих ценностей, образа жизни, традиций, обычаев, нравов, национальных реалий, истории и, в конечном итоге, культуры франкоговорящего общества. Таким образом, кумулятивную функцию можно рассматривать как производную от культурообразующей функции французского языка, о которой есть смысл говорить, памятуя в первую очередь о том, что на протяжении всей истории в стране проводилась политика языковой централизации - распространение по всей территории Франции единого языка и о развитии и становлении на этой основе народного творчества, фольклора, а также французской литературной традиции (литературная теория Плеяды). Язык сам является составной частью культуры народа, через язык проявляется национальное самосознание. Именно благодаря языку осуществляется связь между прошлой культурой народа и его настоящим культурным наследием.

Неослабевающая позиция французского языка как официального (ООН, ЮНЕСКО), исключительный «спортивный» статус, расширяющееся франкофонное экономическое пространство (Европейское Экономическое Сообщество), тот факт, что место постоянного заседания Европейского Парламента находится в г. Страсбурге и, наконец, уникальная «планетарная география» - дают все основания заявить о политической функции французского языка.

Таким образом, обзор культурно-исторического содержания французского языка в мировой педагогической культуре дает все основания говорить о возможности противодействовать вытеснению английским языком всех других иностранных языков. Поскольку ориентация образования на будущее состояние общества должна, безусловно, проходить в лингвистическом разнообразии и многоязычии.

Список литературы

1. Апель, К.О. Трансцендентально-герменевтическое понятие языка [Текст] / К.О. Апель // Вопросы философии. – 1997. - № 1. – С. 76-92

2. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] /А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «Модэк». – 1996. – 768 с.

3. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры [Текст] / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.

4. Доза, А. История французского языка [Текст] /А.Доза. – М., 2002.

5. Назарчук, А.В. Язык в трансцендентальной прагматике К.О.Апеля [Текст] /А.В. Назарчук // Вопросы философии. – 1997. - № 1. – С. 69-75.

6. Туманян, Э.Г. Язык как система социолингвистических систем [Текст] /Э.Г.Туманян. – М.: Наука, 2001.

7. Hailiday, M.A.K. Beitrüge zur funktionalen Sprachbetrachtung [Text] / M.A. Hailiday. - Hannover, 2000.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Mirela Papa
Tirana, Albania

LE INSIDIE DELLA TRADUZIONE: ARRICCHIRE O IMPOVERIRE IL TESTO?

Ci sono delle traduzioni che arricchiscono splendidamente la lingua di destinazione e che, in casi che molti ritengono fortunati, riescono a dire di più (ovvero, sono più ricche di suggestioni) degli originali. Ma di solito questo evento riguarda appunto l'opera che si realizza nella lingua di arrivo, nel senso che pone capo a un'opera apprezzabile di per se stessa, non come versione del testo fonte. Una traduzione che arriva a "dire di più" potrà essere un'opera eccellente in se stessa, ma che non è una buona traduzione[1].

Secondo il traduttologo Anton Popovič il problema specifico della teoria della traduzione resta la tipologia dei cambiamenti a livello di microstilistica del testo. Il traduttore facendo da ponte nel processo traduttivo assume una sua posizione e, lo studioso, esaminando il trasferimento delle situazioni stilistiche del prototesto nella cultura ricevente, ha previsto tra le altre possibilità anche le seguenti due che prenderemo in esame.

1. Il traduttore ha a disposizione mezzi espressivi corrispondenti per ricreare l'invariante del prototesto, ma intenzionalmente accentua altri momenti stilistici e conferisce così altre informazioni stilistiche. Si tratta di un rafforzamento dell'espressività del prototesto.

2. Il traduttore livella le peculiarità espressive del prototesto, ne impoverisce e semplifica lo stile ("cambiamento negativo").

Prendendo lo spunto dalla prima possibilità ed esamineremo che ci sono casi in cui questo procedimento è un cambiamento negativo. Abbiamo analizzato a tale proposito la traduzione in albanese del romanzo di Pirandello *Il fu Mattia Pascal*.

Il linguaggio del romanzo è comune, antiletterario e antiaccademico e si fonda sul parlato. Spesso il protagonista ricorre a interiezioni, frasi esclamative e interrogative – reali o retoriche -, formule per coinvolgere il lettore. Tutto questo avvicina la prosa de *Il fu Mattia Pascal* allo stile e alle movenze teatrali tanto che l'opera è stato definita un romanzo scritto per essere recitato, oppure un romanzo-soliloquio. Mattia, in effetti, scrive per sé, per chiarirsi il senso della sua strana vicenda, per convincere se stesso e gli altri della sua verità. Pertanto nella costruzione della vicenda hanno ampio spazio i lunghi monologhi in cui il discorso si

[1] Cfr. Le critiche ai tentativi di chiarificazione e allungamento del testo originale in Berman (1999; 54-59).

alterna al discorso indiretto libero. Spesso la paratassi sottolinea il ritmo convulso del pensiero nei momenti di maggior tensione emotiva.

Attenendosi a queste caratteristiche stilistiche del romanzo il traduttore deve tener presente di: non cambiare di registro, ma rimanere nell'ambito della lingua parlata; rispettare rigorosamente la punteggiatura (per poter dare il discorso diretto all'interno dell'discorso indiretto deve riportare anche nella lingua della traduzione le virgolette, e per poter dare l'estrema concitazione dei pensieri non deve aggiungere virgole lì dove sono assenti); tradurre i nomi dei personaggi avendo i personaggi di Pirandello dei nomi parlanti che denotano le loro caratteristiche principali.

Oltre a questo occorre dire che la narrazione di Pirandello è essenziale, senza eccessive pretese artistiche. Il lessico è povero per cui il traduttore non deve permettersi di migliorare lo stile dell'autore optando per espressioni idiomatiche li dove l'autore ha usato un termine neutrale senza carica emotiva e di non allungare inutilmente il romanzo specificando meglio le vicende. L'uso delle frasi nominali rende il discorso più spedito, più semplice ed è una caratteristica che va rispettata anche se nella lingua albanese la presenza delle frasi nominali non sia così frequente.

A prima vista sembra facile perché non c'è nessun ostacolo oggettivo alla traduzione dell'opera, però essendo il traduttore sempre *anche* un autore in questo caso cercando di dire di più e di dire meglio si è sostituito all'autore del prototesto.

Impoverire il testo?

A proposito del caso in cui il traduttore livella le peculiarità espressive del prototesto, impoverendo e semplificando così lo stile ("cambiamento negativo") previsto da Popovič, possiamo fornire un esempio in cui malgrado gli sforzi del traduttore le perdite stilistiche sono irrecuperabili a causa della particolarità del linguaggio usato dallo stesso autore.

Prendiamo il caso della traduzione del primo capitolo del romanzo di Umberto Eco *Baudolino*. Malgrado il fatto che per lo stesso Eco[2] questa traduzione costituisca un esempio di rifacimento parziale, avendo tradotto io stessa l'opera sono del parere che si tratta di un esempio puro di intraducibilità. Il rifacimento parziale impoverisce l'originale in quasi tutte le lingue. In una misura minore ciò avviene per le lingue romanze le quali avendo radici in comune (la lingua latina) possono giocare sugli effetti che si possono creare ricorrendo a degli esempi tratti dal latino. Per le lingue completamente di tutt'altra origine la perdita è inevitabile.

Bibliografia

1. Mounin, G. 1965. Teoria e storia della traduzione, Einaudi, Torino.
2. Newmark, P. 1998. La traduzione: problemi e metodi, tradotto da Flavia Frangini, Garzanti, Milano.

[2] Eco, U. *Dire quasi la stessa cosa*, Bompiani, 2003, p. 129.

3. Athanor, 2000. La traduzione, a cura di Susan Petrilli, Meltemi, Romë.
4. Osimo, B. 2004. Manuale del traduttore, Hoepli, Milano.
5. Popovic, A. 2006. La scienza della traduzione, Hoepli, Milano.
6. Eco, U. 2003. Dire quasi la stessa cosa, Bompiani, Milano.
7. Eco, U. 2000. Baudolino, Bompiani, Milano.
8. Eco, U. 2004. Baudolino, tradotto da Mirela Papa, Uegen, Tirana.
9. Pirandello, L. 1993, Il fu Mattia Pascal, Grandi Classici, La Spiga, Milano.
10. Pirandello, L. 2002, Il fu Mattia Pascal, tradotto da Violanda Canko, Elena Gjika, Tirana.
11. Sintesi, Il fu Mattia Pascal, a cura di Cinzia Crepaldi, Avallardi, Milano, 2002.
12. Thomai, J. 2002. Leksikologjia e gjuhës shqipe (Lessicologia della lingua albanese), shblu, Tiranë.
13. Lloshi, Xh. 2001. Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika (Stilistica della lingua albanese), shblu, Tiranë.
14. Akademia e Shkencave, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, 2006. Fjalor i gjuhës së sotme shqipe (Vocabolario della lingua albanese), Tiranë.
15. Zingarelli, N. 2002. Vocabolario della lingua italiana, Zanichelli, Bolonjë.
16. I garzantini, 2001. Dizionario sinonimi e contrari, Garzanti, Mi

Julie Rançon
Toulouse, France

NORME ET VARIATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES : LA QUESTION DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

1. INTRODUCTION

Même si les recherches concernant l'apprentissage du lexique ont été délaissées ces derniers temps en didactique des langues, elles n'en restent pas moins essentielles dans l'enseignementapprentissage d'une langue (maternelle ou étrangère). Toute appropriation linguistique en vue d'un usage autonome de la langue passe par la compréhension de ces éléments discursifs. Pour cela, le rôle de l'enseignant qui doit expliquer une lexie simple ou complexe [Pot92] est de permettre par son discours une mise en relation des connaissances nouvelles avec les attentes et les connaissances déjà acquises des apprenants. Dans cette étude, nous identifierons clairement ce que signifie expliquer en classe et notamment, expliquer du lexique. Nous présenterons des expériences menées sur l'analyse en contexte de discours où la question centrale portera sur la norme langagière utilisée par l'enseignant. Nous regarderons notamment les variations linguistiques adaptatives dont témoigne son discours. Enfin, nous présenterons des analyses de discours explicatifs en classes (français langue maternelle et étrangère) recueillis selon une approche naturaliste, analyses qualitatives et non quantitatives.

2. CADRAGE THEORIQUE

2.1. Les méthodologies audio-visuelles

En didactique des langues étrangères, les méthodologies audio-visuelles datent des années 50. Elles mettent en exergue l'apprentissage d'une langue orale présentée en contexte

de communication (*audio visual methods en Amérique du Nord*, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle en France). Leur particularité est de présenter la langue en contexte discursif : l'énoncé n'est pas proposé seul. Il est intégré à une situation de communication plausible de manière à pouvoir être acquis plus facilement et réutilisé. L'objectif étant d'entendre la langue dans une situation d'interaction et de comprendre ce qu'échangent les personnes (linguistique, paralinguistique et extra- linguistique). Donc aussi bien dans le choix des supports d'enseignement que dans le discours qu'il propose, dans une sequence [Ker95] dite complète (c'est-à-dire cohérente avec un début et une fin), l'enseignant oscille entre

des énoncés complets et normés et des énoncés elliptiques dont la compréhension nécessite un recours au contexte et/ou au cotexte.

2 La transposition de cette démarche est visible dans les approches communicatives. Elle s'applique notamment à l'enseignement de la compréhension écrite où il s'agit d'aider les apprenants à comprendre un texte en langue étrangère (de type et genre variés). La difficulté pour l'enseignant est d'expliciter les énoncés, les lexies dans le détail. Ainsi, lors de la préparation de son cours, quand l'enseignant doit expliquer un mot d'un texte écrit, il se réfère spontanément à une norme fournie par le dictionnaire. Il prend en compte le cotexte textuel qui lui permet d'affiner son

discours explicatif et de le resituer dans le contexte d'apparition.

2.2. Norme et variations linguistiques

La dialectique explicative dans une leçon audio-visuelle en langue étrangère, particulièrement dans la méthodologie Structuro-Global Audio-Visuel [Bes85] suit alors un cheminement en trois temps [Py05], [Py07] :

- *Contextualisation :* expliquer une lexie dans le contexte du dialogue.

- *Décontextualisation :* sortir du contexte du dialogue et proposer des situations de réemploi de la lexie qui permettent aux apprenants de comprendre plus précisément le sens dépendant d'un type de contexte mais pas du seul contexte du dialogue.

- *Recontextualisation :* revenir au sens du mot dans le dialogue pour continuer l'explication des autres lexies du texte. Dans cette démarche explicative, l'enseignant use d'un va et vient entre la référence à la norme et àl'usage. De plus, l'enseignant doit tenir compte des caractéristiques des apprenants, notamment de leurs connaissances antérieures, pour construire un discours d'explication qui débouchera sur une bonne compréhension. C'est ainsi que nous pouvons noter des variations linguistiques dans lediscours effectif de l'enseignant, variations pas toujours prévues en amont du cours, lors de sa préparation.

2.3. Attitude discursive de l'enseignant en classe de langue

L'attitude du professeur face à du savoir nouveau à transmettre peut relever ainsi de deux ordres. L'apprentissage peut se faire par un mode de gestion *normaliste* [RMT85], c'est-à-dire qu'il est basé sur le refus de toute variation. Pour expliquer des mots de vocabulaire, l'enseignant utiliserait de ce fait un discours semblable à celui du dictionnaire. L'apprentissage serait alors fondé sur une langue de référence, figée et standardisée. C'est alors une langue descriptiviste qui se base sur des savoirs encyclopédiques jamais remis en question. L'attitude de l'enseignant de français langue étrangère est souvent différente particulièrement lorsqu'il s'adresse à un public de langues-cultures hétérogènes. Il ne propose pas une langue descriptiviste. Son attitude didactique relèverait plutôt d'un mode de gestion *anormaliste* (*id.*) ou

naturelle. Il utilise plutôt des techniques palliatives verbales, paraverbales ou non-verbales qui évitent d'avoir à utiliser un langage trop normé et peut-être peu compréhensible. Pour vérifier ces observations empiriques, nous avons mené l'expérience suivante.

3. EXPÉRIMENTATION

3.1. Recueil de corpora

Nous avons observé et filmé des pratiques de classe de français langue maternelle et de français langue étrangère. Pour cela, Nous avons proposé à cinq enseignants de français langue maternelle FLM (deux professeurs de collège, 3ème et trois professeurs de lycée, 2nde) et deux enseignants de français langue étrangère FLE (deux professeurs du Département d'Enseignement du Français Langue Étrangère de l'Université Toulouse II le Mirail, qui ont des publics de jeunes adultes) de travailler sur trois textes littéraires d'un même auteur. Les enseignants sont tous des locuteurs natifs 3 et jugés professionnels experts (plus de deux ans d'ancienneté selon les critères prédéfinis par l'IUFM). Les apprenants sont âgés de 15 à 25 ans (de cultures française et étrangères très diverses. Cette étude s'est déroulée en France (2006). Le niveau linguistique, tant pour les élèves français qu'étrangers, est évalué à A2-B1 selon le CECR, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues [ALT01]. Cela signifie qu'ils ont une maîtrise efficace et spontanée de la langue, avec toutefois une plus grande maîtrise du français pour les élèves natifs. Les textes proposés, matériel de notre expérimentation, sont trois extraits de *Bel-ami* de Maupassant [Mau85]. Ces passages sont émaillés de mots et expressions difficiles à comprendre au premier abord, peu usités dans la langue courante de notre siècle. Nous nous sommes plus particulièrement intéressées aux lexies simples et complexes peu employées dans la langue quotidienne afin de neutraliser quelque peu la variable mot connu. Nous pouvons en effet penser que ni les étudiants français ni les étudiants étrangers n'avaient fréquemment rencontrés ces termes. Les exemples suivants permettent de rendre compte des mots cibles de notre étude : « une boîte noire » qui

désignait un fiacre dans le contexte textuel, « des miasmes » et « un fiacre ». Concernant la lexie « boîte noire », cette dernière étant peu compréhensible hors contexte ou renvoyant même à un autre univers de référence (la boite noire de l'avion), les enseignants ont dû mettre en oeuvre des stratégies qui étaient plus ou moins normées et/ ou plus ou moins variatives. La tâche pour l'enseignant était d'expliquer les textes. Nous n'avons pas donné de consignes supplémentaires ni attiré leur attention sur tel ou tel mot en particulier. Les professeurs devaient juger de la difficulté des mots de vocabulaire et anticiper sur les éventuelles difficultés de compréhension mais aussi prendre en compte les connaissances antérieures des apprenants dont ils avaient la charge depuis le début de l'année scolaire. En outre, comme il ne s'agit pas en classe d'expliquer tous les mots de vocabulaire comme dans une leçon spécifique sur le lexique, l'enseignant sélectionne ce qui lui paraît pertinent d'expliquer. Nous avons filmé les séances d'explication de texte avec une caméra sur l'enseignant, une camera sur les apprenants et un enregistreur numérique pour un enregistrement sonore correct. Nous avons transcrit les discours explicatifs des enseignants tout en tenant compte des verbalisations des apprenants en contexte. Pour cela, nous avons choisi les conventions de transcription ICOR (septembre 2005, version 1.0.4) de l'équipe ICARE de l'Université de Lyon II. La vidéo et l'analyse de corpus se complètent pour rendre compte de la réalité. Et pour obtenir une approche

des plus écologiques, nous avons choisi de ne pas tenir compte de la première séance de film afin de laisser le temps aux interlocuteurs de s'habituer à cette situation inédite. Par la suite, nous avons proposé un questionnaire aux enseignants après la dernière séance pour savoir s'ils avaient prévu d'expliquer tel ou tel mot, s'ils le trouvaient difficile pour les apprenants, s'ils l'avaient expliqué en classe et pourquoi. Des questions supplémentaires ont été posées concernant les ouvrages didactiques utilisés et si les enseignants suivaient les directives pédagogiques du Ministère de l'Education Nationale ou encore s'ils se référaient précisément ou non à une méthode d'enseignement plus qu'une autre, etc. Cela a permis de rendre compte du travail métacognitif des enseignants à travers leurs stratégies. Une semaine après chaque séance, nous avons demandé aux apprenants d'expliquer par écrit les lexies que nous avions sélectionnées. Cela a permis de définir si l'explication de l'enseignant avait été efficace ou non.

3.2. Analyse qualitative des résultats

3.2.1. Résultats lexico-sémantiques

Six enseignants sur sept ont expliqué les trois lexies en utilisant des procédés identiques, le dernier n'a expliqué aucun des mots à ses apprenants :

4 Explications verbales définitoires

Par induction Métalinguistique Synonymie

Hyperonymie Hyponymie

Partielle Totale

Nous avons observé des explications verbales de type définitoire mais nous supposons qu'il existe d'autres formes d'explications verbales seulement nos corpus n'en contiennent pas à ce jour. Il existe aussi des explications paraverbales et non-verbales mais elles ne concernent pas les lexies étudiées aujourd'hui. Les exemples suivants illustrent la manière dont l'enseignant procède pour expliquer. Exemple de métalangage FLM : EN3 alors euh un fiacre qui roulait (0.8) voyez que nous quittons les actions des personages (0.4) pour entrer dans (0.4) je dirais (.) **le fiacre** c'est le cas de le dire (.) **c'est-àdire dans le contexte de l'action** (0.4) roulait (.) est à quel temps céline/ Exemple de synonymie partielle et hyperonymie FLE : EN4 donc si vous regardez (.) quels quels sont là où se trouvent les deux personnages hein estc'que vous avez compris SIL (0.2) MAR dans une voiture= EN4 =oui (0.8) hein (.) **dans une voiture enfin à l'époque ça s'appelait un fiacre** (0.4) hein donc c'est exactement ça **c'est une voiture qui était conduite par des chevaux hein** (1.4) **à quat'roues et donc où y avait quatre places dans dans cette voiture-là exactement** (0.5) hein (.)

L'enseignant de FLE s'approche de la norme tout en ne l'appliquant pas complètement. En effet, voici la définition de *fiacre* extraite du TLF électronique (Trésor de la Langue Française) [TLF07], consulté le 10 Avril 2007 :

« **FIACRE**, *subst. masc.*

HIST. DES TRANSP. Voiture de louage tirée par un cheval et conduite par un cocher, que l'on utilise à la course ou à l'heure. » Cette voiture ne comporte pas forcément quatre places, ni quatre roues et n'est pas forcément tirée par plusieurs montures.

En français langue maternelle, les enseignants utilisent les mêmes techniques et n'ont pas une vision totalement *anormaliste* (*ibid.*) qui consisterait à n'utiliser que du métalangage pour expliquer. Ils utilisent aussi des synonymies partielles, des hyponymies comme dans l'exemple suivant. Exemple de synonymies partielles, métalangage et hyperonymie FLM :

EN3 euh (2.6) nous avons dans le (.) ce premier paragraphe il la sentait contre lui (0.4)

l'évocation du fiacre (0.4) est-ce que le fiacre (0.4) qui est déjà nommé (.) dans le (0.2)

contexte c't-à-dire juste avant (0.4) est nommé de de nouveau (1.5) euh camille (.) **comment apparaît le fiacre comment est-il nom[mé]**

CAM **[cet'] boîte noire/=** EN3 **=cette boîte (.) noire (.) alors (0.6) comment s'appelle camille le procédé utilisé ici=** CAM =comparaison/= EN3 =alors (0.3) alors c'est alors (0.5) **c'est un procédé qui est [né de]**

SAR [une] métaphore

SIL (0.2)

5 EN3 c'est une métaphore (0.6) une métaphore oui/ (0.4) alors on va essayer de la developer cette métaphore (1) le fiacre est comparable (0.2) à (.) une boîte noire c'est un véhicule qui ressemble (0.4) à une (0.5) boîte noire (0.5) et alors noire peut-être (0.7) de (1.8) pour deux sens différents (0.4) quels sont les deux sens qui peuvent expliquer le caractère noir de ce fiacre de cette boîte (3.9) camille toujours (1.7) pourquoi boîte noire= ELS <((les élèves chuchotent trop bas les réponses)) =(inaud.)>= ELE =y a pas de lumière= EN3 =alors [y'a pas] VIR [y'a pas] de lumière dedans= EN3 =alors y'a pas de lumière dedans et (0.4) le fiacre lui-même de l'extérieur (0.6) donc est certainement (0.3) de la couleur noire (.) la couleur noire qui règne un petit peu sur les véhicules (0.4) et sur le vêtement masculin (.) de l'époque (1.5) pour ne pas parler du vêtement féminin aussi (0.4) donc euh (.) puisqu'à partir d'une quarantaine d'années (0.3)on peut considérer que toutes les femmes sont plus ou moins en deuil (0.7) à peu près tous les six mois et: donc le noir domine (.) dans le paris de la fin du dix-neuvième siècle (1.9) bien (0.2) euh autre chose (.) toujours dans la description (0.5) donc euh (.) qu'estc'qui évoque s'il vous plaît (0.4) qu'est-c'qui évoque le dix-neuvième siècle ici à part le fiacre (4.3) je crois que s'rait une bonne indication pour un pour un scénariste/ (0.3) justement (0.6) oui/ pour un producteur ensuite oui/= La grande différence entre les techniques explicatives des enseignants de FLE et FLM se trouve dans la présentation de la lexie à expliquer. Ce sont les résultats de notre analyse pragmaticosémantique

qui nous le montrent.

3.2.2. Résultats pragmatico-sémantiques

En effet, il faut dans tous les cas expliquer les mots pour qu'ils soient compris mais également pour qu'ils puissent être réutilisés par l'apprenant. Et cette phase d'appropriation ne peut se faire que si l'enseignant a mis en place une progression thématique hypothético-déductive pour qu'il y ait cohérence et cohésion dans le discours. Pour analyser en contexte le discours, nous nous sommes servis de la classification de Danes [Dan74] qui identifie très clairement quatre types de variations de la progression thématique rendant compte de séquence textuelle marquée par une forte coherence vers une cohérence plus difficile à établir. Cependant, dans notre corpus, nous avons remarqué que tous les professeurs utilisaient le même procédé de cohérence et cohésion : la progression à theme constant. Ce procédé simple qui permet de conserver le même thème durant toute l'explication n'empêche pas de décontextualiser puis recontextualiser le discours. Cela autorise meme l'enseignant à extraire dans un premier temps une expression de son contexte pour la stabiliser et permettre sa mémorisation, puis dans un second temps de la replacer en contexte de manière à l'utiliser à des fins de communication. En résumé, si l'enseignant commence à expliquer des *miasmes*, il

terminera par *miasmes*, en contexte ou hors contexte textuel. Voici un exemple de contextualisation, décontextualisation de discours explicatifs d'un enseignant de FLM : GAJ ***décontextualisation*** au niveau du vocabulaire est-ce qu'il y a des termes qui vous ont euh qui vous ont posé problème SIL (3)GAJ aucun/ELE non SIL (0.9) GAJ d'accord donc tout l'monde se <((correction))sait> ce que sont des: miasmas SIL (O.9) GAJ ou vous avez une [note] EVT [<((quelques élèves rient))>] SIL (4.7) GAJ ***contextualisation*** euh: vous voyez le passa:ge c'est la description de de la ville qui: où il fait extrêmement chaud <((lecture du passage))les cuisines souterraines jetaient à la rue par leurs fenêtres basses les miasmes des eaux de vaisselle et des vieilles [sauces>]

6 EVA [c'est pas des odeurs ou XXXXX] GAJ ça c'est de la déduction mais euh: c'est pas forcément euh: (0.9) quelqu'un a vérifié/ ***décontextualisation*** (2.2) bon quand vous travaillez sur un texte c'est quand même important d'aller vérifier quand même parce que parfois y a des TERmes qui peuvent avoir plusieurs SENS et qui peuvent AUSSI (0.4) euh:: (0.4) prendre un autre sens dans ce contexte-là (0.5) dans les miasmes euh: au départ c'est effectivement des émanations (0.4) euh: qui sont euh: d'origine: animale ou végétale et c'est euh des substances en décomposition donc effectivement c'est pas très agréable ***contextualisation*** et maintenant quand on parle de miasmes on parle de microbes (0.3) d'accord/ (0.9) euh c'est quand on dit à quelqu'un qui tousse ne: ne: me jette pas tes miasmes dessus ça veut dire garde tes microbes pour toi (0.2) d'accord/ L'enseignant a une attitude *plurinormaliste* (*ibid.*) qui contextualise, décontextualise la lexie. Il commence son discours par un langage normé où il replace différemment et de manière personnelle sa lexie en contexte pour être compris. Le professeur de FLM donne un exemple mais il aurait très bien pu replacer son discours en contexte textuel pour lui redonner du sens et permettre de passer à une autre explication de lexie. C'est ce que l'on a retrouvé notamment dans un discours explicatif de FLE.

4. ELÉMENTS DE CONCLUSION

La question de la place de la norme dans l'apprentissage du vocabulaire est déterminante parce qu'elle joue un rôle essentiel dans la constitution de la cohérence du discours explicatif de l'enseignant. La cohésion dans le discours, quant à elle, est assurée par des variations linguistiques de contextualisation / décontextualisation rondement menées. Cette démarche permet de presenter la lexie dans son intégralité. Mais nous remarquerons que le seul discours explicatif n'est pas suffisant et qu'à maintes reprises, l'enseignant a recours à des gestes, des mimes, des dessins afin de

compléter son discours en langue.

RÉFÉRENCES

1. Association of Language Teachers in Europe, 2001, Cadre européen de référence pour les langues, Didier, Paris.
2. Besse, H. (1985), Méthodes et pratiques des manuels de langue. CRÉDIF, Paris, Didier.
3. Danes, F. (1974), Functional sentence perspective and the organisation of the text, in Papers on functional sentence, F. La Hague, Mouton.
4. Kerbrat-Orecchioni, C. / Plantin, C. (éds) (1995), Le Trilogue, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
5. Maupassant, G. (1885), Bel-Ami, Havard.
6. Pottier, B. (1992), Théorie et analyse en linguistique, coll. Langue Linguistique Communication, Hachette Supérieur, Paris.
7. Py, B. (2005) La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation, Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, [En ligne], Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, mis en ligne le 13 décembre 2005, disponible sur : http://aile.revues.org/document1464.html
8. Py, B. (2007), Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues, Journal of Language Contact – Thema 1, [En ligne], dernière consultation le 24 octobre 2007, disponible sur : www.jlc-journal.org
9. Romian, Marcellesi et Treignier, (1985), Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière, J-Institut national de recherche pédagogique, Paris.

N.V. Romanova
Protvino, Russia

TEACHING ENGLISH SCIENTIFIC WRITING TO RUSSIAN STUDENTS

In Russian institutes and universities, teaching ESP (English for Special Purposes) to students of non-philological faculties takes only one year, following two years of the basic course (all-purpose language). During this time the students not only have to acquire the scope of terminological lexis and become well prepared for "digestion" of scientific information (the passive component of language competence) [Apresjan 1974: 11], but also need to be trained as active users of English capable of generating English scientific texts (the active component).

When rendering scientific ideas into a foreign language, a scholar or a technician have clear advantages over even an experienced translator [Riabtseva 1999: 590]. The reason is, with a more shallow knowledge of the discipline, the translator cannot feel free enough to change the original Russian text to sound it quite idiomatic in English.

To become active users of English, the students should be given some hints as for the differences between English and Russian scientific styles, and some tools to implement scientific ideas into an oral/ written text.

Exteriorly, English scientific texts are considerably (25-30%) shorter and grammatically simpler. Stylistically, they are more emotional, with the author's position not so

remote and detached. For a successful writing, students should bear in mind the differences of the two scientific styles:

1) Modus expressions in English and Russian texts are different. To make the author distanced from the narrative and represent the results of the research as objective, the author's "I" is never used in Russian publications by a single author. Instead, the 3-rd person (*author)* or personal pronouns in the phrases like *In my opinion, To my mind* can be used. In some cases, speaking about his/her actions, the Russian author can use the plural pronoun *we*, which is never the case in English literature. English-speaking authors use both the pronouns *I* and *we*, where the latter always stands for a group of people. [Boldyreva 2002: 102].

2) The active versus passive voices in the main body of an English scientific text and the abstract are used differently. In the main text, the focus is laid on the objects of study, whose 'behavior' is then described as active and can even be personified – cf. *the hypothesis embraces* ('includes') *some issues*, *rests* ('is based') *on a theory*, or *a daring*, *inaccurate hypothesis*. On the contrary, in abstracts and summaries it is human efforts and achievements that are of importance and, hence, objects of study typically co-occur with passive grammar constructions: *The studies have been carried out*, *the goals achieved*, *the hypothesis proven.* Simultaneously, human actions can now be described explicitly: *I started off by arguing in favor of…I examined…I found that it is inappropriate…*

3) The abundant usage of nominative genitive constructions (*способы изучения лексической сочетаемости*) in Russian texts make them sound, against English texts, more bookish and less comprehensible. The most common trick to "split" Russian phrases of the kind while rendering them into English is to use the preposition "of". If so, the resulting text does not sound idiomatic and gives away its Russian origin. To make the meaning of N+N+N… phrases transparent and the style idiomatic, one should introduce (wherever proper) English verbs, adjectives and function words elucidating the meaningful connections between the nouns, which also requires a profound knowledge of the discipline.

4) English is a more "positive language", in the meaning that (i) the use of more than one negation is prohibited by English grammar rules; and (ii) even one negation in English texts often should (and can easily) be avoided. Cf., e.g., English translation equivalents for the Russian verb (with the negation) *выполнять* ('perform'): *не выполнять норму – to fall down, не выполнять обязанности - to neglect duties; не выполнять план – to be behind the schedule; не выполнять приказы – to disregard orders.* Very often this, too, allows to strongly compress the volume of the text – cf. *невыполнение обязанностей – default; не выходящий из дома больной - in-patient.*

5) As in scientific discourse many common language words are used with special meanings, their lexical co-occurrence is different from non-scientific texts. Cf., e.g., the phrases *to arrest the reaction* (in the meaning 'to stop') or *to disprove* (‘refute’) *a law* versus *to go beyond* (‘break’) *the law* in common language (Mayorova 1997: 13). Knowledge of lexical co-occurrence that helps imitate the native speaker’s competence, and, hence, create idiomatic texts, is one of the most difficult things for learners of English. The first general-purpose dictionary to fix such regularities was “The BBI combinatory dictionary of English” [Benson 1986]. However, the specific for the scientific writing lexical co-occurrence was beyond its goals.

Finally, non-English-speaking students have to be taught how to organize the scientific text as a whole (“text coherence”). This implies knowledge of meta-discourse words and phrases that “are used to show how discourse is constructed” [Swan 2001: 151]. These words and phrases show the connection between the previous, current and next parts of the text, they make clear the structure of the scientific message and the speaker’s position to what is being said. They “guide” the listener’s attention through the text, helping to introduce a new subject, focusing attention on the issues of importance, signaling to skip some negligible things, etc. The main characteristics of words and phrases with the "cohesive" function are:

Conditioned frequency**.** Meta-discourse words and phrases prevail in the oral presentation of the scientific material. To some extent, their frequency depends on the discipline described. E.g., because comparisons are typical for texts in economy, comparative phrases are more frequent here: *(As) compared with/to; When compared to; (As) against, Over; As opposed to, By/In comparison with/to; Relative to; In relation to; By today’s standards,* etc.

Limited variability. Available in each language is a set of meta-discourse phrases that convey one meaning, sometimes with a slight semantic change – cf. the English equivalents for the Russian *В отличие от* - *As opposed to, As differentiated/ distinguished/ distinct from; In distinction/contradistinction/ contrast to; As contrasted/opposed to; Contrary to; By contrast; Unlike.*

Though variable within certain limits, these expressions are strictly fixed, and any changes would be ungrammatical, so we can speak about their idiomaticity – cf. **As contrary to, *By distinction*.

Few attempts have been made so far to categorize the words and phrases with the meta-discourse function (see, e.g., groups of ‘discourse markers’ in (Swan 2001: 151-160)).

For teaching purposes, meta-discourse words/ phrases can, functionally, be grouped as follows:

1) Text generation: Introduction (setting a goal), cross-references, interlinks between sections, conclusion (evaluating results/further prospecting). *It is appropriate/ profitable/ well/ wise/ advisable/ expedient/ advantageous/ good practice to investigate X; In conclusion/summary, To summarize/sum up.*

2) Guiding listener's attention: Focusing/ changing the subject, dismissing current subject, returning to previous subject, etc. *With reference to, As far as X is concerned; By the way; At any rate, At least; As I was saying.*

3) Proving the point: Explaining, structuring, adding, exemplifying, elucidating, correcting, generalizing. *In particular, Namely; In addition, Moreover, More than that, Furthermore; In any case; In view of the fact that, Considering that; In the sense that; By way of example, By way of illustration, To cite an example, To take an illustration.*

4) Logical reasoning: Comparing, contrasting, balancing, opposing. *Therefore, As a result, On this evidence, By the same reasoning; In/with reference/respect to; On the whole, In general; In particular; In contrast to; Similarly, By analogy.*

5) Author's personality & cooperation with the listener: Showing personal attitude, gaining time, referring to the other person's expectations, softening, persuading, etc. *I suppose, It's my belief that, I'm afraid; Honestly/Frankly speaking; As a matter of fact; More or less, To some extent.*

With the account of the above features, presentation of special knowledge in English can be quite successful. Helpful here can also be special literature, aimed at assisting scientists in writing scientific texts in English. Creation of lexicographic sources in LSP - combinatory dictionaries, thesauruses, encyclopedias, reference books of scientific usage- still remains an urgent task of modern linguistics.

References

1. Apresjan, Yu.D. Lexical semantics (Synonimic means of a language) [Text] – in Russian / Yu.D. Apresjan. – Moscow: "Nauka", 1974.

2. Benson, M. The BBI combinatory dictionary of English [Text] : dictionary / M. Benson, E. Benson, R. Ilson. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publ. Co., 1986. – 286p.

3. Boldyreva, A.A. Peculiarities of expressive means for the author's "I" in scientific discourse [Text] : collection – in Russian // A.A. Boldyreva, V.B. Kashkin. // Language, communication & social environment. Voronezh: Voronezh State Univ., 2002, Vol. 2 – p. 99-108.

4. Mayorova, N.V. A model of an automated bilingual dictionary of collocations (on the material of English and Russian texts in theoretical physics) [Text] - in Russian : dissertation for Ph.D. degree : 10.02.19 : defended 13.03.1997. – Moscow, 1997. – 251p.

5. Riabtseva, N.K. English for scientific purposes. Guide to academic writing [Text] : dictionary / N.K. Riabtseva. – Moscow: "Flinta", "Nauka", 1999 - 598p.

6. Swan, M. Practical English Usage [Text] : reference book (2-nd edition) / M. Swan. - Oxford : Oxford University Press, 1995. – 654p.

О.Г. Абрамкина
Орел, Россия

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Обращение к проблеме общения, речевой деятельности как к одному из главных средств формирования как общей личностной культуры, так и всех ее интегральных компонентов не случайно. Ученые считают, что события 90-х годов 20 столетия по своему воздействию на общество и язык подобны революции. Возможность, а зачастую и потребность высказать и доказать свое мнение приводит к "заказу "на человека говорящего".

Бльшую роль в создании стройной теории красноречия и приемов овладения ораторским искусством сыграл Аристотель, определивший риторику как "способность находить возможные способы убеждения относительно данного предмета". Аристотель указывал, что "речь слагается из 3 элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается – оно-то и есть конечная цель всего (я разумею слушателя)" [Риторика 1894: 15].

Еще во времена Цицерона и Квинтилиана педагоги стремились обучать детей технике речи, умению импровизировать, обеспечивая при этом индивидуальный подход в обучении на основе учета уровня сформированности культуры человека.

Историческая эпоха, в которую вступает наше общество, коренным образом отличается от предшествующей всей системой ценностей - социальных, моральных, производственных, идеологических. В этом ряду весьма существенное место отводится ценностям коммуникативного типа. Налицо необходимость переосмысления ценностей общения и способов приобщения к ним, статуса личности как субъекта коммуникативной культуры. Можно, предполагая новый статус коммуникативной культуры, пассивно ожидать ее прихода, анализируя различные варианты и их жизненную эффективность. Но можно и активно включиться в этот процесс, готовиться к предстоящему образу жизни, общению в новых условиях.

Разработка концепции формирования коммуникативной культуры обучающегося, как условия его личностного развития детерминировано разработанностью междисциплинарных теоретико-методологических положений по проблеме культуры в целом, составной частью которой является коммуникативная культура.

В зависимости от сферы деятельности существует утвердившееся деление культуры на материальную, духовную, социальную, так как "культура включает в себя не только предметные результаты деятельности людей ..., но и субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания и умения,

производственные и профессиональные навыки, способы и формы взаимного общения людей в рамках коллектива и общества") [Философский энциклопедический словарь 1989: 294].

Культура имеет свойство накапливаться, аккумулируя исторический опыт. Современная культура базируется на культуре прошлых времен, концентрируя представление о совокупности всех прошлых культур. Поскольку деятельность человека является основой для создания культуры своей эпохи, то часть ее перейдет в будущее в виде отдельных эталонов и образцов.

Культура функционирует на разных уровнях. С этой точки зрения можно говорить о культуре личности.

Культура, как характеристика личности, выявляющая максимальную степень развития какого-то качества, свойства личности имеет исторический характер, поскольку она опосредована культурой эпохи общественного развития, зависит от социальных эталонов и норм: имеет национальный характер, так как зависит от обычаев и традиций народа. Можно говорить и об индивидуальном характере культуры личности, отражающем ее уникальность и неповторимость. При этом каждая личность самоценна, поскольку является источником сохранения, передачи и преобразования культуры.

В свою очередь, общая культура личности может рассматриваться как совокупность нескольких культур - нравственной, психологической, эстетической и др. Особое место среди компонентов общей культуры личности занимает коммуникативная культура.

Существуют определенные философские положения механизма формирования культуры личности, которые формулируются следующим образом:

-личностная культура формируется во всесторонней деятельности; полнота развития и самоопределения личности обусловлена широтой, диапазоном и содержанием деятельности;

-качество воспитания опосредуется качеством деятельности и общения; в организации учебно-воспитательного процесса, деятельности и самодеятельности обучающихся необходимо исходить из анализа воспитательных ситуаций и определения приоритетов воспитательной работы (т.е. идти от реальности, а не от идеала);

-повышение культуры воспитания связано с процессом его гуманизации; процессы гуманизации воспитания, гуманитаризации образования и задачи формирования целостной культуры тесно связаны;

-формирование культуры обучающегося в системе образования опосредуется всей складывающейся и динамично изменяющейся социокультурной ситуацией в обществе.

Следовательно, личностная культура представляет собой единый процесс накопления знаний, опыта и качественной реализации их в деятельности и поведении.

Процесс воспитания в широком смысле может пониматься как приспособление к культуре данного общества [Верещагин 1990: 118]. При этом средством "социального наследования" выступает общение.

Изучая "мир общения", в котором развивается и формируется личность, исследователи рассматривают модель коммуникативного мира личности, ее коммуникативного потенциала. Р.А.Максимова использует понятие коммуникативного потенциала личности для обозначения "определенного комплекса коммуникативных качеств, характеризующих возможности человека в плане общения и обеспечивающих равновесие во взаимоотношениях с окружающими" [Максимова 1981: 6]. Достаточно развитый коммуникативный потенциал есть необходимая существенная характеристика человека, способствующая нормальной жизнедеятельности его как личности и эффективности его как субъекта деятельности. К числу существенных компонентов коммуникативного потенциала личности были отнесены: коммуникативная активность, эмоциональная реактивность и уверенность в общении. Говоря о важной роли коммуникативного потенциала в социальном развитии личности, автор отмечает, что он является важной предпосылкой для успешной адаптации человека в ближайшем социальном окружении. Адаптация протекает таким образом, что "в процессе социального развития ... личности она не только овладевает определенными языками ..., но и сознательно меняет их, включаясь в соответствующее поведение. Неразличение или незнание этих языков приводит к тому, что человека называют "невоспитанным" (= не овладел языком социума), "некультурным" (= не овладел специальными языками)" [Философский энциклопедический словарь 1989: 48-49].

Многообразные связи между культурой и педагогикой, в особенности дидактикой, подразумеваются в известной концепции состава содержания образования (И.Я.Лернер, М.Н. Скаткин). Если в основу классификации положить предметный или содержательный признак, то можно говорить о математической, политической, коммуникативной и других культурах.

Учеными признается наличие компонента или компонентов, единых для всех культур. В нашем понимании таким компонентом можно считать коммуникативную культуру, представляющую собой совокупность когнитивно-мотивационного,

содержательного и операционального компонентов, в структуре которых интегрируются коммуникативные качества и коммуникативные умения личности, выражающие ее интеллектуальные, эмоциональные, деятельностные проявления, без которых ни одна их культур не получит своего развития.

Понятие "коммуникативная культура" не совпадает по своей сущности с понятиями "правильность" и "нормативность". Оно связывается с возможностями всей коммуникативной системы, выражающей конкретное содержание в каждой реальной ситуации общения. Коммуникативная культура вырабатывает умения отбирать и употреблять коммуникативные средства в процессе общения, помогает формировать сознательное отношение к их использованию в практике.

Коммуникативная культура служит одним из важнейших показателей духовного богатства личности, культуры мышления человека.

Существенное значение имеет и понимание коммуникативной культуры как средства и условия воспитания и формирования личности. Оно основано на признании адаптационных возможностей коммуникативной культуры, которые помогают субъекту общения действовать в соответствии с культурными стандартами значимого окружения.

Задача формирования коммуникативной культуры молодого поколения является важным компонентом его социального становления.

Существующая в виде правил, предписаний, кодов, символов, представляющих собой язык общения, она закреплена в исторически сложившейся форме общения - этикете. Он несет в себе кодированную информацию о способах и приемах коммуникации, особенностях выбора средств коммуникации, способствующих эффективному общению.

Уникальные особенности общения, как формы, в которой протекает деятельность людей, в том числе и такая специфическая, как воспитание, заставляет педагогов серьезно изучать проблемы общения, проблемы формирования коммуникативной культуры личности.

Список литературы

1. Риторика [Текст] / Пер. с греч. Н.М.Платоновой. – С.-Петербургъ, 1894. – 336с.
2. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815с.
3. Верещагин, Е.М., Костомаров, Е.Т. Язык и культура [Текст] / Е.М. Верещагин. – М.: Русский язык, 1990. – 246с.
4. Максимова, Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности [Текст] / Р.А. Максимова: Дисс. … к. псих. наук. – Л., 1981. – 191с.

Ж.А. Азимбаева
Караганда, Казахстан

ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДОВ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В данной статье мы ставим перед собой задачу: раскрыть состояние проблемы разработки и реализации новых педагогических технологий в обучении русскому языку как иностранному с точки зрения когнитологии.

Как известно, когнитология – это область создания искусственного интеллекта. Дадим краткую характеристику когнитивному аспекту в обучении русскому языку студентов-иностранцев. Когнитивный аспект, как полагают многие исследователи, связан с формированием языковых/речевых способностей, психических процессов субъекта. А любые способности, по мнению психологов, существуют только в движении, динамичном развитии. Иначе говоря, под языковыми / речевыми способностями понимаются индивидуально-психологические особенности личности, способствующие овладению знаниями, умениями и навыками, необходимыми для практического использования в речевой деятельности. Более того, когнитивное направление подчеркивает влияние интеллектуальных или мыслительных процессов на поведение человека. Известный американский психолог Дж. Брунер, являющийся основоположником когнитивной теории обучения, подчёркивал, что язык представляет собой важнейшее орудие развития когнитивных процессов и, исходя из этого, обосновал три процесса при овладении языком: 1) получение новой информации в виде знаний; 2) закрепление этих приобретённых знаний; 3) возможность адекватного применения полученных знаний, умений и навыков.

Основные преимущества когнитивного (или познавательного) аспекта обучения состоят, по нашему мнению, в учете важной роли такой стороны мотивации деятельности, как установка на результат. В этот период у студентов-иностранцев через обучение совершается воспитание и формируется характер, мировоззрение, при этом познавательные, т.е. когнитивные интересы, возможности достигают определённого уровня. Большое значение на современном этапе обучения языкам уделяется метакогнитивности, то есть размышлению о процессе учения. Размышления – это адаптивный опыт и знания. Иначе говоря, метакогнитивный метод – это размышление об обучении: планирование своей учебной деятельности, контроль, оценка своих результатов.

Осмысление, закрепление и овладение знаниями, более развитое мышление, максимально осознанное усвоение и умение оперировать полученными языковыми и неязыковыми понятиями - все эти факторы говорят о необходимости учёта когнитивного

аспекта в обучении, когда конечной целью является практическое овладение русским языком для достижения своих целей.

Сознательное усвоение практически необходимых для пользования языком знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений происходит через овладение накопленных человечеством знаний, т.е. через опосредованное познание мира.

Как известно, в начале XXI века получает развитие концепция:

- управление знаниями;
- устойчивое обучение (сохранение знаний).

«Известно, что быстрое и прочное усвоение знаний, умение быстро найти правильное решение в новой производственной или жизненной обстановке во многом зависят от правильного воспитания внимания, памяти и в особенности мышления учащихся. Но существующие методы обучения почти не обеспечивают сознательной и систематической работы учителя по формированию этих психических деятельностей» [Щедровицкий 1993: 25]. В связи с этим преподаватель русского языка как иностранного должен:

- активно изучать мышление студентов;
- создавать ситуации, позволяющие раскрыть мышление;
- выявлять предшествующие знания;
- осуществлять постепенный переход от простого к сложному;
- содействовать взаимному обучению;
- совершенствовать педагогическое мастерство;
- предоставлять студенту-иностранцу своевременную, конструктивную обратную связь;
- дать студенту возможность высказать свое мнение о процессе обучения;
- уделять особое внимание метакогнитивным и социальным стратегиям.

Активизация познавательного интереса может проявляться через умение преодолевать языковые трудности; умение четко ориентироваться в речевой ситуации; умение планировать и обобщать; умение ставить вопросы; стремление познавать все новое; творчески подходить к практической деятельности. Важным приемом оптимизации познавательного интереса к обучению студентами-иностранцами, может быть, на наш взгляд, стимулирование активности и самостоятельности, для чего необходимо ориентировать обучаемых на самостоятельный поиск знаний, обуславливающий появление качественно новых черт личности студента. Студент,

понимая, какая информация для него новая, должен осознавать, соответствует ли это тому, что он уже знает.

Итак, высокий уровень учебно-познавательной активности студентов-иностранцев должен обеспечивать именно познавательный интерес.

Нам представляется, что на начальном этапе обучения русскому языку иностранных граждан важными задачами, сформированными на коммуникативно-когнитивной основе, являются:

- наличие фактора сознательного усвоения знаний как языкового, так и культурно-страноведческого характера;
- формирование элементарных умений и навыков в говорении, аудировании, чтении, письме;
- необходимость учёта индивидуальных способностей, особенностей контингента обучаемых;
- возможность опираться на родной язык в процессе речемыслительной деятельности. Все эти и другие задачи призваны обеспечить активное участие студентов-иностранцев в процессе обучения и познания.

Степень включенности в учебный процесс и проявления познавательной активности – это динамический процесс развития студентов-иностранцев с разным уровнем активности:

1. нулевой (студенты не желают активно участвовать в учебном процессе);
2. ситуативный (студентов привлекает новизна, необычность приемов преподавания, умелое использование алгоритмов, опорных сигналов);
3. исполнительский (студенты, вовлеченные в проблемные, поисковые ситуации и имеющие прочные знания);
4. творческий (студенты с нестандартным мышлением).

Для студентов-иностранцев с разным уровнем активизации познавательной деятельности необходимо использовать и различные новые педагогические технологии: интенсивного, опережающего, игрового, проблемного и др. обучения. Так, например, педагогическая технология С.Н. Лысенковой заключается в перспективно-опережающем обучении с использованием опорных схем, оформленных в виде рисунков, таблиц, чертежей, карточек. Такие опорные схемы, на наш взгляд, помогают устранить боязнь речевых несоответствий, вооружают обучаемых способами учения и саморегулируют познавательную деятельность

Из этого понятно, что на современном этапе обучения русскому языку иностранных студентов большая роль, в первую очередь, уделяется активизации когнитивного, т.е. познавательного интереса студента к обучению.

Владеть русским языком - значит уметь общаться на нем адекватно условиям коммуникации. Мы считаем, что при использовании и внедрении новых педагогических технологий в обучении русскому языку как иностранному студент может быть и творческим, и инициативным в своей учебной деятельности. Творческая же деятельность, как правило, помогает лучше реализовать коммуникативные цели обучения.

С точки зрения методики РКИ владеть языком – значит обладать в той или иной мере коммуникативной компетенцией. Если говорить о связи когнитивной теории и коммуникативной компетенции, то необходимым компонентом коммуникативной компетенции является когнитивная компетенция.

Мы разделяем точку зрения профессора А.А. Чингисовой, подчеркивающей, что для формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку студентов-иностранцев в условиях Казахстана важен когнитивный подход, согласно которому предполагается сознательное усвоение знаний практически необходимых для пользования языком и формирование на их основе речевых навыков и умений [Чингисова 2004: 208].

Следует отметить, что освоение новых педагогических технологий с помощью знаний в области когнитивной психологии помогает раскрыть психолого-педагогические возможности личности, т.е. активизировать резервы личности преподавателя и студента:

- развивают творческую активность и самостоятельность студентов в учебной деятельности;
- меняют характер взаимодействий преподавателя и студента, когда они оба становятся полноправными участниками учебного процесса. Студент-иностранец, который ранее был лишь пассивным участником в обучении, при применении новых педагогических методов становится активным субъектом учебного процесса, учится мыслить креативно, делать прогнозы относительно содержания новой информации и познавать обсуждаемый материал глубоко, т.е. контролировать, корректировать, организовывать, иначе говоря, сознательно управлять своей учебной деятельностью. Задача преподавателей – развивать творческую личность современного студента, способного реализовать требования новой парадигмы образования, опираясь на новые педагогические технологии.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, чтобы повысить интерес и учебную активность студентов-иностранцев к русскому языку необходимо адаптировать содержание обучения к когнитивным возможностям обучаемых, уметь определять скорость усвоения учебного материала, выбирать адекватные педагогические технологии с использованием новейших знаний в области когнитивной психологии.

Список литературы

1. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика.- М.: Касталь, 1993.- С.25.
2. Чингисова, А.А. Интегративно-когнитивный подход обучения русского языка как иностранного (РКИ) [Текст] / А.А. Чингисова // Менеджмент в образовании.- 2004.- № 4.- С.208.

Л.А. Андреева
Орёл, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Одним из важнейших требований при обучении иностранному языку является выявление индивидуальных склонностей и интересов обучающихся, нахождение средств, которые заставили бы их мыслить. Поскольку учебные группы, как правило, очень разнородны по своему составу (они включают обучающихся с самой разной подготовкой и разными способностями), то преподаватель, даже самый опытный, находится в затруднительном положении. Стремясь подтянуть слабых студентов, он невольно меньше времени уделяет более продвинутым. Последние часто работают не в полную меру своих сил, считают потерянным для себя время, когда отвечают слабые студенты, и, зачастую, постепенно снижают уровень до средних. Существует мнение, что разнородный состав группы очень важен для менее подготовленных студентов, так как в сильных студентах они видят как бы образец, к которому следует стремиться. На практике, однако, их совместная работа с очень подготовленными товарищами часто создаёт неуверенность в своих силах и, в конечном счёте, не способствует быстрому улучшению их знаний.

В плане преодоления данных трудностей важно остановиться на дифференциации как форме организации процесса обучения в вузе, учитывающей как индивидуальные различия обучающихся, так и особенности групп. По мнению И.М. Чередова, дифференциация обучения представляет собой форму реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой, индивидуальной работы учащихся на

уроке в соответствии с требованиями психолого-педагогической науки, определяющей своеобразие типологических групп. Таким образом, дифференциация обучения в вузе выступает и как способ его индивидуализации, и как вариант педагогически целесообразной организации групповой деятельности в сотрудничестве с преподавателем [Чередов: 1988]. Представляется важной также точка зрения И.Э. Унт, согласно которой индивидуализация рассматривается как учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей обучающихся в той форме, в которой обучающиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения [Унт: 1990].

Е.С. Рабунский считает, что необходимо создавать группы выравнивания по признаку одинаковых учебных возможностей учащихся с целью преодоления неуспеваемости. Содержательный признак он учитывает при разработке групповых заданий при соблюдении принципа индивидуального подхода и доступности в обучении. Под дифференцированно-групповым обучением Е.С. Рабунский понимает индивидуальный подход с дифференциацией заданий по группам обучающихся, которые могут и не знать, какое у них задание [Рабунский: 1975]. Суть дифференцированного подхода видится в условном разделении учебной группы на определённых этапах урока на несколько подвижных групп в зависимости от учебных возможностей обучающихся. Каждая группа овладевает навыками и умениями в различном темпе, имеет свой вариант задания. Дифференцированный подход в обучении способствует созданию такой системы обучения, в которой учитываются виды речевой деятельности, этапы обучения, специфика материала, контингент обучающихся. Дифференцированный подход предполагает разные по трудности и сложности задания для тех же конечных целей обучения. Так, хорошо подготовленным студентам предлагаются более сложные по содержанию и форме предъявления задания. Студентам со средним и низким уровнем языковой компетенции даются посильные для них задания с целью стимулировать их к овладению иностранным языком.

Обучение монологическому высказыванию в неязыковом вузе начинается ещё на первом этапе курса иностранного языка. Студент подготавливает за семестр четыре-пять сообщений в восемь-десять фраз по темам вводно-коррективного курса с опорой на текст. Но учебной доминантой в области устной речи монолог становится на втором этапе обучения, когда обучающиеся более активно начинают приобщаться к будущей специальности, а их лингвистический опыт растёт.

При обучении на первых этапах оперативная память перегружена, так как, с одной стороны, обслуживает работу с языковыми единицами, а с другой стороны,

удерживает их в последовательности, необходимой для построения высказывания. Частичное снятие этой трудности, по мнению психологов, возможно, если на начальном этапе будет задана заранее схема сообщения по теме на основе текста. Текст компонуется так, чтобы логика его изложения соответствовала плану высказывания по данной теме, при этом осуществляются такие операции, как сокращение, обобщение, трансформация. Работа с обучающимися начинается с развития речевых навыков, причём предполагается, что к этому моменту они уже владеют навыками составления предложения, ответов на вопросы, могут выстроить фразу на иностранном языке. Дифференцированный подход на данном этапе заключается в том, что сначала вопросы предлагаются хорошо подготовленным студентам, которые дают достаточно полные и развёрнутые ответы. Студенты со средним или низким уровнем языковой компетенции в большинстве случаев воспроизводят ответы хорошо подготовленных студентов или отвечают кратко. В дальнейшем ведётся работа по развитию и совершенствованию лексических, грамматических и произносительных навыков. Обучающимся со средней и слабой подготовкой предлагаются предтекстовые задания, направленные на активизацию лексики и встречающихся в тексте грамматических конструкций путём многократного повторения в различных упражнениях, включающих ответы на вопросы, подстановку, перевод с иностранного языка на русский и наоборот. Дальнейшая система заданий направлена на то, чтобы подвести обучающихся к формированию монологического высказывания. Первая группа заданий служит для выявления логики построения текста, последовательности изложения, для составления плана высказывания. Группам обучающихся в зависимости от уровня развития языковой компетенции ставятся разные задачи: на основе ключевых слов и выражений определить основную идею текста, основные положения каждого абзаца (хорошо подготовленные студенты) и определить, правильно ли сформулированы основные идеи абзацев, выбрать из предложенных формулировок наиболее точную (студенты со слабой или средней языковой подготовкой). После этого рекомендуются задания, стимулирующие составление развёрнутого высказывания из двух-трёх предложений. Здесь можно использовать схемы, диаграммы, таблицы. Зрительная опора помогает обучающимся со средней и слабой подготовкой формулировать речевые высказывания. После этого студенты могут уже передать содержание текста (одна группа – со зрительной опорой на план и ключевые слова, а другая – на основе плана, усвоенного в ходе первого этапа). Таким образом, после первого этапа работы преодолевается трудность организации материала и последовательности изложения при высказывании. Одновременно активизируются организованные в тематические блоки лексические средства. На этом

заканчивается работа с текстом и можно приступить к составлению самостоятельного высказывания, например, описанию схемы прибора, сравнению достоинств и недостатков различных устройств связи. Обучающихся со средним и низким уровнем языковой компетенции можно подвести к этому постепенно с помощью вопросно-ответных упражнений, повторения ключевых слов и плана сообщения на аналогичную тему. После двух-трёх высказываний с подготовкой можно дать задание описать новую схему, но уже без подготовки. Следующим этапом обучения монологической речи становится приближение сообщения к разговорному путём введения речевых оборотов для оформления введения, ссылок на источник информации, выводов и так далее. Дальнейшее совершенствование высказывания возможно проводить лишь в очень сильных группах, где на основе проработанного материала строится сообщение дискуссионного характера, позволяющее обсудить проблему, выразить и обосновать свою точку зрения.

Список литературы

1. Рабунский, Е.С. Индивидуадьный подход в процессе обучения школьников [Текст] / Е.С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 182с.

2. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения: Учебное пособие. [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192с.

3. Чередов, И.М. Формы учебной работы в средней школе: Книга для учителя. [Текст] / И.М. Чередов. - М.: Просвещение, 1988.- 157с.

Е.В. Ахраменко
Гомель, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Проблема устноречевого общения и взаимодействия является одной из наиболее актуальных в методике преподавания иностранных языков. Речевое взаимодействие – это объединение и взаимодополнение усилий участников общения для определения и достижения коммуникативной цели и результата речевыми средствами [Мильруд 1991: 3]. Для того чтобы организовать речевое взаимодействие обучаемых, нужны специальные методические приемы. Одним из них является метод проектов, технология, которая позволяет придать учебному процессу реальную практическую направленность.

Метод проектов – это деятельность учащихся, направленная на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы. Данный метод предусматривает сочетание индивидуально-творческой и самостоятельной познавательно-поисковой работ учащихся.

Основными факторами, обусловливающими необходимость использования проектной методики, являются следующие:

- повышение мотивации к изучению иностранного языка;

- развитие навыков речевого взаимодействия;

- развитие самостоятельности, активности обучаемых.

Основные особенности организации проекта заключаются в:

- наличии проблемы как основы для коммуникативно-познавательной деятельности;

- цикличной организации учебного процесса;

- самостоятельном планировании и реализации учащимися содержания общения;

- реализации коммуникативно-познавательной деятельности учащихся в виде проекта [Бабинская 2001: 162] .

Работа над проектом включает следующие этапы:

1.Подготовительный

На данном этапе обсуждается тема проекта, собирается необходимый материал, совершенствуются грамматические и лексические навыки, закрепляются речевые умения.

2.Организация работы над проектом

Данный этап предполагает формирование микрогрупп, распределение заданий.

3.Завершающий этап

Обучаемые готовятся к презентации проекта, представляя свою часть проекта.

4.Этап практического использования результатов проекта включает презентацию и анализ проделанной работы.

Приведем в качестве примера проект на тему « Канада ». Он начинается с вводной викторины «What do you know about Canada?» Choose the correct answers. (There may be more than one correct answer).

1. The national language of Canada is

a) French

b) English

c) German

2. The capital of Canada is

a) Montreal

b) Toronto

c) Ottawa

3. Canada’s largest city is

a) Montreal

b) Toronto

c) Ottawa

4. Canada is

a) the largest country in the world

b) the second largest country in the world

c) the third largest country in the world

5. The Canadian head of state is

a) the Queen

b) the President

c) the Prime Minister

6. The national currency of Canada is

a) the Canadian pound

b) the Canadian dollar

c) the Canadian franc

7. The ancestors of most Canadians came from

a) Britain

b) Ireland

c) France

8. Canada's original inhabitants were

a) Eskimos

b) Indians

c) Japanese

9. The longest river in Canada is

a) the St.Lawrence

b) the Mackenzie

c) the Mississipi

Далее можно предложить учащимся сверить свои ответы с информацией из текста [Hutchinson 1988: 83] .

Canada is the largest country in the American continent and the second largest country in the world. It has a population of 24 million in an area of 9, 976, 185 square kilometers. Most of the population are descended from European immigrants: 45% from British and Irish ancestors, 29% from French ancestors, 6% from German ancestors. Only 1,5% of today's population are descended from the original Eskimo and Indian inhabitants.

Britain and France fought over Canada for nearly two hundred years. Finally in 1763 Britain took control. Canada is now an independent country with its own Prime Minister, but the head of state is still the British Queen.

Canada is a bilingual country. The majority of the population speak English. Most French speakers live in the province of Quebec. Canada's largest city, Montreal, is in Quebec. It has a population of 2,720,413. But Montreal is not the capital city. The capital is Ottawa in the province of Ontario.

Canada is a huge country. Its longest river, the Mackenzie, flows for 1,600 km into the Arctic Ocean. It is also a very rich country. It has many industries. It produces almost every mineral (gold, silver, iron, copper, etc.). Agriculture (mostly wheat and cattle) is important, too.

The national emblem of Canada is the maple leaf and the currency is the Canadian dollar.

Затем учащиеся заполняют следующую таблицу, используя информацию из выше приведенного текста.

Name:	
Area:	
Population:	
Language(s):	
Capital:	
Largest city:	
Head of state:	
Head of Government:	
Currency:	
National emblem:	
Longest river:	
Main products:	
Industry:	
minerals: agriculture :	

Заполнив данную таблицу, учащиеся получают задание составить ей аналогичную с информацией о своей стране. Заключительное задание ориентирует обучаемых написать сочинение о своей стране, используя информацию из таблицы. Здесь могут быть использованы карты, картинки, иллюстрации.

Таким образом, проектная методика мобилизует творческие способности обучаемых, развивает их активность, изобретательность, а также навыки речевого взаимодействия.

Список литературы

1. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков [Текст]: учебно-методическое пособие / П. К. Бабинская.– Мн.: МГЛУ, 2001.–234 с.

2. Мильруд, Р. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе .– 1991.– № 1.– С. 3- 8.

3. Hutchinson, T. Project English 3 [Text] / T. Hutchinson .– Oxford .: Oxford University Press , 1988 . – 180 p.

Байчурина А.Ш.
Челябинск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Применение информационных технологий стало неотъемлемой частью в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос об использовании компьютерных технологий в педагогической деятельности преподавателя иностранного языка.

При компьютерной форме обучения сохраняются все основные закономерности процесса обучения, в том числе и общие, отражаемые в *дидактических принципах*.

- *Принцип обусловленности:* четкое определение условий применения компьютера в зависимости от содержания, целей и этапа обучения, а также используемой методики обучения.
- *Принцип необходимости:* применение персонального компьютера только в том случае, если это позволяет повысить эффективность учебного процесса по какому-либо параметру.
- *Принцип информативности:* раскрывает преимущества компьютера в качестве средства справочно-информационного обеспечения учебного процесса, поскольку компьютер позволяет получить максимальное количество информации за кратчайшее время. Среди всех технических средств обучения компьютер наиболее всего соответствует информативно-речевому характеру обучения иностранному языку.
- *Принцип надёжности:* указывает на необходимость проведения экспериментальной проверки каждой компьютерной программы для обучения, а также наличия этапа организационной подготовки к занятию с использованием компьютера.

Основные виды лингводидактических задач, которые можно решать с помощью компьютера, то есть лингвометодические возможности применения компьютерных средств обучения при овладении аспектами языка, формировании навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

При обучении фонетике с помощью ПК часто используется прием визуализации произношения.

При обучении грамматике:

- формирование рецептивных грамматических навыков чтения и аудирования;
- формирование продуктивных грамматических навыков преимущественно письменной речи;
- контроль уровня сформированности грамматических навыков на основе тестовых программ;
- оказание справочно-информационной поддержки (автоматизированные справочники по грамматике, системы обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях).

При обучении лексике:

- формирование рецептивных лексических навыков чтения и аудирования;
- формирование продуктивных лексических навыков преимущественно письменной речи;
- контроль уровня сформированности лексических навыков на основе тестовых и игровых компьютерных программ с использованием визуальной наглядности;
- расширение пассивного и потенциального словарей обучаемых;
- оказание справочно-информационной поддержки (автоматические словари, программы подбора синонимов и антонимов).

При обучении чтению:

- формирование навыков установления звукобуквенных соответствий;
- обучение технике чтения вслух;
- совершенствование навыков техники чтения за счет применения таких приемов, как варьирование поля восприятия и темпа предъявления, изменение расположения текста ит.д.;
- закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения;
- овладение умениями извлечения из текста смысловой информации различных видов (основной, второстепенной, уточняющей и т.д.);
- обучение различным видам анализа текста;
- формирование умения самостоятельного преодоления языковых трудностей;

- оказание справочно-информационной поддержки путем предоставления языковой или экстралингвистической информации (за счет использования автоматических словарей, электронных энциклопедий);
- контроль правильности и глубины понимания прочитанного текста.

При обучении аудированию:

- формирование фонетических навыков аудирования;
- контроль правильности понимания прослушанного текста.

При обучении говорению:

- формирование фонетических навыков говорения;
- организация общения в парах и небольших группах с использованием ролевых игр на базе симулятивно-моделирующих программ.

При обучении переводу:

- формирование лексических и грамматических навыков перевода;
- контроль правильности перевода;
- овладение умением редактирования текстов переводов с использованием текстовых редакторов и систем машинного перевода;
- оказание справочно-информационной поддержки (применение автоматических словарей, глоссариев, систем подбора антонимов и синонимов).

Обучение иностранному языку с использованием компьютерных технологий имеет много **преимуществ**.

- Повышение мотивации студентов и активизации их речемыслительной деятельности.
- Индивидуализация обучения.
- Оперирование большими объемами информации.
- Комплексное воздействие на каналы восприятия.
- Повышение темпа работы без ущерба для усвоения знаний обучающимися.
- Неограниченное количество обращений к заданиям.
- Эффективное усвоение учебного материала.
- Формирование целостной системы знаний.

При обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь, при обучению говорению каждый студент может произносить фразы на иностранном языке в микрофон, при обучении грамматических явлений каждый ученик может выполнять грамматические упражнения, добиваясь правильных ответов и т.д.

Несмотря на ряд преимуществ использования компьютерных технологий нельзя

не отметить и **недостатки**:

1) Отсутствие «живого» общения.

2) Требуется достаточно много времени на подготовительном этапе.

Изучив состояние проблемы использования компьютерных технологий в сфере обучения иностранным языкам, можно сделать **выводы**:

Оптимальный результат в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей достигается при интегрированном использовании компьютерных и традиционных технологий.

Эффективность применения компьютеров зависит от способов и форм применения этих технологий, от того, насколько грамотно преподаватель владеет методикой работы с ними, от используемых им компьютерных обучаемых программ.

Ю.В. Баканова
Челябинск, Россия

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В настоящее время, когда Россия стоит на пороге вступления в мировое образовательное пространство, перед высшей школой ставится задача не только дать знания в той или иной сфере жизнедеятельности общества, но и сформировать у выпускника необходимые для успешной самостоятельной профессиональной деятельности компетенции.

Особенность профессии переводчика заключается в том, что он как никто другой должен владеть понятийным аппаратом различных сфер человеческой деятельности, что предполагает высокую эрудицию, многосторонность и универсальность знаний и интересов. Целью обучения будущих переводчиков в таком случае является подготовка специалистов, владеющих навыками межкультурной коммуникации. Переводчик в сфере профессиональной коммуникации должен владеть всеми функциями общения: информационно-коммуникативной (установление информационных связей), регуляционно-коммуникативной (координация совместных действий субъектов), аффективно-коммуникативной (установление эмоционально-эмпатийных связей), прагматической (участие субъектов в совместной деятельности) и формирующей (формирование и изменение психического облика человека в процессе общения) функциями, а также функциями подтверждения (самоутверждение субъекта в процессе общения), организации и поддержания межличностных отношений и др.

Эти функции выступают в процессе общения в единстве с функциями субъекта общения, а именно, коммуникативными, информационными, когнитивными, эмотивными, конативными и креативными функциями (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Н. Панферов, и др.) [Серова 2005: 12].

Профессиональная деятельность переводчика носит коммуникативный характер и рассматривается как особый вид речевой деятельности, направленный на реализацию задач межкультурной коммуникации.

Потребность в деятельности переводчика возникает в тех случаях, когда людей, желающих вступить в коммуникацию, разделяет языковой барьер. Разделенные языковым барьером люди обычно обращаются к услугам «языкового посредника» (термин Л.К.Латышева) - человека, владеющего языками и той и другой стороны. Общение через языкового посредника именуется двуязычной опосредованной коммуникацией.

Из вышесказанного следует, что ядром профессиональной деятельности переводчика является вербальная (устная и письменная) и невербальная коммуникация, имеющая профессиональный характер. Исследованиями вопроса профессиональной коммуникации переводчика занимались многие отечественные и зарубежные ученые - психологи, педагоги и лингвисты: В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, Ю.Найда, М.Я. Цвиллинг, А.П. Чужакин, А.Д. Швейцер и др.

Совершенно очевидно, что для продуктивного осуществления профессионального коммуникации будущий переводчик должен обладать профессиональной компетентностью, которая может быть присуща особой «языковой личности», изучающей иностранный язык для профессионального использования, т.е. для удовлетворения общественной потребности в общении.

В общем виде профессиональная компетентность переводчика характеризуется как сумма знаний, умений, навыков, качеств и других личностных характеристик, необходимых переводчику для успешного выполнения своей профессиональной деятельности, хотя мнение лингвистов по вопросу содержания и структуры профессиональной компетентности переводчика далеко не однозначно.

Как отмечает Р.К. Миньяр-Белоручев, «компетентность переводчика, прежде всего, определяет знание двух языков и свободное владение ими». Ученый включает в профессиональную компетентность переводчика владение языковой, речевой компетенцией, а также владение навыками перевода, ораторской речи и литературный талант [Миньяр-Белоручев 2000: 42].

По мнению Л.К. Латышева, профессиональная компетентность переводчика связана в первую очередь с техникой перевода, умением переводить, используя различные варианты перевода в зависимости от его тематическо-текстового жанра. Поэтому он выделяет базовую и прагматическую компетенции [Латышев 2001: 31].

Таким образом, многочисленные исследования отечественных и зарубежных педагогов, психологов и лингвистов позволяют уточнить понятие «профессиональная компетентность переводчика», под которым понимается владение гибким, своевременно корректируемым в связи с изменяющимися условиями и профессиональными задачами комплексом компетенций, обеспечивающих высокую эффективность профессиональной деятельности.

Для профессиональной компетентности характерно наличие следующих отличительных компонентов, являющихся отдельными компетенциями: лингвистической, предметной, социокультурной, текстообразующей, межкультурной, технической и коммуникативной.

Под лингвистической (языковой) компетенцией нами понимается владение переводчиком системой фонетических, лексико-грамматических средств иностранного языка и умение использовать их в речи. Языковая компетенция каждого переводчика имеет свои пределы, но чем шире эти пределы, тем выше его общая профессиональная компетентность. Из потенциально неограниченных требований к языковой компетенции вытекает необходимость уметь быстро расширять и пополнять свои языковые знания, особенно в сопоставительном плане.

Предметную компетенцию можно назвать специализацией переводчика. Ошибочно считать, что профессиональный переводчик способен перевести все и стать посредником между людьми, говорящими на разных языках, в любой ситуации и по любому предмету. Однако несомненно, что специфика области, в которой работает переводчик, требует от него знаний более глубоких, специфических, присущих только данному виду деятельности, общения. При этом у переводчика формируется специфичный лексикон-тезаурус, обслуживающий понятийный аппарат данной сферы, включая всю специфическую лексику, термины, речевые модели ситуаций общения с учетом норм, присущих таким ситуациям в иноязычной культуре.

Между предметной и лингвистической компетенциями существует тесная взаимосвязь. Содержание предметной компетенции во многом определяет содержание лингвистической компетенции переводчика и формирует ее ядро.

На основе взаимообусловленности предметной и лингвистической компетенции формируется социокультурная компетенция переводчика. Под социокультурной

компетенцией понимается знание переводчиком особенностей чужой культуры, межкультурных различий вербального и невербального поведения и, что особенно важно, умение следовать нормам этой культуры при непосредственном контакте с ее носителями. Отправитель и получатель не обязаны быть экспертами по общению с представителями конкретного коммуникативного общества, таким экспертом должен быть переводчик. В связи с этим переводчику необходимы знания о социокультурной структуре контактирующих обществ, языковой специфике каждой из социальных групп, отношениях между ними, их коммуникативном поведении и реакциях, нередко выводимых из культурно-исторического фона, образования, социального происхождения и окружения [Комиссаров 2000: 97].

Действительно, не обладая этими знаниями, невозможно понять высказанную на иностранном языке мысль, потому что, прежде всего, язык несет в себе национально-культурную специфику общества. Более того, знание традиций, обычаев, особенностей быта, поведения носителя языка позволяет переводчику правильно интерпретировать высказывание, и, следовательно, в точности воспроизводить ее на язык перевода.

Для достижения взаимопонимания необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, которая получила название межкультурной компетенции.

На основе анализа российской и зарубежной научной литературы мы выделили принципы диалогического подхода к развитию межкультурной компетенции личности, суть которых состоит в построении общения как источника познания себя и другого человека на основе диалога. Принципы диалогизма включают: равноправные, или «полисубъектные» отношения собеседников; толерантность представителей различных культур друг к другу; «другодоминантность» (М.М. Бахтин) как направленность познания на другую личность; сотрудничество и совместную деятельность субъектов общения; вопрошающую активность к себе и друг к другу [Муратов 2006:14].

Межкультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному владению иностранным языком. Конечным этапом межкультурной компетенции будет способность обучаемых оперировать необходимыми знаниями-концептами и адаптировать свое поведение к поведению адекватному или близкому к носителям языка.

Компетенция не существует вне коммуникации. Именно в конкретных коммуникативных ситуациях выявляется уровень языковой и иных видов компетенции. При этом в условиях межкультурной коммуникации индивид может занижать или

завышать уровень своей компетенции. Это в значительной степени связано с психологическими характеристиками личности. Некоторые коммуниканты испытывают неуверенность при употреблении иностранного языка, другие готовы обойтись минимальными языковыми средствами.

Поэтому за достаточный уровень межкультурной компетенции обычно принимается совокупность языковой, коммуникативной и культурной компетенции, обеспечивающая возможность адекватного общения в конкретной социальной или этнической группе.

Все компоненты профессиональной компетентности находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости и являются одинаково важными для осуществления переводчиком эффективного посредничества в межъязыковой межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Комиссаров, В.Н. Слово о переводе [Текст] / В.Н. Комиссаров. - М.: 2000. - 151с.
2. Латышев, Л.К. Технология перевода: Учебное пособие по подготовке переводчиков [Текст] / Л.К.Латышев. - М.: НВИ - Тезаурус, 2001. - 280с.
3. Миньяр-Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? [Текст] / Р.К. Миньяр Белоручев.- М.: Готика, 2000. - 176с.
4. Муратов, А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций: автореф. дис. …канд. пед. наук [Текст] / А.Ю. Муратов ; РГУ им. И. Канта. – Калининград, 2006. – 20 с.
5. Серова, Т.С., Горева Т.А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению [Текст] / Т.С.Серова, Т. А. Горева. - Пермь, 2005. – 235 с.

Н.Ю. Басуева
Тюмень, Россия

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Вхождение России в мировое экономическое, образовательное и культурное пространство поставило российские компании и организации в совершенно новые условия деятельности. Современным менеджерам приходится изучать правила и формы международного сотрудничества, адаптироваться к ним, определять свою нишу на рынке товаров и услуг, сохранять конкурентоспособность. В этих условиях обостряется проблема усовершенствования подготовки и переподготовки кадров, способных работать в новых условиях, растет роль учреждений высшего образования в решении данной проблемы.

Одним из важных факторов, обеспечивающих успех международного сотрудничества, является приобретение специалистами компетенции в области межкультурных коммуникаций, изучение деловой культуры партнера по бизнесу. В экономически развитых странах, имеющих большой опыт делового сотрудничества с зарубежными партнерами, межкультурные коммуникации – важная сфера изучения. Ею занимаются многие бизнес-школы, консалтинговые агентства, независимые консультанты. Предприятия или организации, планирующие международные контакты, могут получить подробную информацию у консультанта о том, как вести себя в зарубежной стране, как планировать поездку, как проводить переговоры, как добиваться заключения сделки и т.д. Необходимо отметить, что многие представители российских деловых кругов уже осознали важность владения знаниями в области межкультурных коммуникаций. На страницах деловых изданий «Коммерсант», «Ведомости», Эксперт», «Деньги» и других, на сайтах многих компаний и организаций периодически появляются статьи, посвященные темам межкультурного взаимодействия. Описываются особенности поведения представителей отдельных культур, культура ведения бизнеса, деловых переговоров. Довольно часто встречаются статьи, подтверждающие неуспех, провал переговоров по непонятным для участвующих сторон причинам, которыми при последующем детальном анализе экспертов оказываются именно кросскультурные факторы. Так, на сайте http://pda.businessmagazine.ru приводится обобщенная точка зрения бизнесменов, суть которой в том, что около половины переговоров между представителями разных культур заканчиваются неудачей из-за межкультурных различий. Российским менеджерам, которые впервые сталкиваются с представителями западной деловой культуры, бывает нелегко установить контакт и создать атмосферу доверия и взаимопонимания. Серьезно осложняет сотрудничество открытость западных менеджеров в бизнесе. Ольга Крыштановская, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН, рассказала корреспонденту «Ведомостей»: «В моей практике было много случаев, когда серьезные западные менеджеры излагали свои мысли и предложения совершенно открыто и с самого начала переговоров раскрывали цифры и факты перед российскими коллегами. И вместо того, чтобы быть услышанными, они часто натыкались на глухую стену недопонимания». [Ведомости 2002 № 35: 8]. Излишняя открытость партнеров вызывает у россиян чувство протеста, недоверия, что негативно сказывается на результатах переговоров.

Уникальность японской деловой культуры также зачастую становится преградой для успешного международного сотрудничества. Японцы представляют стиль командной работы: представители компании, участвующие в переговорах, никогда не

будут принимать решения самостоятельно без консультаций с центральным офисом. Это затягивает переговоры, но противоположная сторона должна знать, что попытки надавить на японцев, желая ускорить ход переговоров, приведут только к их прекращению. [Lewis 1996: 359]. Японцы очень немногословны, они могут делать довольно длинные паузы во время беседы, «оглушают собеседника молчанием» [Франк 2002: 9] . Западных партнеров часто сбивает с толку эта особенность: когда в разговорах возникают долгие паузы, они чувствуют потребность заполнить их и начинают много говорить. Такая активность совершенно не требуется: японцы ждут не красноречивых высказываний о достоинствах делового предложения, а фактов, которые можно представить. Молчание же для них – это свидетельство внимательного и уважительного отношения к говорящему. Бизнесменов настораживает то, что японцы избегают прямого взгляда, однако, это не признак неискренности, а традиция, согласно которой смотреть прямо в глаза считается признаком невоспитанности [http://www.cba.uni.edu].

Почти противоположной тактики придерживаются на переговорах представители арабских стран. Они многословны, эмоциональны, субъективны. Сдержанность в словах, которая высоко ценится японцами, может вызвать у арабов сильное замешательство. Признаки искренности для них – громкость голоса, повышение высоты тона и даже крик. Необходимо также помнить, что арабы стоят или сидят намного ближе к своим собеседникам, чем это делают люди с Запада. У них считается нормальным дышать на собеседника или часто прикасаться к нему. Если вы держитесь на своей привычной дистанции, то могут подумать, что вы находите присутствие собеседника физически неприятным или что вы слишком холодный человек [http://www.cba.uni.edu]. Все это нередко сказывается на ходе переговоров, которые не достигают намеченной цели.

Подобные ситуации подтверждают необходимость изучения кросс-культурных коммуникаций именно для ведения бизнеса и международной интеграции региона, страны в мировое экономическое пространство. Университеты, готовящие специалистов для разных сфер экономики, могли бы внести свой вклад в решение данной проблемы. Однако, представляется необходимым подчеркнуть особенности подготовки специалистов в данной области. Невозможно передать будущим менеджерам, экономистам и т.д. все существующие знания о различных культурах, как и снабдить их руководством к действию в любой ситуации межкультурного взаимодействия. Культуры мира имеют бесконечное множество особенностей, различий, с которыми специалистам, работающим в сфере международного бизнеса, придется столкнуться. Будущие менеджеры должны быть готовы к тому, что даже выражаясь ясным и конкретным

языком, они могут встретить непонимание, отчужденность. Как указывают источники из «Вестей», «Коммерсанта» и других, наши менеджеры часто пытаются навязать свой стиль, тактику ведения бизнеса, а формы и методы переговоров, свойственные их партнерам и отличающиеся от их собственных, трактуют как нежелание сотрудничать [http://pda.businessmagazine.ru]. При обучении межкультурной коммуникации будущие специалисты должны, получив достаточно иллюстраций таких неудачных переговоров, познакомиться в общих чертах с отличиями деловых культур разных народов. Главное знание, которое пригодится им в будущем, это понимание поликультурности делового пространства, необходимость его изучения и адаптации к стилю ведения дел своих будущих партнеров по бизнесу. Как утверждает один из крупных экспертов в области международного сотрудничества Ричард Льюис (Великобритания), результатом изучения межкультурных коммуникаций будет развитие у индивида чувства эмпатии, которая основывается на признании культурных различий между странами и которая является основой позитивных отношений между представителями разных культур [Lewis 1996: 420]. Сочувственное отношение к представителю другой культуры, признание самобытности культуры и права на существование этой самобытности приводят к тому, что особенности культуры, ранее вызывавшие раздражение и непонимание, истолковываются в другом свете и становятся уже не недостатками, а достоинствами. Так, прямота и открытость американцев свидетельствуют, в конце концов, об их честности. Немногословность, сдержанность японцев лучше, чем открытая враждебность. Кажущаяся холодность скандинавов свидетельствует о серьезности их намерений и т.д. Достигнуть эмпатии помогут терпимость, спокойствие, чуткость, такт, гибкость, вежливость, теплота, готовность к диалогу, стремление оценивать ситуации с точки зрения другой культуры. Именно такая позиция партнеров, как представляется, может служить основой плодотворного международного сотрудничества.

Список литературы

1. Кахиани, К. Не те привычки [Текст] / К. Кахиани // Ведомости. – 2002. – № 35.
2. Франк, С. Предпринимательство без границ: молчание – золото. [Текст] / С. Франк // Ведомости. – 2002. – № 124.
3. Lewis, Richard D. When Cultures Collide. Managing successfully across cultures. – London: Nicholas Brealey Publishing Ltd, 1996.
4. http://www.cba.uni.edu
5. http://pda.businessmagazine.ru
6. http://www.russiane.org/news/447.html

А.Ю. Беляева
Саратов, Россия

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Обучение иностранных учащихся русскому языку в российских вузах гуманитарного, технического или медицинского профиля не ограничивается преподаванием только грамматики и страноведения. На определенном этапе обучения студенты выходят на профессиональные модули, требующие специальных знаний в области научного стиля той или иной дисциплины.

В настоящее время для иностранных студентов-медиков издано несколько учебных пособий по научному стилю: Г.М. Люторович, Л.Н. Руднева, М.С. Нетесина «Введение в научный стиль речи», Л.В.Лукьянова «Русский язык для медиков», В.Б. Куриленко, М.А. Макарова, Т.А. Смолдырева «Подготовка к клинической практике» и др. Тем не менее, среди этих изданий трудно выделить пособие, которое можно было бы использовать как основное, не требующее дополнительных разработок. Почему же при наличии учебных пособий по научному стилю потребность в новых пособиях не уменьшается? На наш взгляд существует две основные проблемы. Первая заключается в том, что при существовании требований, предъявляемых к рабочим программам по русскому языку как иностранному Государственным образовательным стандартом, количество учебных часов, выделяемых в каждом отдельном университете на обучение русскому языку как иностранному, варьируется от 450 до 840 часов в год. В связи с этим в учебное пособие включают или самые необходимые темы (при малом количестве часов), или расширяют их дополнительными (при достаточном количестве часов). Вторая проблема – две существенно различающиеся методики обучения иностранцев: English-media (при обучении профильным предметам используется в качестве языка-посредника английский язык) и Russian-media (языком-посредником является русский язык). Естественно, что студентам English-media преподавать научный стиль нужно иначе, чем студентам Russian-media, т.к. обучаясь в российском вузе на английском языке, студентам не требуется умения слушать лекции, писать конспекты, рефераты и другие работы, сдавать зачеты и экзамены на русском языке (за исключением курса РКИ). Следовательно, курс «Научный стиль речи» нужен им в меньшем объеме и, желательно, с той лексикой и конструкциями, которые используются в обучении профессиональному общению.

Изданные пособия по научному стилю рассчитаны как на слушателей подготовительного отделения (т.е. этап довузовского образования), так и для студентов-иностранцев 1-4 курсов. Но для иностранных студентов курса English-media подобного

учебного пособия пока еще нет. Рассмотрим сильные и слабые стороны некоторых из существующих сегодня учебников по научному стилю речи, которые ориентированы специально или могут быть использованы в курсе русского языка как иностранного для студентов, обучающихся на английском языке (English-media).

Учебное пособие Г.М. Люторович, Л.Н. Рудневой, М.С. Нетесиной «Введение в научный стиль» рассчитано на иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки, поэтому включает в себя вводную часть, состоящую из 4 разделов («Математика», «Физика», «Химия», «Биология»), и основную часть, которая подразделяется на 7 тематических уроков («Определение предмета», «Качественные характеристики предмета» и др.). Среди положительных сторон пособия следует отметить выделение (маркирование) в содержании занятия основных конструкций научного стиля (например, *что состоит из чего, что входит в состав чего, процесс протекает/осуществляется как/при помощи чего* и т.п.). Пособие прекрасно подходит для иностранных студентов, обучающихся на курсах Russian-media, но для учащихся на английском языке полезными будут не все предложенные в пособии темы: из вводной части для 1 курса необходимым является раздел «Биология». В основной части важными можно признать все темы и конструкции уроков. Однако лексика занятий, необходимая для студентов, обучающихся на русском языке, не всегда столь же нужна студентам курсов English-media. Вряд ли при общении с пациентами во время обучения и прохождения практики они будут ежедневно пользоваться такими терминами как *тонопласт, гетерохроматин, формирование пиноцитозного пузырька* и т.п. лексикой, использующейся при изучении животной и растительной клетки (этим темам уделяется большое внимание при обучении студентов курсов Russian-media).

Учебное пособие для иностранных студентов 1 курса Л.В. Лукьяновой «Русский язык для медиков» представляет собой систему изучения грамматики и научного стиля русского языка на примерах и текстах из научной и научно-популярной литературы. Сложность использования данного для работы с группами English-media состоит в том, что оно рассчитано на подготовленных студентов, т.е. изучавших основы научного стиля речи на подготовительном отделении по учебному пособию Г.М. Люторович и др. или по пособию Л.А. Колотилиной и др. Лексика в «Русском языке для медиков» далека от лексики «Диалога врача с больным», поэтому довольно трудно вести курс научного стиля и основы профессионального общения параллельно. Пособия Г.М. Люторович, Л.А. Колотилиной и Л.В. Лукьяновой объединяет то, что они рассчитаны на подготовку студентов к восприятию и записи лекции профильного предмета на русском языке, поэтому много внимания уделяется формированию и развитию умений и навыков

аудирования и письма: даются примеры сокращения слов, упражнения на сокращение (конспектирование) текста, составление плана, даны задания на увеличение объема памяти, на запись текста под диктовку преподавателя с постепенным сокращением повторов предложений.

Восполнить методическую лакуну призвано кафедральное пособие «Основы научного стиля речи», созданное на основе опыта работы кафедры русского языка как иностранного Саратовского государственного медицинского университета и специально предназначенное для иностранных студентов, обучающихся на курсе English-media. Учитывая тот факт, что данные студенты изучают профильные предметы на английском языке, задачи преподавателей русского языка трансформируются в связи с потребностями обучающихся: в пособии по научному стилю речи необходимо отразить материал, который помог бы эффективно овладеть основами и научного стиля речи на русском языке для чтения литературы по специальности и профессионального общения (диалог врача с больным, диалог с коллегой, клиническая конференция). В связи с задачей курса структура и отбор материала пособия имеют некоторую специфику. Во-первых, темы занятий располагаются в той же последовательности, в какой располагаются темы в «Диалоге врача с больным». Во-вторых, в конце таких занятий, как *Кровеносная система, состав крови, Дыхательная система, Выделительная система, Пищеварительная система, Орган зрения, Орган слуха*, даются тексты с описанием заболеваний, характерных для данных систем и органов. Более того, подбиралось описание тех заболеваний, которые указаны в пособии «Диалог врача с больным». В-третьих, лексика занятий пособия по научному стилю речи приближена к темам и лексике пособия В.Н. Дьяковой с тем, чтобы обучение основам профессионального общения проходило максимально эффективно. Наконец, в разработанном нами пособии даются и отрабатываются те конструкции, которые являются наиболее типичными и частотными в научных и научно-популярных текстах.

В кафедральном пособии бульшая часть упражнений направлена именно на развитие умений оперировать научными конструкциями в устной и письменной формах речи. Много внимания уделяется также на формирование навыков работы с научно-популярными и научными текстами: уметь выделять главную и второстепенную информации, передать содержание текста в развернутом или сжатом, т.е. схематичном, виде. В связи с этим в пособии даются упражнения на восстановление предложений, а затем текстов с помощью конструкций (примеры конструкций даются в начале их изучения, в дальнейшем студенты сами определяют, где и какие конструкции нужно/можно использовать), на замену конструкций синонимичными. С первого занятия

студенты учатся передавать основное содержание текста по данной схеме (в схеме даются опорные слова, примеры конструкций – в формулировке задания). Затем студенты самостоятельно «сворачивают» текст в схему, определяют опорные слова.

Опыт практической работы с данным пособием свидетельствует о том, что прагматический профессиональный подход в обучении русскому языку дает хорошие результаты: способствует изучению основ профессионального общения и готовит иностранного студента к клинической практике, помогает получить знания о самых распространенных конструкциях научного стиля для возможного продолжения научной деятельности.

Список литературы

1. Дьякова, В.Н. Диалог врача с больным [Текст]: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков / В.Н. Дьякова. – СПб.: «Златоуст», 2002. – 232с.
2. Куриленко, В.Б., Макарова М.А., Смолдырева Т.А. Подготовка к клинической практике [Текст]: учебное пособие по русскому языку для студентов-медиков 3 курса / В.Б. Куриленко. – М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2004. – 120с.
3. Лукьянова, Л.В. Русский язык для медиков [Текст]: учебное пособие для иностранных студентов 1 курса / Л.В. Лукьянова. – СПб.: «Златоуст», 2001. – 119с.
4. Люторович, Г.М., Руднева Л.Н., Нетесина М.С. Введение в научный стиль [Текст]: учебное пособие для иностранных учащихся (этап довузовской подготовки) / Г.М. Люторович . – СПб.: «Златоуст», 2005. – 96с.
5. Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов вузов СССР. Медико-биологический профиль [Текст] / Колотилина Л.А., Борзова И.А., Донскова Л.П. и др. – М.: Русский язык, 1987. 231с.
6. Беляева, А.Ю. Основы научного стиля речи для иностранных студентов-медиков II-IV курсов English-media [Текст] / А.Ю. Беляева – Саратов: Изд-во Саратовского гос. медицинского ун-та, 2008. – 100с.

В.И. Биличенко
Магнитогорск, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В программу основного этапа подготовки студентов Магнитогорского технического университета по специальности «Переводчик в сфере профессиональной деятельности» входит важный предмет «Устный последовательный перевод» (УПП).

Процесс УПП обладает рядом особенностей, существенным образом отличающих его от других видов устного перевода, в частности синхронного. Главное отличие УПП от синхронного перевода – состоит в несравнимо большей нагрузке на оперативную память переводчика, который не имеет возможности предварительного ознакомления с содержанием оригинала. Нам представляется, что основное внимание на занятиях по УПП должно уделяться отработке методов восприятия, фиксации и преобразования

различных видов текстовой информации т.к. последовательному переводчику нередко приходится работать с отрезками звучащей речи длительностью в несколько минут.

Прежде чем начинать профессиональный тренинг, студентам рекомендуется дать четкие психологические установки, от которых зависит эффективность работы будущих переводчиков [Алексеева 2003].

1) Установка на интенсивность работы на занятиях: если один студент переводит, остальные каждую минуту должны быть готовы его заменить. Для этого требуются абсолютное внимание и сосредоточенность. Однако сложные упражнения должны чередоваться с простыми, развлекательными упражнениями.

2) Установка на конкурентность. Каждый студент должен стремиться показать все, на что он способен. Взаимопомощь запрещается, т.к. подсказки разрушают атмосферу профессионального одиночества переводчика, которая его мобилизует. При этом условии будущий переводчик может повысить психическую устойчивость к стрессовым ситуациям, которые возникают в реальной практической деятельности.

3) Установка на самостоятельную работу над переводческим поведением, т. е. самоконтроль при соблюдении нейтральной позиции транслятора. Переводчик должен иметь привычку не реагировать на эмоциональное содержание слов оратора, ничем не выдавать своего мнения по поводу переводимого текста, своего отношения к личности говорящего.

4) Установка на интенсивность работы вне занятий. Будущие переводчики должны приучить себя к регулярному самотренингу. Они должны пытаться переводить про себя любой текст, который они слышат в транспорте, беседы с домашними, друзьями, тренироваться в парах вне занятий. Нужно привыкнуть переводить аудиозаписи радиопередач и записывать свои переводы на магнитофон, анализируя и корректируя их впоследствии.

5) Установка на самостоятельную работу над культурой русской речи. На начальном этапе следует предупредить студентов, что в квалификацию переводчика входит образцовое владение нормой языка перевода, но на первых занятиях лучше не акцентировать внимание на недочетах, чтобы не породить комплекс неполноценности. Интенсивную работу следует проводить, когда студенты научатся транслировать на достаточной скорости связный и полный текст.

6) Установка на конечные цели. С самого начала курса студенты должны знать, что конечной целью является овладение устным последовательным двусторонним переводом со скоростью, равной скорости речи оратора.

7) Установка на нейтрализацию внешних помех и снижение стрессов с помощью аутогенной тренировки. Ввиду недостатка времени на занятиях аутотренинг должен проводиться студентами в основном самостоятельно вне аудитории.

Важно отметить, что устный перевод, как искусство пианиста, требует постоянного тренинга, т.к. приобретенные навыки быстро теряются. Поскольку в реальности устный переводчик работает не каждый день, ему необходимо овладеть навыками самотренинга и теми особыми видами упражнений, которые позволяют ему вернуть форму.

Система подготовительных и тренировочных упражнений, применяемых в учебном курсе УПП, должна быть направлена главным образом на освобождение начинающего переводчика от так называемого гипноза оригинала и создание у него уверенности в том, что, правильно восприняв ключевую информацию отрезка текста, он сможет произвести переводной текст, удовлетворяющий основным требованиям адекватности и нормативности.

Среди упражнений, рекомендуемых разными авторами [Комиссаров, Миньяр – Белоручев, Чужакин], чаще всего встречаются: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, работа над лексикой, компрессия и развертывание, освоение техники переводческой скорописи и др. Основной объем времени отводится практике последовательного одно– и двустороннего перевода связных текстов. Здесь решаются все задачи в комплексе, а остальные типы упражнений носят характер постоянного сопровождения: в начале занятия – в качестве мобилизующего тренинга, в ходе занятия – для снятия напряжения.

Существует много известных типов упражнений по мнемотехнике, с методикой которых следует познакомить студентов. Будущие переводчики должны постоянно развивать объем оперативной памяти, тренируясь самостоятельно в запоминании со слуха рядов слов, чисел, имен, топонимов, «мнемостихов» (можно подбирать забавные стихи, запоминание которых будет служить развлекательным упражнением). Своеобразное развлечение представляет собой упражнение типа «Снежный ком»: преподаватель читает первую строчку, студент проговаривает ее, преподаватель читает вторую – студент повторяет первую и вторую и т. д. Тренинг лучше строить на материале нужной лексики. Необходимо снабдить студентов материалами, знание которых рано или поздно пригодится переводчику. Такими материалами могут быть реалии– деньги, реалии – меры, фразеологизмы, клише, термины и др. Можно усложнить упражнения по мнемотехнике выполнением логических операций, например, студентам в быстром темпе зачитываются числа. Они должны отнять от каждого числа

10 , а затем быстро перевести ответ на иностранный или русский язык. Вариантом такой «зарядки» может быть перевод глагола с изменением лица и числа. В дальнейшем может быть использован смешанный тренинг на материале предложения и смоделированной ситуации.

Когда оперативная память натренирована, примерно с 5-6 занятия можно начинать выполнение упражнений на синтаксическое развертывание. В основе этих упражнений лежит выработка автоматического навыка вычленения главного в предложении, т.е. перевод только необходимого состава структуры предложения, без расширений и дополнений (без придаточных предложений и некоторых определений). При работе над абзацем в качестве образца можно сначала зачитать предложения без расширения. После перевода его студентами предлагается полный текст этого абзаца, и студенты переводят его уже в расширенном виде.

Переводчику также необходим навык речевой компрессии, то есть навык подачи исходного текста в более компактной форме (без ненужных повторов, звукового «сора», сорных слов, которые иногда бывают в речи оратора). В учебном процессе можно использовать также упражнения по преобразованию сложных предложений в простые, подчинительной связи в предложении – в сочинительную.

Для организации самостоятельной парной работы по практике студентов в УПП нами используются технико-экономические и научно-популярные тексты. Материал для тренировки расположен таким образом, что в левой колонке дан профессиональный перевод оригинального текста, расположенного в правой колонке. Сначала студенты анализируют текст и перевод и стараются запомнить трудные фразы. Затем один студент читает по предложениям текст на английском или русском языке, а другой переводит (можно записывать переводы на магнитофон). Вместе они анализируют и корректируют ошибки. После такой подготовительной работы студенты чувствуют себя более уверенно, переводя неподготовленные тексты.

Для освоения техники переводческой скорописи студентам предлагается перечень универсальных знаков – символов [Чужакин], а также даются рекомендации по созданию своего собственного кода записи важной информации в процессе устного последовательного перевода.

Список литературы

1. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика [Текст]: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. / И.С. Алексеева. – СПб.: Издательство «Союз», 2003.–С.27 – 134.

2. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. [Текст]: курс лекций / В.Н. Комиссаров. – М.: «ЭТС», 2000. – 192с.

3. Миньяр – Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? [Текст] / Р.К. Миньяр - Белоручев – М.: Стелла, 1994. – 142с.
4. Чужакин, А. Устный перевод XXI Sequel: практика + теория. Синхрон [Текст] / А.Чужакин. – М.: Р.Валент, 2002. – 232с.
5. Чужакин, А. Общая теория устного перевода и переводческой скорописи. [Текст]: курс лекций. / А. Чужакин. – М.: Р.Валент, 2002. – С.89 – 106.
6. Чужакин, А. П. УСТНЫЙ ПЕРЕВОД XXI: теория + практика, переводческая скоропись. [Текст]: учебник для студентов курса переводческих факультетов. / А.П. Чужакин. – М.: МГИ им. Е.Р.Дашковой, 2001. – 256с.

В.М. Воробьев, Г. Н. Воробьева
Бишкек, Кыргызстан

РАЗРАБОТКА ЭФФЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯПОНСКИХ ИЕРОГЛИФОВ НА ОСНОВЕ ИХ АНАЛИЗА МЕТОДАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Введение Известно, что математические методы уже давно используются в лингвистике: «Применение математических методов в языкознании имеет целью заменить обычно диффузную, интуитивно сформулированную и не имеющую полного решения задачу одной или несколькими более простыми, логически сформулированными и имеющими алгоритмическое решение математическими задачами.» [Пиотровский 1977: 7]. Однако в иероглифике это сравнительно новое направление. В Японии, в частности, проводится исследование количественных свойств иероглифов [横山:1998], [横山: 2006], [真田: 2007]. Министерство образования Японии в 1981 г. установило официальный перечень 1945 общеупотребительных иероглифов [今田:1987]. Японские школьники тратят на изучение этих иероглифов 12 лет. Традиционная методика обучения иероглифам состоит в механическом заучивании значения и чтений, а также многократного написания иероглифов.

Нами составлен учебник иероглифики для начального уровня [Воробьева: 17], [Воробьев: 16], главной идеей которого является использование мнемотехники для долговременного запоминания иероглифов. Однако для создания нового учебника, преследующего цель не запоминания, а понимания иероглифов, с оптимальным для изучения порядком и системой быстрого поиска иероглифов мы обратились к математическим методам.

Идентификация иероглифов В отличие от фонетических словарей, где поиск ведется по алфавиту, в иероглифических словарях для поиска имеются различные указатели. В указателе по числу черт все множество иероглифов разбивается на разделы по количеству черт. Искомый иероглиф находится методом последовательного просмотра раздела. В указателе по ключевым элементам (ключам) все множество

иероглифов разбивается на разделы, в каждом из которых содержатся иероглифы с указанным ключом. Трудность использования такого указателя состоит в том, что пока не существует эффективного алгоритма идентификации ключа в иероглифе. Для использования фонетического указателя требуется знать чтения иероглифов, но для их заучивания необходимо потратить несколько лет.

Очевидна необходимость в эффективном способе идентификации иероглифов по их внешнему виду. Были предприняты неоднократные попытки создания новых указателей, не связанных с чтением иероглифа, а учитывающих особенности его формы. К сожалению, ни один из них не является достаточно эффективным и не получил всеобщего признания.

Алфавитное кодирование Нами был предложен новый подход к идентификации иероглифов, основанный на кодировании черт буквами латинского алфавита. В работе [Задоенко: 21] показано, что в китайских иероглифах используется 24 вида черт. В результате анализа 1945 японских иероглифов официального перечня нами было установлено, что в них используются те же 24 вида черт. Мы присвоили чертам в качестве кодов буквы латинского алфавита. Используя эти коды, можно любму иероглифу поставить в соответствие алфавитный код, т.е. «слово» из латинских букв. Множеству иероглифов будет соответствовать множество «слов», которые легко упорядочить по алфавиту и получить алфавитный указатель. Такой указатель позволяет осуществлять поиск иероглифов по алфавиту, но требует знания структуры и порядка их написания. На освоение этого требуется гораздо меньше времени, чем на запоминание иероглифов. Кодирование графических элементов иероглифов также позволило компактно записывать порядок написания иероглифов в виде алфавитных кодов, что используется нами в учебниках [Воробьева: 17], [Воробьев: 16].

Сравнение указателей Каждый из указателей имеет свои особенности. Для количественной сравнительной характеристики указателей используем коэффициент селективности (КС) указателя – отношение числа уникальных значений в указателе к общему числу записей. В результате компьютерной обработки мы установили, что КС указателя по числу черт равен 1,2%, по ключам – 9,9%, по чтению – 14,6%, а по алфавитному коду – 98,5%. Отсюда следует, что предлагаемый нами указатель имеет значительно большую эффективность, чем традиционные.

Символьное и семантическое кодирование Основная масса иероглифов имеет сложную структуру. В их состав входят примитивные структурные элементы, среди которых есть ключевые и неключевые. Нами разработана методика символьного и

семантического кодирования иероглифов на основе декомпозиции их структурных элементов и создана база данных кодов 1945 иероглифов.

Оптимальный порядок изучения иероглифов На базе данных нами проведены количественные исследования иероглифов. Было разработано программное обеспечение, которое позволило провести анализ порядка иероглифов в японских школьных учебниках [赤尾:2002] и в учебнике японского языка для иностранцев [西口:2000]. Анализ показал, что от 14 до 20% иероглифов в данных учебниках – это иероглифы сложной структуры, которые представлены раньше входящих в них простых иероглифов. Это существенно затрудняет понимание, так как нарушается основной дидактический принцип обучения:«от простого – к сложному». Нами составлен порядок для 1945, 1006, и 518 иероглифов, при котором иероглифы размещены в порядке возрастания числа черт, структурных элементов и ранга частоты использования в СМИ Японии [横山:1998], Chikamatsu:2000].

Частотность использования элементов иероглифов На основе нашей базы данных с помощью программного обеспечения SPSS for Windows 12.0 был проведен анализ частотности использования графических и структурных элементов в 1945, 1006 и 518 иероглифах. Частотность использования 24 графических элементов иероглифов представлена на графиках 1-3. По оси абсцисс расположен № графического элемента в порядке частоты, по оси ординат - частотность.

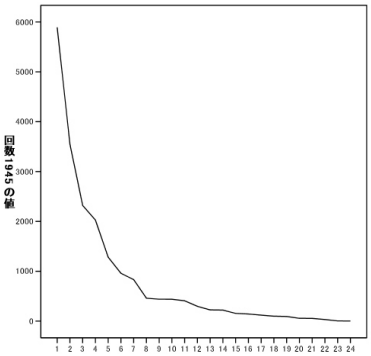


График 1 .
1945 иероглифов

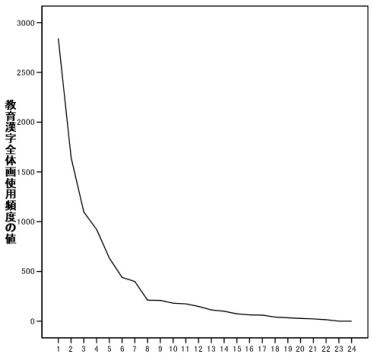


График 2
1006 иероглифов

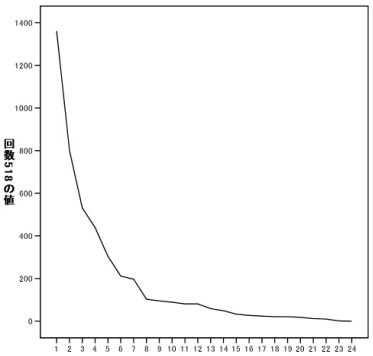
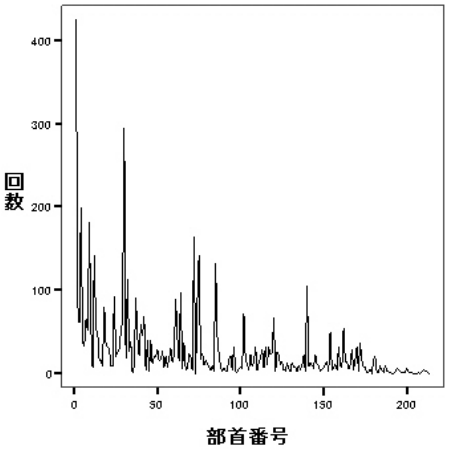


График 3
518 иероглифов

Частотность использования 214 ключевых структурных элементов иероглифов представлена на графиках 5, 6. По оси абсцисс расположен № ключевого элемента, по оси ординат - частотность.



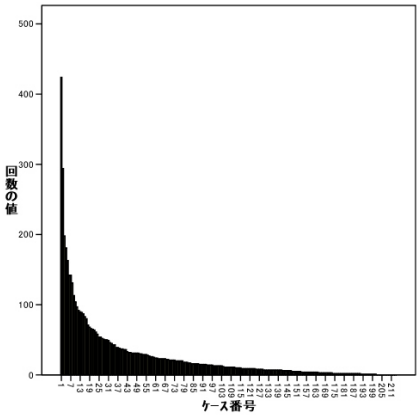


График 4.
Ключи в порядке номеров

График 5
Ключи в порядке частоты использования

Графики показывают, что графические и структурные элемен-ты явно делятся на часто используемые и малоиспользуемые. Это позволяет нам рекомендовать при составлении учебных материалов обращать внимание на частотность использования графических и структурных элементов иероглифов.

Заключение Предлагаемые подходы позволяют существенно усовершенствовать методику преподавания иероглифов: количественно оценить иероглифы, разработать оптимальный объем и порядок их преподавания, использовать мнемотехнику для долговременного запоминания иероглифов. Применение указателей по символьным и семантическим кодам избавит от необходимости механического заучивания иероглифов, т.к. любой иероглиф по его форме можно быстро найти в указателе.

Список литературы

1. Воробьев В., Воробьева Г. Сказки об иероглифах. Часть 2. [Текст] / В. Воробьев. – Бишкек: 2007. – 246 с.

2. Воробьева Галина. Сказки об иероглифах. Часть 1. [Текст] / Г. Воробьева. – Бишкек: 2007. – 184 с.

3. Пиотровский, Р. Г., Бектаев, К.Б., Пиотровская А. А. Математическая лингвистика. [Текст] / Р.Г. Пиотровский. – М.:Высшая школа, 1977. – 683 с.

4. Задоенко Т. П., Шуин Хуан. «Основы китайского языка: Вводный курс». [Текст] / Т.П. Задоенко. – М.: «Русский язык», 1993. – 271 с.

5. Nobuko Chikamatsu, Shyoichi Yokoyama, Hironari Nozaki, Sachio Fukuda A Japanese logografic character frequency list for cognitive science research Behavior Research Methods, Instruments, & Computers 2000, 32 (3), 482-500 p.

6. 赤尾文夫『小学漢字1006字の正しい書き方』旺文社　2002 311頁.

7. 今田滋子、稲垣滋子、広瀬正宜、ノアＳ．ブラネン　よくわかる常用漢字 凡人社　1987　508頁

8. 真田治子　横山昭一 漢字の諸性質の計量言語学的研究（1）//社団法人 情報処理学会　研究報告2007 - CN - 73 (3) 2007/1/27. -17-24頁

9. 西口光一『みんなの日本語初級Ⅰ、Ⅱ漢字』スリーエーネットワーク 2000.

10. 横山詔一、笹原宏之、野崎浩成、エリク・ロング
新聞電子メダィアの漢字　三省堂1998. ー 304 頁
11. 横山詔一 漢字の使用量 朝倉漢字講座２漢字のはたらき 朝倉書店 . 2006.

А.Р. Габидуллина
Горловка, Украина

КАТЕГОРИЯ СВЯЗНОСТИ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Учебно-педагогический дискурс (УПД) мы понимаем как взаимодействие учителя и учащихся в рамках замкнутой, целостной коммуникативной ситуации (например, урока), погруженной в сферу организованного обучения. Единицей членения дискурса является коммуникативное событие (в другой терминологии - коммуникативный акт как совокупность речевых актов-действий, совершаемых коммуникантами навстречу друг другу), имеющее форму речевого жанра: опрос, объяснение нового материала, комментирование оценки и пр. Речевой жанр материализуется в тексте (монологическом или диалогическом).

Одной из важнейших текстово-дискурсивных категорий УПД является связность. Связность определяется в лингвистике как «свойство, обеспечивающее информационный обмен на основе взаимодействия всех модулей суперсистемы дискурса» [Селиванова 2002: 216]. Называются следующие типы связности внутри отдельного текста: грамматическая, семантическая, ономасиологическая, образная, коннотативная, композиционная (структурная), топикальная, прагматическая и др.

УПД состоит из множества текстов: 1) текста предмета знания (например, учебника); 2) текстов учащихся; 3) метатекста учителя, - поэтому категория связности имеет здесь свои особенности

Связность текстов в УПД может быть как интердискурсивной, так и интрадискурсивной (предметно-содержательной, логико-структурной и прагматической).

Интердискурсивность в УПД реализуется 1) между дискурсами (при заимствовании элементов других дискурсов); 2) в пределах одного дискурса, когда один и тот же фрагмент текста неоднократно повторяется (в первозданном или - чаще - трансформированном виде) в текстах нескольких участников учебно-педагогического взаимодействия. Можно обнаружить иерархические связи, определяющие разные уровни интердискурсивности:

1) связь «учитель - учащийся – образ культуры» (междискурсный уровень);

2) связь «автор текста предмета знания (типовой программы, учебника, научной лингвистической и методической литературы и пр.) - учитель - учащийся» (междискурсный и внутридискурсный уровни);

3) связь «учитель - учащийся»; «учащийся - учащийся» (внутридискурсный уровень).

Связь «учитель - учащийся – образ культуры»

Межтекстовые связи на первом уровне реализуются через обращенность обучения к целостной картине мира, и прежде всего - мира культуры. Для учебного предмета «Русский язык» («Современный русский язык», «Стилистика русского языка» и др.) характерна семиотическая разнородность текстов. Эти предметы соединяют в своих границах два противоположно организованных языковых пространства: науку (лингвистику) и искусство (в первую очередь, художественную литературу).

Художественный текст может включаться в учебно-научный текст точечно (фрагментарно) и интегрированно.

При точечном (фрагментарном) использовании текст искусства (заимствованный текст) «монтируется» в УТ как дидактический материал к упражнениям. Он включается в структуру УПД разными способами: натуральным, трансформированным и семиотическим (Ю.Н. Караулов). В натуральном виде заимствованный текст представляет собой небольшие формы словесности – загадки, пословицы, поговорки и т. п. В семиотическом – цитаты, реже аллюзии и реминисценции. Трансформированный способ предполагает использование на занятии логоэпистем (прецедентных высказываний, эптонимов) для анализа феномена языковой игры.

Интеграция – это одна из форм воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения, способствующей созданию нового целого, «монолита знаний». Различают три формы интеграции: полную, частичную и блоковую. Полная интеграция - это слияние учебного материала разных учебных предметов в новой учебной дисциплине: «Русская словесность» (в школе) или «Филологический анализ текста» (в вузе). Частичная - слияние большей части учебного материала по русскому языку и литературе. Блоковая - построение автономных блоков с самостоятельными программами или разделами общей программы. Предполагается разработка специальных учебных занятий, на которых в определенной последовательности рассматриваются выразительные средства русского языка и реализация их в художественных произведениях и текстах других стилей речи («Риторика», «Стилистика»).

Межтекстовая связь

«автор текста предмета знания - учитель - учащийся»

Задача педагога заключается в том, чтобы обеспечить совместимость семантических тезаурусов учащегося и авторов учебника в области смысловых и деятельностных элементов текста как посредника общения. «Это означает, - пишет М.В. Каминская, - что учитель должен иметь тезаурус (языки и знание предметной области), совместимый как с тезаурусом авторов текста предмета знания, так и с тезаурусом ученика, но работать на его основе не впрямую, а как переводчик, т. е. косвенно, опосредствованно» [Каминская 2004: 13]. Связь текстов на этом уровне можно представить так: текст автора предмета знания (учебник, методическое пособие и пр.) → текст учителя (перевод) → текст ученика.

Межтекстовая связь «учитель - учащийся», «учащийся - учащийся»

Межтекстовое взаимодействие на этом уровне трактуется нами как координация первичного текста (например, развернутого ответа ученика у доски) и вторичного (отзыв, рецензия, комментарий) текста учителя. Главным маркером интертекстуальности здесь является парафраз, т. е. воспроизведение содержания «чужого» текста словами автора принимающего текста.

Ко вторичному тексту можно отнести, например, оценку учителем развернутого ответа ученика. Она состоит из 1) сигнала о получении информации (*Так… Значит … Ты хочешь сказать…*), 2) повтора или интерпретации ответа ученика. При этом ответ может быть интерпретирован расширено или сужено, конкретно или обобщенно.

Интрадискурсивная связность УПД

Все тексты в составе дискурса объединяются общей темой, или топиком. Предметно-содержательная связность дискурса (когерентность) заключается в его способности удерживать референт (предмет знания) в фокусе внимания учащихся на протяжении всего коммуникативного события. При этом на каждом этапе дискурса раскрываются разные стороны лингвистического понятия. Чтобы предмет знания не терялся в пространственно-временном континууме дискурса, учебные тексты, используемые на разных этапах учебного занятия, должны включать в свой состав повторяющиеся элементы разных уровней сложности. Изучение лингвистического явления в УПД идет как бы по спирали: новое включает элементы старого, известного, развивает уже сказанное на новом уровне, с добавлением нового знания.

Для учебно-педагогического дискурса наиболее важными являются средства логической связности, поскольку логичность - это одно из основных качеств

дидактической речи. Отношения между фрагментами дискурса осуществляются с помощью таких метаречевых средств композиционно-структурной связи, как:

- в начале развития темы или микротемы: *вначале, сначала, прежде всего, в первую очередь, начнем с…, начать необходимо с…*;
- в середине развития темы или микротемы: *продолжим, перейдем к…, затем, теперь, сейчас, далее, здесь, еще одна закономерность*;
- в конце развития темы или микротемы: *в заключение, наконец, в последнюю очередь*;
- в ряду подобных микротем: *во-первых, во-вторых*;
- на дистанции к предшествующему фрагменту (фрагментам): *еще раз, как отмечалось, как было показано, в приведенных ранее примерах*;
- на дистанции к последующему фрагменту: *позже, позднее, далее, в дальнейшем, впоследствии, в последующем изложении.*

Прагматическую связность обеспечивают ведущая коммуникативная стратегия и коммуникативная координация речевого поведения учителя и учащихся.

Таким образом, дискурсивная категория связности – явление неоднозначное. В каждом типе дискурса она имеет свои особенности.

Список литературы

1. Каминская, М. В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования [Текст] // Библиотечка журнала «Вестник образования России».– 2004. - №11. – С. 1-88.
2. Селиванова, Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации [Текст]: Монографич. учеб. пособие.– К.: Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.

И.Я. Глазкова
Бердянск, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В результате присоединения Украины к Болонскому процессу во многих учебных заведениях произошли изменения относительно уменьшения количества аудиторных занятий. Как следствие возрос объем самостоятельной работы. Однако следует отметить, что уменьшение количества аудиторных занятий не всегда сопровождается качественным наполнением содержания самостоятельной работы и контролем ее результатов.

Проблема самостоятельной работы, прежде всего, заключается в отсутствии единого научного подхода к ее рассмотрению. Под самостоятельной работой понимаем форму организации и реализации учебно-познавательной деятельности студентов,

которую воспринимает и контролирует преподаватель или сам студент в соответствии с программой обучения и индивидуальными потребностями во время аудиторных занятий или во внеурочное время с целью овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также для самосовершенствования [Коряковцева 2002: 63].

Внеаудиторная самостоятельная работа по иностранному языку должна соответствовать следующим критериям:

- быть выполненной лично студентом или студенческой группой, при этом каждый член группы самостоятельно выполняет свою долю коллективной работы;

- представлять собой завершенную разработку с анализом актуальных аспектов определенной темы;

- демонстрировать достаточную компетентность автора в раскрытии исследуемых вопросов.

Анализ наблюдений, проведенных за студентами европейских учебных заведений позволяет констатировать, что их студенты более плодотворно работают во время самостоятельной работы в сравнении с нашими. Они имеют объемные индивидуальные задания, которые должны выполняться в ходе самостоятельной обработки материала, а именно: подготовка рефератов, эссе, докладов. Принимая во внимание опыт зарубежных учебных заведений, мы должны пересмотреть практику организации самостоятельной работы, а это в свою очередь, требует внедрения прогрессивных технологий обучения. Мы считаем, что именно метод проектов является эффективным способом организации самостоятельной работы.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике, он возник еще в 20 годы XX века в США. Также его называли методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанном Дж. Дьюи. Именно он предложил построить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность студента, с его собственной заинтересованностью в этих знаниях. При этом преподаватель может показать новые источники поиска, но в конечном итоге студенты должны самостоятельно и всеобщими усилиями решить проблему, используя необходимые знания из различных отраслей, получить реальный результат. Решение проблемы таким образом приобретает контуры проектной деятельности. Говоря о методе проектов, мы имеем в ввиду технологию, которая должна закончиться реальным, практическим результатом, оформленным определенным образом. Для достижения такого результата необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, применяя для этой цели знания из разных отраслей и устанавливая причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студента – индивидуальную, групповую, парную, которую они выполняют на протяжении определенного отрезка времени. Выполняя проекты, студенты учатся самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за их реализацию, они становятся равноправными участниками совместной деятельности с преподавателем, отвечая за свои успехи, неудачи и недочеты.

Они сами анализируют каждый шаг своего обучения, определяют свои недостатки, ищут причины возникновения трудностей, находят пути устранения ошибок. Студентам дается право выбора способов деятельности, выдвижения гипотез, участия в коллективном обсуждении различных точек зрения. Они учатся работать в группе, помогать друг другу, поддерживать, искать информацию из различных источников, оформлять материал и подавать его, оценивать свою работу на фоне других.

Проектная работа помогает преодолеть пропасть между изучением языка и его использованием, стимулируя студентов выйдя за стены учебного заведения окунуться в профессиональную среду. Именно поэтому она является ценным способом реального использования коммуникативных умений, приобретенных в аудитории. В отличие от традиционного изучения языка, где все задания подготовлены преподавателем, проектная работа предполагает ответственность за свое собственное обучение самими студентами.

Проектная работа во всех ее формах имеет общие признаки [Stoller 1997]:

- она сосредоточена на изучении содержания, а не конкретных языковых единиц. В центре внимания проектов - жизненно важные вопросы и темы, которые вызывают у студентов интерес;

- проектная работа прежде всего ориентирована на студента, несмотря на то, что и роль преподавателя очень важна, он предлагает свою поддержку и рекомендации на протяжении всего процесса;

- эта работа построена на сотрудничестве, а не на конкуренции. Студенты для завершения проекта могут работать самостоятельно, в парах, небольшими группами, всей группой при этом обмениваясь ресурсными материалами, идеями и опытом во время выполнения проекта;

- проектная работа обеспечивает настоящую интеграцию умений и обработки информации из разнообразных источников, отражая жизненные практические задания с которыми студенты столкнутся в будущей профессиональной среде;

- имеет конечный результат (устная презентация, стендовая презентация, дисплей материалов, представление), что придает проекту реальное значение.

Ценность проектной работы заключается не в конечном продукте, а в движении к конечному результату. Таким образом, проектная работа ориентируется как на процесс, так и на продукт, при этом, создавая для студентов возможности развивать скорость и точность речевого высказывания на различных этапах проекта.

Полномасштабный проект предполагает три основных этапа:

- планирование работы в аудитории. Обсуждается содержание и границы проекта, а также прогнозируются конкретные речевые потребности. Принимаются решения относительно способов сбора необходимого материала запрограммированных собеседований и визитов;

- выполнение проекта. Студенты окунаются в профессиональную среду и выполняют запланированные ими задания;

- анализ и мониторинг работы. Этот этап предполагает дискуссии и отзывы о работе, анализ работы в группах и самоконтроль.

В практике организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка можно использовать такие виды проектов:

- текстовые проекты, которые стимулируют студентов к использованию аутентичных англоязычных текстов, посвященных исследуемой проблеме, проведению обследований, созданию рекламной продукции или технических плакатов;

- проекты корреспонденческого характера (переписка, обмен электронными сообщениями или факсами между студентами и потенциальными работодателями либо между студенческими группами разных учебных заведений, онлайновые дискуссии и чаты);

- проекты- встречи, которые дают студентам возможность контактировать с носителями языка, которые в свою очередь могут поделиться своим опытом работы в профессиональной сфере (межкультурные недоразумения в профессиональной среде, профессиональный кодекс поведения в англоязычных странах).

Эффективность организации самостоятельной работы предполагает ее распределение по всем видам речевой деятельности

Список литературы

1. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. - 176с.

2. Stoller, F. L. Project work. A Mean to Promote Language Content [Text] / F. L. Stoller. – Forum, 1997. – 34p.

И.В. Головина, Я.А. Нестерова
Тула, Россия

ZUR BEHANDLUNG VON PHRASEOLOGIE IM DEUTSCHUNTERRICHT

Der Gegenstand dieses Artikels ist Redewendungen und Sprichwörter, die die Sprache bereichern, würzen und lebendig machen. Bei der Behandlung von Redewendungen und Sprichwörtern im Unterricht werden vor allem folgende Lernziele vorgesehen: Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz, bezogen insbesondere auf die rezeptiven Fertigkeiten; Sensibilisierung für das Erkennen und Entschlüsseln dieser Einheiten im Text; Sensibilisierung (in Anbetracht paralleler Erscheinungen in der Muttersprache) für die spezifische Wirkung dieser Einheiten, für ihren „Mehrwert" gegenüber einfachen Wörtern (z. B. ***Trübsal blasen*** gegenüber *traurig, bedrückt sein, seinem Kummer nachhängen und nichts Vernünftiges tun;* ***j-m auf die Finger klopfen*** gegenüber *j-n zurechtweisen*); Sensibilisierung für Gebrauchspräferenzen und -restriktionen; Aneignen einiger linguistischer Grundkenntnisse über den Gegenstand (in der Muttersprache und der Fremdsprache) und über dessen Darstellung und Auffindung in den Wörterbüchern.

Die Zeitungen sind an phraseologischen Wendungen besonders reich, weil sie Aufmerksamkeit erregen, z. B. ***Bei uns werden die wenigsten mit einem silbernen Löffel im Munde geboren; „Wir müssen den Japanern auf die Finger klopfen“***. Neue idiomatische Ausdrücke und Abwandlungen werden oft gerade von Journalisten geprägt. Nicht selten tauchen Redewendungen in Zeitungen in abgeänderter Form auf, um einen besonderen Effekt zu erzielen, z. B. ***Amerikaner lebte auf betrügerischem Fuß*** (auf großem Fuße leben → … betrügerischem …).

Bei der Arbeit mit Zeitungen beginnen wir damit, dass die Überschriften und die kürzeren Texte mit Phraseologismen in der deutschen Sprache auf Folien gesammelt werden. Die Belege werden dann in der Klasse diskutiert, um zu verdeutlichen, worum es geht. Diese Vorübung soll den ersten bewussten Kontakt der Lernenden mit der Phraseologie darstellen. Um zur Integration von Deutsch- und Muttersprachenunterricht beizutragen, könnte diese Phase je nach Unterrichtsplan auch im Muttersprachenunterricht stattfinden. Danach wird mit deutschem Material aus den deutschsprachigen Zeitungen weitergearbeitet.

Übung 1: Die Klasse wird in vier gleich große Gruppen eingeteilt (ideale Gruppengröße ist 4–6 Personen). Jede Gruppe bekommt ein unterschiedliches Arbeitsblatt mit deutschen Überschriften von Zeitungsmeldungen. Jedes Gruppenmitglied bekommt ein eigenes Exemplar. Auf jedem Blatt sind die Redewendungen – ob in ihrer normalen Form oder modifiziert – unterstrichen. Unten auf der Seite finden die Lernenden kurze Inhaltserklärungen auf Deutsch. Es sei betont, dass ein- und zweisprachige

allgemeine deutsche Wörterbücher sowie spezielle phraseologische Wörterbücher bereitgestellt werden.

Aufgaben (Aufgabenstellung für alle Gruppen ist dieselbe): a) Versuchen Sie die Redewendungen zu verstehen. Als Hilfe können Sie den Kontext, die Erklärungen unten auf dem Arbeitsblatt und die Wörterbücher benutzen; b) Wie ist die Wirkung der Redewendungen im Text? (Stil, Humor, Auffälligkeit usw.); c) Wurde die Redewendung modifiziert? Wenn ja, wie und warum?

Ablauf: ***Phase 1:*** Die Gruppen bearbeiten die Fragen a)–c) in etwa 20–25 Minuten. Die Lehrperson berät bei Unklarheiten.

Phase 2: Die Gruppen werden neu zusammengesetzt. In den neuen Gruppen berichtet jede/jeder von der Arbeit in der ersten Gruppe und versucht die Bedeutungsnuancen „seiner" Redewendungen den anderen zu vermitteln. Die jeweils neuen Gruppenmitglieder bekommen das entsprechende Arbeitsblatt, jedoch ohne Erklärungen.

Phase 3: Nun bekommen die Lernenden deutsche Zeitungen und/oder Zeitschriften mit dem Arbeitsauftrag, dort nach Redewendungen zu suchen.

Phase 4: Die Lernenden verfassen eine Meldung, in der sie eine Redewendung benutzen. Diese beiden letzten Aufgaben werden am besten in Partnerarbeit ausgeführt.

Zu weiteren Übungsbeispielen gehören folgende:

Übung 2: „Die komischen Redewendungen“

Diese Art Übung appelliert an die sprachliche Kreativität der Lernenden und gibt Einblicke in metaphorische Prozesse bei der Abwandlung von Redewendungen. Als Ausgangsbasis können folgende Redewendungen gewählt werden: *a) von etwas so viel verstehen wie der Hahn vom Eierlegen; b) sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen.* Nach dem Hinweis, dass es z. B. von a) auch spielerische Abwandlungen gibt wie *von etwas so viel verstehen wie die Kuh vom Sonntag/Schachspielen/Rad fahren,* besteht die Aufgabe darin, eigene „neue Redewendungen“ nach diesem Muster zu bilden. Den meisten Deutschlernenden macht es großen Spaß, neue Wendungen zu erfinden. Allerdings darf der Hinweis darauf nicht fehlen, dass solche Eigenschöpfungen nicht zum allgemeinen deutschen Sprachgebrauch gehören.

Übung 3: Künstlerische Dimensionen

Dramatisieren, Zeichnen oder Malen bieten eine gute Möglichkeit zur Belebung des Unterrichts. Jede Art von Visualisierung fördert das Behalten der gelernten Wendungen, und zwar besonders, wenn in Kleingruppen gearbeitet wird. Dafür kann man folgende Übung vorschlagen**:** Für eine Dramatisierungsübung kann eine Liste mit ausgewählten Redewendungen ausgeteilt werden, deren Zahl doppelt so groß ist wie die Zahl der

Gruppenmitglieder. Zuerst werden die Wendungen gemeinsam durchgesehen. Dann ziehen die Lernenden der Reihe nach ein Los mit je einer Redewendung, die vorgespielt und von den anderen möglichst schnell erraten werden soll. Die Übung kann in Form eines Wettkampfs durchgeführt werden, individuell oder als Wettbewerb zwischen zwei Mannschaften. Gewonnen hat die Person oder die Mannschaft, die die meisten richtigen Lösungen gefunden hat.

Auch das Einbeziehen der Zeichenkunst bereichert den Unterricht: Die Lernenden können Karikaturen oder sonstige Illustrationen zu den gelernten Wendungen erstellen. Diese Aufgabe ist recht zeitaufwendig. Trotzdem finden wir auch diese Integrationsmöglichkeit empfehlenswert. Die Übung könnte z. B. eine Zusatzaufgabe für die Schnelleren oder eine Ersatzaufgabe für die Langsameren oder eine reizvolle Aufgabe für die zeichnerisch besonders Begabten sein.

Übung 4: Alte Weisheiten als Aufsatzthemen

Sprichwörter und Sentenzen können als Speicher der Volksweisheit betrachtet werden. Alte Weisheiten wie *Wer sucht, der findet; Ein Unglück kommt selten allein; Der kürzeste Weg ist nicht immer der beste; Hunger ist der beste Koch* eignen sich gut als Aufsatzthemen. Eine Alternative zum Aufsatzschreiben in der obengenannten Form kann z. B. folgende Übung sein: Hier finden Sie 12 Sprichwörter:

a) Wählen Sie eines von den angegebenen Sprichwörtern aus und schreiben Sie einen Aufsatz, der mit diesem Sprichwort endet;

b) Wählen Sie zwei von den angegebenen Sprichwörtern aus und schreiben Sie einen Aufsatz, in dem beide Sprichwörter vorkommen.

Beim Erlernen der Redewendungen ist es zweckmäßig, verschiedene Übungen zu machen, die die Arbeit mit den zweisprachigen und insbesondere einsprachigen phraseologischen Wörterbüchern erfordern. Dabei kann man den Lernenden eine Übung vorschlagen, die in der Ausfüllung einer Tabelle besteht **(Übung 5)**. Die Tabelle hat vier Spalten mit den Titeln: phraseologischer Ausdruck; Bedeutung; Beispiel; Was sagen wir auf Russisch. Der Lehrer führt ein Beispiel an: phraseologischer Ausdruck: *jmdm. (Dat.) die Hammelbeine lang ziehen (salopp);* Bedeutung: *jmdn. (Akk.) scharf zurechtweisen;* Beispiel: *„Wolfgang hat gestern Abend wieder die Tür offen stehen lassen. Ich glaube, es ist wirklich nötig, dass du ihm mal die Hammelbeine lang ziehst, sonst hört der Zank mit den Nachbarn überhaupt nicht mehr auf.“;* Was sagen wir auf Russisch: *фам. добраться до кого-либо (угроза).* Dann sollen die Lernenden dieselbe Arbeit mit anderen vom Lehrer vorgeschlagenen Phraseologismen erfüllen, z. B. *jmdn. (Akk.) aufs Glatteis führen; das Kind mit dem Bade*

ausschütten; einen Vogel haben (derb); jmdm. (Dat.) steht das Wasser bis zum Halse; die Kastanien aus dem Feuer holen.

Es wäre auch nützlich, verschiedene Übersetzungen ins Deutsche zu machen (**Übung 6**). Man kann den Lernenden einen Text in der russischen Sprache vorschlagen, der die Bedeutung eines Phraseologismus erklärt und/oder die Information über dessen Ursprung enthält. Als Hilfe kann man die Wörter und Ausdrücke in Deutsch angeben, die bei der Übersetzung gebraucht werden sollen, z. B.: Колумбово яйцо – данное выражение со значением «удивительно простое решение вопроса» восходит к старому анекдоту: На званом обеде на замечание о якобы совсем не трудном открытии Америки Колумб попросил принести яйцо и настоятельно призвал всех присутствующих поставить яйцо на остриё. Никто не выполнил трюк, кроме Колумба, который очень осторожно просто вдавил острую часть яйца: яйцо стояло! Хотя Колумб был не единственным и не первым, которому приписывалась эта блестящая идея, но в связи с его именем это выражение стало устойчивым оборотом речи. (Das Ei des Kolumbus, der Ausdruck, im Sinne von etw. (Dat.), zurückgehen auf etw. (Akk.), das Gastmahl, angeblich, die Entdeckung, jmdn. (Akk.) auffordern, etw. (Akk.) auf die Spitze stellen, das Kunststück zuwege bringen, mit aller Behutsamkeit, eindrücken, der Geistesblitz, jmdm. (Dat.) zuschreiben, zur festen Fügung werden).

Es sei bemerkt, dass man bei der Arbeit an den Redewendungen den phraseodidaktischen Dreischritt beachten muss: Die Lernenden sollen die Redewendungen erkennen, verstehen, verwenden. Das Erkennen und Verstehen von den Redewendungen können die Lernenden an Texten üben. Man muss daran denken, dass die Deutschlernenden die Redewendungen nur in ihnen vertrauten textsorten-, adressaten- und situationstypischen Verwendungszusammenhängen gebrauchen können. Diese Verwendungszusammenhänge müssen erarbeitet werden. Unsere Vorschläge zum Üben von Phraseologie im Deutschunterricht müssen natürlich an die jeweilige Unterrichtsgruppe angepasst werden. Die Aufgaben sollen bewusst so gestaltet werden, dass sie das Wesen der Phraseologie beleuchten, ohne dass (bei Lehrenden und Lernenden) tiefere Einsichten in die Theorie der Phraseologie vorausgesetzt werden.

М.А. Горбина
Шахты, Россия

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНТЕРНЕТ

Современное общество живет в эпоху стремительно развивающихся парадигм образования человека. Появление новых информационных технологий, «бурный» поток информации приводят к возникновению новой среды и условий формирования личности в профессиональном пространстве. В связи с этим наблюдается повышенный интерес к исследованиям в таких научных областях, как психология, педагогика, социология, иностранный язык, философия образования, и предъявляются новые требования к уровню профессионально-личностной подготовки специалистов, их культуре и мобильности, владению иностранными языками.

В период, когда Россия стоит перед необходимостью в кратчайшие сроки освоить лучшие мировые технологические достижения и сделать товары конкурентоспособными на мировом рынке, нужно интенсифицировать процесс подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком. Тем самым иностранный язык в современных условиях является объективно необходимой общественной ценностью. Языковое образование позволяет целенаправленно воспитывать необходимые качества личности. Но, к сожалению, сложившаяся на сегодня практика обучения иностранному языку в неязыковом вузе является объектом критики за низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Определяется жизненная необходимость в потребности совершенствования практической подготовки студентов к иноязычному общению.

Согласно позициям многих теоретиков и практиков педагогики, фундаментом образовательной программы нынешнего столетия становится инновационное обучение иностранным языкам с внедрением различных педагогических технологий, позволяющих получить достаточные знания для профессионального образования.

Глобальные процессы, связанные с информатизацией общества и обусловленные стремительным развитием компьютерных информационных технологий, затронули практически все сферы деятельности человека. Все возрастающее значение имеют информационные технологии в профессиональной деятельности специалиста. Выпускник вуза должен обладать высоким уровнем информационной подготовки.

В подготовке кадров особую роль играет английский язык, который во многом служит основой для терминологии в сфере информационно-телекоммуникационных технологий. В условиях бурного расширения внешнеэкономических связей отечественных предприятий «цена» специалистов, которые владеют английским языком,

намного выше «цены» специалистов, им не владеющих. Хорошая языковая подготовка повышает профессиональную компетентность и конкурентоспособность специалистов, а расширение связей с иностранными компаниями нацеливает на практическое владение английским языком. Таким образом, с одой стороны, английский язык является непременной составляющей общего образования, а с другой стороны, является неотъемлемой частью качественного профессионального образования.

Активизация и качественное изменение характера международных контактов придают владению специалистами иностранным языком профессионально значимый статус. Глобализация науки и техники, инновационные процессы в сфере интенсивно развивающихся наукоемких направлений современной техники и технологий. А также деятельность многочисленных совместных предприятий требуют профессионального межкультурного общения специалистов технического профиля. Без такого общения затрудняются обмен информацией, опытом и выработка единых оптимальных решений. В условиях информационного общества профессиональное межкультурное общение осуществляется не только при непосредственных контактах представителей различных лингвокультурных общностей, но все чаще благодаря появлению новым информационным техническим средствам. Эти же средства обеспечивают доступ к иноязычным информационным ресурсам, необходимым для непрерывного развития специалиста в динамичном мире профессий.

Широкое использование и постоянное усовершенствование микроэлектроники, компьютеров меняют характер труда и место человека в образовательном пространстве. Информация, представленная в компьютерном мультимедийном виде, обладает существенно иными свойствами, чем та, что взята из традиционных учебников, книг, журналов.

В нашем университете имеется развитая информационно-техническая база. Студенты нашего вуза должны всего лишь зарегистрироваться в базе данных для работы с информационными источниками.

На кафедре «Иностранные языки» ЮРГУЭС имеются специальные обучающие компьютерные программы. Формы работы с этими программами на занятиях по иностранному языку включают: изучение лексики, отработку произношения, развитие навыков диалогической и монологической речи, обучение письму, формирование грамматических навыков. Данные формы могут быть организованы как с помощью электронных учебников, которые стоят в центре дистанционного обучения, так и с помощью сети Интернет.

Большое внимание отводится самостоятельной работе студентов посредством Интернет, поскольку на занятиях иностранным языком в вузе с помощью Интернет можно решать целый ряд образовательных задач: формировать навыки просмотрового и поискового чтения, используя материалы глобальной сети, совершенствовать умения письменной речи посредством переписки со сверстниками из других стран, пополнять словарный запас учащихся новыми терминами и выражениями, возникающих в результате развития новых технологий, формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка. Кроме того, возможности интернет-технологий могут быть направлены на расширение кругозора студентов. Учащиеся могут получать информацию по проблеме научно-исследовательской работы, которой они занимаются совместно с преподавателями нашего вуза или самостоятельно.

Интернет – это превосходное средство для получения информации о последних событиях в нашей стране и во всем мире. С его помощью можно подготовить небольшое сообщение о политической жизни в других странах, об экономическом развитии того или иного государства, о последних достижениях науки и техники. Такой вид деятельности способствует развитию навыков интерпретации и беглую речь студентов на иностранном языке.

Делая вывод из вышесказанного, мы понимаем, что, обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике. Развитие самостоятельности обучаемого с помощью глобальной сети Интернет представляет собой постепенный процесс самообразования и самосовершенствования.

Список литературы

1. Браун, А. Инновационные образовательные технологии (проблема практического использования) [Текст] / А.Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – № 4 – С. 98-101.

2. Стародубцева, Е. Обучение с использованием информационно-компьютерных технологий [Текст] / Е.Стародубцева // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 93-96.

3. Рыбалко, Т.Г. Лингвистическая подготовка студентов специальности «Прикладная информатика в экономике» [Текст] / Т.Г. Рыбалко // Высшее образование в России. – 2007. – № 6 – С. 53-55.

Н.А. Гринченко
Елец, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одним из главных путей повышения эффективности современного урока иностранного языка (ИЯ) является использование коллективных форм работы, т.к. практической целью обучения ИЯ является обучение устному и письменному общению, причем ИЯ является одновременно целью и средством обучения. В современной дидактике технология коллективного обучения известна как **технология коллективного взаимодействия.**

Технология коллективного взаимодействия (организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ взаимодействия, работа учащихся в парах сменного состава) разрабатывалась отечественными учеными А.Г. Ривиным и его учениками и последователями В.В. Архиповой, В.Л. Дьяченко, А.С. Соколовым и др.

Данная технология включает три компонента: 1)подготовку учебного материала; 2)ориентацию учащихся; в) технологию хода самого учебного занятия.

Подготовка учебного материал состоит в отборе учебной, дополнительной и справочной литературы, а также в разработке учебных заданий.

Ориентация осуществляется в два этапа:

1) подготовительный, на котором отрабатываются общеучебные умения и навыки, ориентировка в пространстве, умение находить нужную информацию и т.п.;

2) ознакомительный, главной целью которого является сообщение целевых установок и усвоение правил игры.

Ход самого учебного занятия зависит от содержания занятия, объема учебного материала и времени, отведенного на его изучение, а также возраста обучаемых и конкретного варианта технологии.

Один из возможных вариантов следующий:

1) каждый учащийся прорабатывает свою долю материала (часть текста, картинку, описание);

2) осуществляется обмен знаниями с партнером в паре или группе по правилам ролевой игры «учитель-ученик (и)». Обучающий может предложить свой вариант заглавия, свой план, свои вопросы и задания. Затем роль учителя выполняет другой учащийся [Крившенко 2004: 324-325].

В зарубежной педагогике идея взаимного обучения представлена, прежде всего, **методом обучения в сотрудничестве** (Дж. Хопкинс, Э. Аронсон, Д. Джонсон и др.).

Метод обучения в сотрудничестве сложился на Западе в 70-80-е годы прошлого столетия под влиянием социалистических идей.

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а целью обучения является не просто овладение знаниями, умениями и навыками в соответствии с индивидуальным развитием каждого, но и эффект социализации, формирование коммуникативных умений и нравственных взаимоотношений.

Главные принципы обучения в сотрудничестве следующие:

- одно задание на всех и одна награда на всех (не обязательно в баллах);

- успех или неуспех всей группы зависит от каждого ее члена, и это стимулирует взаимопомощь, личную ответственность за собственные успехи и успехи товарищей;

- каждый работает в соответствии со своими возможностями.

Технология проведения обучения в сотрудничестве обычно предусматривает следующие этапы:

1) подготовка помещения и расположение школьной мебели таким образом, чтобы было удобно вместе работать и общаться;

2) постановка целей урока, понятных не только учителю, но и учащимся;

3) определение видов деятельности на уроке (освоение грамматического правила, постановка проблемного задания, разработка проекта и т.п.);

4) определение средств обучения и времени, отпущенного на виды работы на уроке;

5) разбивка класса на группы, причем желательно, чтобы в группе были сильный, средний и слабый ученики;

6) распределение ролей – учитель-ученики (и) или ведущий-секретарь-спикер-художник-генераторы идей.

Девиз группы – помогая другим, учимся сами! [Полат 2001]

Организация коллективного взаимодействия на уроках ИЯ является настоятельной необходимостью, особенно в коммуникативном подходе, при котором иноязычное общение является и целью, и средством обучения ИЯ. Коллективные формы работы способствуют мотивации общения на ИЯ, формируют нравственные взаимоотношения на уроке, дают каждому ученику шанс побывать то в роли лидера, то в роли подчиненного, учат оценивать себя и своих товарищей, способствуют более эффективному усвоению языкового материала и видов речевой деятельности. Следует предостеречь учителя от одностороннего отношения к лидерству – назначать лидерами одних и тех же учащихся. Дело в том, что, давая роль лидера не лидеру по натуре, ученику дается шанс попробовать себя в новом качестве. В частности, это можно

обосновать с точки зрения теории атрибуции Ф. Хайдера, согласно которой поведение людей определяется не только внутренними личностными характеристиками, но и внешними ситуациями. Поставленный в ситуацию необходимости быть лидером, человек может активизировать себя настолько, что проявит неплохие лидерские качества [Майерс 2006: 739-742].

Технология коллективного взаимодействия для групповой формы обучения разрабатывается в школе Е.И. Пассова. Под **групповым общением** здесь понимают коллективную деятельность в группах более двух человек. Групповое общение занимает промежуточное положение между парным и коллективным общением. Группы общения здесь называются речевыми группами. Оптимальным количеством участников группового общения здесь считается 5 человек, т.к. такая группа наиболее мобильна как для решения дидактических задач, так и для социализации и общения.

Технология работы с речевыми группами предусматривает следующие этапы:

1) организация рабочей группы;
2) распределение заданий;
3) инструкция учеников;
4) контроль за работой;
5) оценка результатов работы;
6) завершение работы.

При организации речевых групп здесь учитываются взаимные симпатии и интересы, а также взаимная дополнительность по личностным качествам и уровню знаний. Воспитательный потенциал речевой группы играет важную роль. Здесь помогают утвердиться слабому, нейтрализуют негативные влияния, помогают друг другу. Состав групп не постоянный.

После распределения заданий учитель проводит инструктаж о предстоящей работе, выделяется лидер.

Получив задания, учащиеся приступают к работе, а учитель следит за ходом выполнения заданий, помогает тем. Кто нуждается в помощи, регулирует споры.

Когда задание выполнено, учитель с помощью членов речевой группы оценивает результаты.

В заключение организуется подведение итогов, высказывается отношение к выполненной работе [Пассов 2002: 42-43].

В числе других примеров технологии коллективного взаимодействия на уроке ИЯ можно назвать метод «учения через обучение», в котором учащиеся сами ведут урок (фрагменты урока), стараясь заинтересовать своих учащихся дополнительной

информацией, которую они черпают из разных источников. Причем учащиеся, ведущие урок, с помощью разных дидактических приемов постоянно должны убеждаться в том, что их информация понятна. Учитель организует, помогает, корректирует [Мартан 2007: 2-6]. К этой же технологии относится задание “warming up” (разогревающее, подготавливающее), которое автор Н.И. Бялоус определяет как вид совместной учебной деятельности, наиболее приближенный к реальной действительности. Задание не требует особой подготовки, может выполняться в любой момент урока и содержание его разнообразно: от скороговорок до ролевых игр. Например, это может быть простейшее ролевое упражнение на произнесение гласных звуков. Обучаемые становятся полукругом и все гласные произносятся по порядку либо хором, либо индивидуально (со стороны это напоминает хоровое пение). Также это может быть обмен информацией по карточкам, или драматизация, что предполагает достижение общей цели группой учащихся при четком распределении ролей [Бялоус 2006: 7-11].

Обобщая опыт рассмотренных подходов при организации коллективного взаимодействия можно выделить следующие характеристики данной технологии:

1. Учитель передает большую часть обучающих функций самим учащимся: учеников не учат, а они учатся сами. За учителем остается организующая, консультативная и корректирующая функции.

2. Четкое распределение ролей между учащимися, обычно есть лидер и ведомые, «учитель» и «ученики», исполнители главных и малых ролей. Но предполагается постоянное изменение ролей, а также учет реальных возможностей учащихся.

3. Учитель как организатор коллективного взаимодействия учащихся должен учитывать этапы работы, которые в самом общем виде можно представить как три основных: организационный, основной и заключительный.

На организационном этапе готовятся помещение, средства обучения, определяются виды деятельности, организуются группы с распределением ролей, ставится цель и проводится инструктаж.

На основном этапе осуществляется самостоятельная работа учащихся в группах под непосредственным или опосредованным наблюдением и контролем учителя.

На заключительном этапе вместе с учащимися оцениваются результаты работы и подводятся итоги.

Технологию коллективного взаимодействия можно применять на уроках любых типов и видов. Выше мы уже приводили примеры конкретных заданий. Приведем еще несколько примеров, исходя из того, что инвариантными понятиями, вне зависимости от типологии уроков, на уроке ИЯ являются: формирование навыков (лексических,

фонетических, грамматических), совершенствование навыков и развитие умений в четырех (пяти) видах речевой деятельности.

Например, на этапе формирования грамматического навыка дается задание самостоятельно разобраться в грамматическом правиле. Один из пары (группы) может выполнять роль диктора, зачитывающего правило, другой дизайнера, изображающего это правило схематически, задачей третьего является подбор примеров на это правило и т.п.

При формировании лексических навыков учащиеся могут объединяться в пары или группы при работе над правописанием новой лексики, чтобы вместе найти синонимы или антонимы, образовать слова на основе словообразовательных элементов, составить парадигму однокоренных слов и т.п.

Говоря о фонетическом аспекте, имеют ввиду, прежде всего, произносительные или интонационные навыки. Эти навыки обычно не могут быть основной целью урока, но могут занимать значительную его часть, в частности при проведении вводно-коррективного курса в вузах или на начальном этапе обучения языку. Здесь можно предложить конкурс на лучшего чтеца, подготовка к которому будем проводиться в группах. Обычно же работа над элементарными произносительными навыками (интонация, паузация, фразовое и логическое ударение) может осуществляться на уроках формирования грамматических и лексических навыков. Например, при освоении сослагательного наклонения можно предложить следующее задание: «Заставьте структуру «если бы я был на твоем месте, то я бы…» (if I were you, I would…)

звучать как дружеский совет, рассуждение угрозу и т.п.

На уроках совершенствования речевых навыков можно предложить в группах разные разговорные тексты, объединенные общей проблемой, а потом устроить общую дискуссию.

На уроках развития умения читать при отработке техники чтения вслух можно предложить задания: самостоятельно в парах или группах поделить предложения на синтагмы, расставить логическое и фразовое ударение, интонировать и транскрибировать (в языковом вузе) предложение, абзац, отрывок из текста, подготовить его чтение, а потом озвучить для всего класса.

На уроках развития речевых умений монологической и диалогической речи учащиеся, объединившись в группы, могут участвовать в защите проектов, в заседании клуба путешественников, в музыкальном ринге и т.п.

Обобщая сказанное о технологии коллективного взаимодействия, следует отметить, что потенциал этой технологии на уроках ИЯ далеко не полностью

используется, Чаще можно видеть фронтальную и индивидуальную формы работы, редко – коллективные формы работы, что очень ограничивает возможности учащихся при изучении ИЯ. Наш лозунг – больше работы в парах постоянного и сменного состава, больше работы в речевых группах, больше заданий на коллективное взаимодействие!

Список литературы

1. Бялоус, Н.И. “Warming-up” как средство активизации учебного процесса [Текст] / Н.И. Бялоус // Иностранные языки в школе.-2006.-№1.-С.7-11.
2. Майерс, Д. Психология [Текст] / Д. Майерс; пер. с англ. И.А. Карпиков, В.А. Старовойтова.-2-е изд.- Мн.: «Попурри», 2006.-848 с.: ил.
3. Мартан, Ж.П., Ратнер, Ф.Л., Рахимова, А.Э. Использование метода «учение через обучение» на уроках иностранного языка [Текст] / Ж.П Мартан // Иностранные языки в школе.- 2007.-№6.- С.2-5.
4. Новые педагогические информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ.пед.вузов и системы повышения квалификации пед.кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. Под ред Е.С. Полат.- М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 272с.
5. Обучение общению на иностранном языке [Текст]: учебное пособие/Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой.- Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.- 40с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», №15.
6. Педагогика [Текст]: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др. Под ред Л.П. Крившенко.- М.: ТК Велби, изд-во «Проспект», 2004.-432с.

С.С. Зайченко
Челябинск, Россия

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА»

Изучение курса «История и культура изучаемого языка» часто вызывает сложности у студентов младших курсов. Это снижает их активность и показательный уровень по данному предмету. Анализ собеседования и анкетирования в процессе обучения студентов второго курса показал, что наибольшую сложность представляют:

- большой объем изучаемого материала;
- выстраивание хронологии событий;
- даты и имена;
- самостоятельное изучение статей, учебников и книг для подготовки к семинарским занятиям;
- выполнение проверочных и контрольных работ.

В то же время, среди наиболее интересных и эффективных форм работы студенты отметили так называемые «интерактивные». Интерактивное обучение в педагогике определяется как «построенное на взаимодействии учащегося учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [Педагогический энциклопедический словарь

2002: 107]. В интерактивном обучении активность педагога уступает место активности учащихся, и задачей педагога является создание условий для их инициативы. Учащиеся становятся полноправными участниками учебного процесса, источником познания служит опыт, приобретенный в ходе учебного процесса. Педагог не дает готовых знаний, а побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

При таких формах работы зачастую не существует единственно правильного способа решения проблемы или ответа на вопрос, что стимулирует инициативность, учит критически мыслить, применять полученные знания для решения поставленных задач на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать обоснованные решения. Задача преподавателя заключается в том, чтобы организовать поиск и дискуссию.

Самыми распространенными формами работы интерактивного обучения являются творческие задания, работа в малых группах, обучающие игры (ролевые игры, имитации), использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии), социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, спектакли, выставки, представления), интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («займи позицию», «дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу») и другие.

Интерактивные методы преподавания постоянно видоизменяются в связи с активным внедрением новых информационных технологий в учебный процесс.

Широкое распространение получила программа *Microsoft PowerPoint*, которая позволяет наглядно представлять теоретический материал не только в виде текста, но и с помощью иллюстраций, схем, диаграмм, анимации и др. В курсе «История и культура изучаемого языка» это прежде всего презентации лекций: исторические и культурологические термины, даты и имена, изображения исторических и культурных достопримечательностей, исторические карты, портреты, схематическое изображение событий, государственного устройства и т.п., а также тестирование. Анализ результатов того же анкетирования показал, что лекции с презентацией в *Microsoft PowerPoint*:

- облегчают восприятие теоретического материала;
- разнообразят виды деятельности на лекции;
- помогают в правописании.

Студенты с энтузиазмом принимают участие в подготовке презентаций с помощью *Microsoft PowerPoint*. Ознакомившись с тематикой лекционных занятий в начале курса, они могут выбрать заинтересовавший их вопрос, тщательно изучив его и

проконсультировавшись с руководителем, представить его наиболее эффективным с их точки зрения способом, изложив свое видение и представление о каком-либо историческом периоде или проблеме современности. Например, в рамках темы «Государственный строй Соединенного Королевства» студенты могут самостоятельно рассмотреть и представить разделы «Проблемы монархии», «Правление королевы Елизаветы II», «Премьер министр и его политические взгляды» и т.п. Данная форма работы может выполняться индивидуально, в парах и в малых группах.

Интерактивность такой формы работы состоит в том, что учащиеся самостоятельно выбирают небольшой заинтересовавший их вопрос, подбирают, оценивают и структурируют информацию, делают акцент на наиболее заинтересовавших их аспектах, творчески оформляют свою презентацию, стараются вызвать интерес аудитории. Таким образом, они принимают активное участие в планировании и составлении материалов лекций и чувствуют свою непосредственную вовлеченность и значимость.

Использование аутентичного художественного и документального фильма также является одной из самых эффективных и привлекательных интерактивных форм работы. Аутентичные фильмы являются обширным источником страноведческой информации, поэтому в курсе «История и культура изучаемого языка» они используются как на аудиторных лекционных и семинарских занятиях, так в и процессе самостоятельной работы. На сегодняшний день самым современным средством воспроизведения цифрового видео является DVD (*CyberLink PowerDVD* хорошо подходит для использования на аудиторных занятиях), позволяющий просматривать видео с высоким качеством изображения и звука, быстро находить необходимый фрагмент, использовать субтитры, многократно просматривать нужные фрагменты и т.д. Задания, которые студентам предлагается выполнить, опираясь на просмотренный видеоматериал, разнообразны. Например, при работе с фильмами, пользующимися наибольшей популярностью в рамках темы «Правление династии Тюдоров» – «Елизавета» и «Елизавета. Золотой век», студенты с большим интересом описывают исторических персонажей, события и место действия, сравнивают художественное и историческое представления персонажей и событий, цитируют, обсуждают и дают оценку событиям, пишут эссе.

Документальные фильмы и фрагменты обычно используются для предоставления наглядной информации об исторических местах и достопримечательностях, современных городах, культурных событиях. Задания могут включать описание места

или события, объяснение его исторической значимости, описание его роли в современном мире и т.п.

Результаты анкетирования показали, что совместный просмотр видеофильмов и их обсуждение является самой интересной формой работы. Она помогла:

- расширить знания и кругозор в целом;
- разнообразить виды работы на лекциях;
- запомнить и лучше разобраться в теоретическом материале.

Интерактивность такой формы работы заключается в том, что учащиеся не только выполняют вышеперечисленные и многие другие задания индивидуально, в парах и в группах, но и на основе просмотренного могут снять и представить собственное видео, привлекая материалы краеведческого характера, что делает изучение предмета более ситуативным. Они могут самостоятельно подобрать и представить видеофильмы и фрагменты по темам курса, которые кажутся им актуальными и интересными, организовать совместный просмотр и обсуждение фильмов. Таким образом, они принимают активное участие в планировании и выполнении самостоятельной работы.

Использование ресурсов сети Интернет стало неотъемлемой частью учебного процесса. В рамках курса «История и культура страны изучаемого языка» Интернет-ресурсы используются для поиска информации, видео и аудиозаписей, для проведения анкетирования и организации форумов, для проведения конкурсов и создания портфолио. Среди наиболее достоверных и часто используемых информационных сайтов – сайт BBC NEWS (http://news.bbc.co.uk), сайт Britannia: British History, Life and Travel (www.britannia.com) и сайт о британской монархии The Monarchy (www.royal.gov.uk).

Результаты анкетирования показали, что:

- все опрошенные пользуются Интернет-ресурсами для поиска информации;
- многие пользуются Интернет-ресурсами для обмена информацией;
- многие хотели бы чаще пользоваться Интернет-ресурсами для проведения форумов, общения с носителями языка с целью получения информации и других форм работы в режиме он-лайн.

Использование Интернет-ресурсов помогает разнообразить, чередовать и совмещать источники информации, получать последние данные, следить за развитием политических и культурных событий в стране изучаемого языка, общаться с носителями языка в режиме он-лайн и многое другое. Например, одно из заданий с применением Интернет-ресурсов по теме «Национальный характер» состоит в том, чтобы учащиеся провели опрос или анкетирование коренных жителей страны изучаемого языка и

попытались самостоятельно описать их национальный характер, основываясь на практике реального общения, а не только на учебных материалах.

Интерактивность работы в сети Интернет определяется тем, что перед учащимся ставиться определенная интересная познавательная задача, которую он должен решить, самостоятельно составив план, используя личные навыки работы в Интернет, с компьютером и электронными носителями информации. Появляется возможность самостоятельно выбрать источник информации, способ выполнения заданий и их презентации.

Очевидно, что использование интерактивных методов и новых технологий в обучении делает учебный процесс более ярким, следовательно, более привлекательным для учащихся. Для того чтобы курс страноведения развивал интерес к изучению иностранного языка, необходимо разнообразить формы работы, вовлекать учащихся в построение самого курса, сделать его более ситуативным, поощрять творческий и нестандартный подходы, обеспечить атмосферу дружелюбного общения и взаимопонимания.

Список литературы

1. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: «Большая российская энциклопедия», 2002. – С. 107.
2. Кащук, С. М. Использование сети Интернет на уроках французского языка в старших классах [Текст] / С. М. Кащук // Иностранные языки в школе. – М., «Просвещение», 2006. – № 7. – С. 50-52.
3. Годунова, Н. А. Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранным языкам [Текст] / Н. А. Годунова // Иностранные языки в школе. – М., «Просвещение», 2006. – № 7. – С. 46-48.
4. Новиков, М. Ю. DVD как средство обучения аудированию [Текст] / М. Ю. Новиков // Иностранные языки в школе. – М., «Просвещение», 2007. – № 1. – С. 18-21.

Н.Г. Закутская
Воронеж, Россия

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

При межкультурно-ориентированном обучении иностранному языку перед преподавателем стоит целый ряд задач, требующих постоянного и поэтапного выполнения. Кроме собственно языковых знаний (грамматики, фонетики, лексики и др.) преподаватель должен дать учащимся и внеязыковые знания (понимание и оценка ситуации и контекста общения, событий, действий участников коммуникации). Обучение принципам речевого общения в иноязычной среде, специфичным тактикам

ведения дискурса в той или иной коммуникативной ситуации представляет трудности как для преподавателя, так и для учащихся.

Обусловлено это процессом аккультурации, которому подвергаются изучающие иностранный язык и культуру. Аккультурация тесно связана с понятиями «своей» и «чужой» культуры, это процесс присвоения инокультурным субъектом новой для себя системы релевантных сведений, освоение и вхождение в «чужую» культуру [Гришаева, Цурикова 2004: 382]. Важно при этом, чтобы происходило обучение не только языку, но и самой культуре, иначе учащиеся окажутся совершенно не готовыми к встрече и общению с представителями иноязычной культуры, что грозит культурным шоком, этноцентризмом, стереотипизацией. Поэтому важно помочь учащимся научиться воспринимать и интерпретировать явления «чужой» культуры не с негативистским настроем, а относиться к ней как к равноправной, «другой» [Гришаева 2007:219]. Важно научиться более широкому взгляду на окружающий мир и события, для того чтобы понять другого человека нужно попытаться взглянуть на все с другой точки зрения, ведь всегда есть возможность другого, нового осмысления ситуации. Это относится и к правилам общения с представителями своей родной культуры, ведь ее составляют люди, личности. Различия в образе действий не всегда обусловлены принадлежностью к другой культурной общности, но и индивидуальными особенностями собеседников.

Одними из фундаментальных проблем, которые решает преподаватель, являются тематика обсуждаемых на занятии проблем и их интерпретация и оценка. При определении тем для обсуждения необходимо помнить, что не все темы, актуальные для одной культуры, будут оценены как таковые и в другой культуре. Это относится в первую очередь к экономико-политическим темам. Зачастую школьники и даже студенты практически не знают и не интересуются политическими событиями в собственной стране, а события за рубежом вообще для них не представляют никакого интереса. Но преподаватель должен знакомить учащихся с такими событиями и, возможно, их обсуждение можно было бы начать с ознакомления с политическими проблемами в собственной стране. В случае игнорирования подобных «сложных и неинтересных» тем мы рискуем воспитать аполитичных и апатриотичных граждан.

С другой стороны, существует огромная область бытовых тем, с которыми учащиеся знакомятся еще на начальном этапе обучения и которые кажутся им слишком легкими и избитыми. Это элементарные умения приветствовать собеседника, поинтересоваться его делами, пригласить его в гости, поблагодарить и прочие, которые студенты вызубрили уже давно и на важные социопрагматические элементы которых давно перестали обращать внимание. Особый интерес среди таких ситуаций

представляет реакция собеседника на предложение услуги, субстанции, на приглашение, которая зачастую коренным образом отличается от принятых в родной лингвокультуре.

Исследователи национально-культурных и прагматических особенностей использования отдельных единиц показали, насколько важно знать и учитывать эти особенности в межкультурном общении, ведь знание тактик и стратегий, владение определенным набором моделей ведения межкультурного дискурса способствует адекватному взаимовосприятию и общению. В ситуациях межкультурной коммуникации естественность, т.е. адекватность и уместность дискурсивного поведения иноязычных коммуникантов на прагмалингвистическом уровне реализации дискурса имеет не менее важное значение для успешного взаимодействия, чем компетентное владение языковым кодом. Несмотря на то, что нарушения прагматической адекватности дискурса обычно не приводят к сбоям в понимании содержания речи, они часто являются причиной неверной интерпретации адресатом коммуникативного намерения говорящего, что может подорвать успешную коммуникацию, а в условиях межкультурного общения способствовать формированию негативных стереотипов в отношении партнеров [Цурикова 2002: 241].

Известно, что стереотипизация – это явление, свойственное человеку вообще. При помощи этого механизма психологической защиты люди самоутверждаются в обществе себе подобных, создавая свои группы и составляя о представителях других групп особые суждения. Стереотипы необходимы для восприятия и понимания действительности, они обеспечивают возможность той или иной интерпретации поведения другого человека, позволяют получить без всяких усилий готовую информацию о новом человеке, на основании которой возможно в дальнейшем построение отношений с этим человеком или отказ от отношений с ним. Вместе с тем необходимо заметить, что механизм стереотипизации часто дает искаженную, ошибочную картину, поскольку все стереотипы основаны на уже сложившихся мнениях и убеждениях и представляют собой применение к новому человеку или ситуации старых психологических шаблонов и механизмов [Стернин 2001: 42].

В связи с этим особенно аккуратно нужно подходить к оценке тех или иных событий и поступков коммуникантов в межкультурном общении. Преподаватель может столкнуться с различным отношением учащихся к проявлениям иной культуры – от крайнего восхищения до полного неприятия. Кроме того, в дискуссии можно заметить негативные оценки «своей» культуры как представителями «чужой», так и своей родной культуры. Это можно было бы интерпретировать как следствие этноцентризма или ксенофобии, но тут преподаватель должен решить, стоит ли заострять внимание

учащихся на оценках культуры. По-видимому, нужно обучать студентов толерантности в отношении к другим людям и представителям других культур в частности, тактикам сглаживания противоречий и разногласий, ухода от негативных оценок. Тем не менее при столкновении с предвзятыми, клеветническими оценками «своей» культуры как со стороны «чужой», так и «своей» культуры, необходимо обучать тактикам защиты от подобных нападений, чтобы не пришлось чувствовать себя «не в своей тарелке» при общении с различными людьми. Дело в том, что человеку необходимо осознавать свою важность и значительность, просто ощущать себя равноправным в общении, потому что если человек часто находится в подобной ситуации, то это чревато для него развитием целого комплекса психологических проблем. Для этого обязательно нужно учить студентов ставить барьеры в общении с негативно или даже деструктивно настроенными коммуникантами, а также использовать различные техники манипулирования. Манипулирование – это воздействие на человека с целью побудить его сделать что-либо неосознанно или вопреки его собственному желанию, мнению, намерению [Стернин 2001: 72]. Применение манипуляций входит в арсенал приемов речевого воздействия, владение которыми при определенных обстоятельствах (при общении с эмоционально возбужденными людьми, пьяными и пр.) необходимо каждому человеку.

Таким образом, представляется разумным обучать студентов широкому слою разнообразных явлений, принципов, тактик ведения межкультурного общения, а в случае возникновения разногласий в оценках того или иного явления – обсуждать все вопросы с учащимися, дискутировать, беседовать, объяснять и доказывать, ведь заинтересованность учащихся в обсуждаемом вопросе, их стремление не только говорить на иностранном языке, но и быть адекватно понятыми иноязычными коммуникантами – важный шаг на пути к успешному межкультурному общению.

Список литературы

1. Гришаева, Л.И. Особенности использования языка и культурная идентичность коммуникантов [Текст]: монография / Л.И. Гришаева. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2007. – 261с.
2. Гришаева, Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. [Текст] / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – Воронеж, ВГУ, 2004. – Изд. 2-е, исправленное, дополненное. – 424с.
3. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие. [Текст] / И.А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 252с.
4. Цурикова, Л.В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации. [Текст] / Л.В. Цурикова. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2002. – 257с.

Т.Ю. Иванченко
Шахты, Россия

КАК ДОБИТЬСЯ УСПЕХА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В наше время, когда происходит интеграция российского общества в мировое экономическое, научное и образовательное пространство, от выпускников вузов требуется достаточно высокий уровень владения иностранным языком как средством решения профессиональных и социальных задач. Каждый специалист с высшим образованием должен владеть иностранным языком и быть способным к иноязычному общению в профессионально значимых ситуациях и сферах общения.

Успех любого начинания, мир, благополучие, процветание сегодня в значительной степени зависят от обладания информацией, а не полезными ископаемыми или другими материальными благами. Средством обобщения, сохранения и передачи информации является язык – величайшее завоевание цивилизации, результат и условие развития человечества [Голяндина 2007: 89].

К мировым языкам сейчас относят английский, на котором говорят 463 млн. жителей земного шара, французский, испанский, арабский и португальский. Но человек связывает свою индивидуальность не с определенной территорией или языком, а с конкретной сферой трудовой деятельности, возможностью найти высокооплачиваемую работу.

Всех преподавателей иностранного языка во все странах мира сегодня волнует вопрос: как добиться успеха в преподавании иностранного языка, какие методы обучения, дающие наилучший результат, использовать в своей преподавательской деятельности? Как показывает педагогическая практика, нужен не отдельный метод или средство обучения, а целостная система организации учебного процесса, совокупность методов, средств и форм организации обучения, которые помогут студентам успешно овладеть ИЯ и позволят готовить к будущей профессиональной деятельности выпускников нового типа.

Внимание специалистов сегодня сосредоточено на следующих главных идеях: 1) как можно больше говорить на изучаемом языке в аудитории,

2) преподаватель должен четко и ясно изложить студентам важность и пользу иностранного языка,

3) все обучаемые должны быть максимально вовлечены в совместную работу.

Использование современных технологий обучения – превосходный способ достижения этих целей и обогащения опыта как преподавателя, так и студентов. Инновационные технологии и средства массовой информации помогают увеличить доступ к информации и развлечениям на ИЯ, обеспечивают взаимодействие с

носителями других языков и улучшают качество преподавания ИЯ в аудитории. Конечно, самый лучший способ изучении ИЯ – это получить знание языка за границей, а именно в той стране, где говорят на данном языке. К сожалению, далеко не многие студенты имеют возможность сделать это. Хотя, стоит сказать, все большую популярность в нашей стране в последнее время приобретает международная студенческая программа «Work and Travel», которая позволяет студентам работать в летнее время в США и зарабатывать, окупая, таким образом, стоимость этой программы, и одновременно практиковаться в языке. Так же получает распространение взаимообмен студентами. Но, несомненно, что только на аудиторных занятиях студенты могут получить максимальный объем практических знаний, инструктаж и наставления. Обучение в аудитории должно концентрироваться на создании такой обстановки, которая бы имитировала полное «погружение» в язык. Самое главное, необходимо убедить студентов, что ключом к успеху явится коммуникация на языке. Преподаватель должен создать обстановку для коммуникации, в которой могут принимать самое активное участие все студенты. Коммуникативный подход основан на утверждении о том, что для успешного овладения иностранным языком необходимо знать не только языковые формы, но так же иметь представление о том, как их использовать для целей реальной коммуникации, т.е. в реальной жизни. Игры, дискуссии, другая деятельность в сочетании с новыми технологиями, использованием Интернета, электронной почты, чат-комнат и информации во всемирной паутине предоставляют ряд возможностей для вовлечения студентов в коммуникацию. Современный мультимедийный компьютер, как носитель компьютерных технологий (представление полноценного цифрового видео, анимация, компьютерные обучающие игры, качественное воспроизведение звука, возможность записи, анализа, воспроизведения и последующего визуального отображения интонации говорящего и многое другое) – это идеальный помощник преподавателя и неотъемлемая составная часть компьютерной технологии обучения.

В последнее время большое внимание уделяется межкультурной коммуникации. Согласно мнению исследователей, общение, осуществляемое представителями разных культур, возможно лишь в рамках межкультурной коммуникации. Для будущих специалистов важно, к тому же, овладение профессиональной межкультурной коммуникацией. Интеграция дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки специалиста неязыкового вуза подразумевает использование иностранного языка как средства получения профессиональной информации; проблемное обучение ИЯ, т.е. использование в качестве основных форм организации профессионального общения коммуникативно-ситуативных установок, ролевых игр, проблемных ситуаций; отбор лингвистического материала,

отражающего языковую сущность профессиональных высказываний специалиста, а также элементы обиходно-бытового стиля.

Следующим немаловажным моментом является мотивация студента, чтобы не возникало вопроса: «А для чего мне нужен иностранный язык?» Преподаватель несет ответственность за то, насколько студент осознает необходимость изучения ИЯ. Здесь нужна совместная деятельность преподавателя ИЯ и выпускающей кафедры. Возможность использовать новейшую информацию (проспекты, патенты, инструкции, научные статьи и т. д.) в учебном процессе для развития профессионально-ориентированной устной и письменной речи может значительно повысить мотивацию студентов к изучению языка специальности. Кроме того, эти оригинальные материалы являлись бы дополнительным источником для написания студентами своих курсовых и дипломных работ по специальности, докладов на иностранном языке на студенческих научно-технических конференциях, а также могли бы использоваться соискателями и аспирантами для подготовки к сдаче кандидатского экзамена по ИЯ [Шевцова 2007: 239]. Стимулом к активной учебной деятельности является познавательный интерес обучающегося, который способствует его творческой мыслительной и речевой деятельности.

Применение контекстного подхода на неязыковых факультетах может способствовать преодолению негативного отношения к ИЯ. Наиболее действенным, например, может быть метод проектов. Проектная технология позволяет участвовать в активной совместной деятельности студентов с разноуровневой подготовкой по ИЯ, а успех в совместном творчестве достигается помощью «сильных» «слабым» и подтягиванием их до своего уровня. Таким образом, совместными усилиями ликвидируются пробелы. Проект развивает такие профессионально важные качества, как самостоятельность и активность. Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Идея обучения в сотрудничестве получила свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, являясь гуманной по своей сути.

Существенную роль играет сама личность преподавателя. Когда Центр Прикладной Лингвистики (США, 2001 г.) провел опрос преподавателей ИЯ из 19 стран мира с целью перенять опыт преподавания ИЯ, то на вопрос «Как добиться высокого качества обучения ИЯ?», самым частым ответом был: хорошая подготовка самого преподавательского состава. В Марокко, например, учителя английского языка – это самые образованные специалисты среди преподавателей. После 4-х лет обучения языку в университете или педагогическом колледже, включая один год специализации в литературе или лингвистике, студенты тратят год на изучение методики преподавания

языка и на приобретение практических навыков. Решающим фактором в учительском рейтинге является статус учительской профессии т.к. он напрямую влияет на качественный уровень кандидатов, которые вовлекаются в преподавательскую деятельность. В Финляндии потенциальных учителей выбирают из самых лучших выпускников школ. Учительская профессия ценится больше всего, и конкурс в университет очень большой. Это создает высокую степень селективности и поднимает престиж учительской профессии. В некоторых странах, включая Голландию и Соединенное Королевство, программы обучения и работы за рубежом вносят большой вклад в достижение высокого уровня овладения языками, в повышение квалификации преподавателей ИЯ [Pufahl, Rhodes, Christian]. Но в любой стране сегодня все согласны, что кроме высокого профессионализма, преподаватель должен обладать мастерством и огромным творческим потенциалом для выполнения задач эффективной и методически правильной организации учебного процесса.

Концептуальные подходы обучения иностранным языкам в рамках профессиональной подготовки опираются на использование положений системного, личностно-деятельного и творческого подходов, обеспечивающих построение и функционирование целостного процесса формирования личности будущего специалиста. Основой учебного процесса становится не только усвоение знаний, но и способы этого усвоения, развитие познавательного и творческого потенциала личности обучающегося. Все вышеизложенное плюс совместное творческое сотрудничество преподавателя и студента – залог успеха в овладении иностранным языком.

Список литературы

1. Голяндина, О.П. Иностранные языки в третьем тысячелетии [Текст] / О.П. Голяндина // Гуманитарные исследования. – 2007. - №4 – 89с.

2. Шевцова, Г.В. Прагматический аспект иноязычной профессиональной коммуникации [Текст] / Г.В. Шевцова. – Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза.- Сб. науч. ст.по проблемам высшей школы. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2007.- 239с.

3. Rufahl, I. What We Can Learn From Foreign Language Teaching In Other Countries [Electronic resourse] / I. Rufahl, N.C.Rhodes, D. Christian // Mode access: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0106-pufahl.pdf

З.М. Ким
Рязань, Россия

ОСОБЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВНЫХ ВИДОВ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОЛИЧЕСТВЕННО БОЛЬШИХ ГРУППАХ (С УЧЕТОМ КАНАЛОВ ВОСПРИЯТИЯ)

Вопрос качественного улучшения преподавания РКИ связан непосредственно с разработкой научно-обоснованных методов управления учебно-познавательной деятельностью, способных мобилизовать творческие способности не только отдельной личности, но и коллектива учащихся в целом. Обучение РКИ в российских вузах, как правило, организуется в учебных группах. Если раньше (в 80-90-е г.г.) мы работали с группами, не превышающими по своему количественному составу 4-8 человек, то в настоящее время мы имеем дело с группами 10-15 человек, и тенденция к увеличению количества студентов в группе сохраняется. Поэтому работа в таких группах подталкивает преподавателя к нахождению новых эффективных методов работы.

Учет когнитивного стиля каждого учащегося и обучающихся в целом в количественно больших группах представляется нам наиболее оптимальным вариантом решения этой проблемы. При таком подходе учащиеся усваивают один и тот же материал, идут к своей цели – обучиться языку - разными путями, каждый из которых является наиболее предпочтительным именно для них.

Учитывая когнитивные стили, преподаватель должен брать во внимание различные свойства памяти, мышления, связанные с доминированием левого или правого полушария головного мозга. Необходимо установить и типы темперамента учащихся (экстраверты -интроверты), что «представляется наиболее существенным фактором для установления точки опоры в процессе выравнивания, приведения в соответствие и согласие разнообразных стилей» [Бетти Ливер Лу 2000: 68].

В данной статье в качестве примера приводится работа над текстом, в процессе которой проводилась дифференциация видов коллективной деятельности в количественно большой группе с учетом, в данном случае, только каналов восприятия (имеются в виду типы памяти). Исследователи различают 3 основных вида памяти и, соответственно, типов учащихся: auditory (лучше всего воспринимают информацию на слух), visual (лучше воспринимают информацию зрительно), learner and kinesthetic (этому типу необходимы движения, прикосновения, ощущения). В соответствии с сенсорными предпочтениями учащихся и с их учетом нами были подобраны учебные задания для группы, состоящей из 15 человек. Предварительно проведенный тест показал, у учащихся представлены все три вида памяти: причем больше оказалось «

кинестетов», на втором месте «визуалы» и меньше всего учащихся, относящихся к «слуховому» типу.

Работа над текстом «Дефицит йода – это опасно».

Предтекстовые задания (выполняются всей группой) направлены на снятие лексико-грамматических трудностей.

Притекстовые задания. (Группа из 15 студентов делится на 3 микрогруппы с учетом каналов восприятия, / дальше – м/гр).

1). Прочтите название текста, название пишется на доске.

Как вы думаете, о чём пойдёт речь? Знаете ли вы, зачем нужен организму человека йод? (представитель от каждой группы озвучивает свой вариант ответа).

2). Прослушайте текст (текст читается преподавателем без зрительной опоры для студентов, либо прослушивается аудиокассета) и постарайтесь понять, почему так опасно, если организм человека не получает необходимого количества йода.

2а). Прочтите текст про себя. Если во время чтения встретятся непонятные или незнакомые вам слова, подчеркните их карандашом. После прочтения работа над вызвавшей затруднения лексикой проводится внутри каждой м/гр: объяснения дают студенты, знающие значение этих слов или смотрят в словаре.

ДЕФИЦИТ ЙОДА - ЭТО ОПАСНО!

Сегодня около 80% населения России испытывает недостаток йода, прямая обязанность которого дать возможность щитовидной железе обеспечивать бесперебойное производство гормонов тироксина и трийодатиронина. Щитовидная железа весит всего 30-40 граммов, но в организме выполняет чрезвычайно важные функции: она производит и выделает в кровь жизненно необходимые тироидные гормоны.

Суточная потребность взрослого организма в йоде составляет около 150-200 мкг. Почти 90% этого вещества нашему организму должны поставлять пищевые продукты: рыба (сельдь, минтай, камбала, горбуша, зубатка, ледяная, скумбрия), морепродукты (креветки, кальмары, морская капуста), овощи (свёкла, белокочанная капуста, морковь, салат), фрукты (хурма, яблоки, виноград, слива), молочные продукты (молоко, творог, сыр), а также гречневая и пшенная крупы. А 10% йода поступает в организм человека с водой и воздухом.

Если в организме не хватает йода, то щитовидная железа начинает расти. Чтобы компенсировать нехватку йода и выработать необходимое организму количество гормонов, объем щитовидной железы увеличивается. Так начинается развитие диффузного зоба, что впоследствии может стать причиной увеличения узлового зоба. А

данная патология уже опасна развитием онкологических заболеваний щитовидной железы и требует серьезного хирургического вмешательства.

Как же распознать дефицит йода? Повышенное потоотделение, учащенное сердцебиение, головная боль, беспричинное беспокойство, снижение работоспособности и памяти – всё это свидетельства дефицита йода и нарушения работы щитовидной железы. Эти симптомы должны насторожить и побудить обследоваться у эндокринолога.

Новейшие терапевтические методы способны приостановить и даже могут вылечить узловой зоб. Но только специалист после ряда обследований может назначить необходимое лечение. Не занимайтесь самолечением!

Послетекстовые задания. 1). Просмотрите вопросы и подготовьтесь на них ответить. Задайте другой м/гр (возможность задавать вопросы дается более слабым студентам более сильным студентам второй м/гр. Студенты третьей м/гр могут записывать ошибки или неточные ответы).

1м/гр (**Aud**) - Какова обязанность йода в организме человека? Какие функции выполняет щитовидная железа? Какова суточная потребность взрослого человека в йоде?

2 м/гр (**Vis**) – Откуда организм получает необходимый йод? В каких продуктах содержится йод? Одинаковое ли количество йода в воде из разной местности?

3 м/гр (**Kin**) – Какова причина увеличения щитовидной железы? Почему опасно увеличение узлового зоба? - Каковы симптомы дефицита йода в организме? Кто входит в группу повышенного риска? Возможно ли вылечить узловой зоб? Как вы думаете, чем опасно самолечение? Приведите примеры неудачного самолечения.

2). **Упражнение для Aud**. (Vis. и Kin. выполнят его дома). Обратите внимание, что в социально-бытовом общении не используют речевые обороты из научного стиля. Найдите в тексте предложения с данными ниже речевыми оборотами, и измените их, используя обороты разговорного стиля (т.е. как мы обычно говорим). Образец: Эти симптомы должны насторожить и побудить обследоваться у эндокринолога. = К этим симптомам нужно отнестись внимательно и обратиться к эндокринологу.

Научный официальный разговорный неофициальный

Испытывают недостаток йода = им не хватает йода

Выполняет важные функции = играет важную роль

Суточная потребность составляет = в сутки нужно

Чтобы компенсировать недостаток йода = если йода не хватает

Развитие диффузного зоба может подтолкнуть увеличение… = если растет диффузный зоб, может начать расти и …

Требует хирургического вмешательства = нужна операция

Новые терапевтические метода способны… = новые методы могут…

2 а). **В это же время Vis.**

Расположите карточки с названиями смысловых частей в соответствии с текстом (рекомендуется для домашнего задания для Aud и Kin) :

Пути поступления йода в организм.

Средства профилактики йодной недостаточности.

Роль йода в организме.

Совет специалиста.

Опасность дефицита йода в организме.

Симптомы патологии щитовидной железы.

Полученный в результате проведенной **Vis.** работы план текста рекомендуется записать на доске и остальным студентам - в тетради.

2 б). **В это же время Kin** готовят диалог ~5-6 реплик на предложенные на выбор ситуации (с опорой на текст): эндокринолог- пациент, врач-терапевт – беременная женщина, мама-врач – дети школьного возраста, студент-медик – друг-немедик, муж-врач – жена, лектор – взрослая аудитория. Разыгрывают в сценке.

3). Еще раз прослушайте 2 абзац текста (читает преподаватель).

Упражнение для Aud. Скажите, что из перечисленного есть сейчас в вашем холодильнике? Что из этого вы едите часто, редко, не едите?

3 а). **В это же время Vis**. составьте меню на день (завтрак-обед-ужин) из данных продуктов и расскажите, как это готовить.

3 б). **В это же время Kin**. из множества картинок с изображением продуктов выбирают те, на которых изображены йодосодержащие.

Домашнее задание (группа делится на 5 новых м/гр по 3 человека, в которых смешаны студенты с разными каналами восприятия**).**

1). Составьте диалоги на ситуации из упражнения 2 б и разыграйте в сценках.

2). Назовите, в каких еще продуктах содержится йод. Какие 3 блюда вы можете предложить, чтобы 3 дня у вас на столе обязательно были бы йодосодержащие продукты.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Словарь методических терминов. [Текст] / Э.Г Азимов. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472с.

2. Бетти Ливер Лу. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения. [Текст] Дис. ... канд. пед. наук, М.: 2000. – С. 68-75.
3. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. [Текст] / Г.А. Китайгородская. – М.: 1986. – 176с.
4. Митрофанова, О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. [Текст] / О.Д. Митрофанова: Русский язык, 1985. – 128с.

Н.В. Комиссарова
Челябинск, Россия

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

С расширением сфер международного взаимодействия осознание необходимости владения хотя бы одним иностранным языком пришло и в наше общество. Помимо коммуникативной функции, иностранный язык выступает отличным средством для развития интеллекта человека, его продуктивного мышления, креативных способностей.

Что же такое интеллект, какие составляющие он в себя включает, и почему иностранный язык обладает огромным потенциалом его развития? Наилучшим образом на этот вопрос может ответить, на наш взгляд, теория множественного интеллекта, автором которой является американский психолог Говард Гарднер. По мнению автора, критериям интеллекта отвечают восемь относительно независимых способностей, которые он называет интеллектами: 1) языковой – искусное владение языком, любовь к словам и стремление их исследовать; 2) логико-математический – рассмотрение и оценка предметов и понятий в их взаимоотношениях и взаимосвязях; 3) музыкальный – способность не только сочинять и исполнять произведения в разной тональности, ритме и тембре, но также и воспринимать их; 4) пространственный – способность точно воспринимать зрительные объекты, трансформировать их и модифицировать зрительные образы, перестраивать их даже в отсутствие физических стимулов; 5) телесно-кинестетический – совершенное владение телом и искусное манипулирование предметами; 6) интраперсональный – умелое распознавание своих собственных чувств и настроений; 7) интерперсональный – умелое распознавание чувств, настроения, душевных состояний других людей, а также использование этой информации для управления поведением; 8) интеллект естествоиспытателя – распознавание и классификация природных объектов.

Данная теория базируется на двух весьма важных для методики преподавания иностранных языков утверждениях. *Во-первых*, так же как все мы обладаем разной

внешностью, неповторимыми особенностями темперамента и личности, так же мы обладаем и различными интеллектуальными способностями или «профилями». *Во-вторых*, люди мыслят и учатся многими разнообразными способами. Таким образом, теория множественного интеллекта, являясь концептуальной основой для организации и рефлексии в сфере оценки эффективности технологии обучения иностранным языкам, предоставляет преподавателям средства, которые позволяют большему числу студентов более успешно осваивать соответствующий материал, в нашем случае – овладевать иностранным языком.

Что же может служить эффективным средством обучения иностранному языку в системе вузов МВД, средством, позволяющим будущим юристам исследовать определенную тему разными способами, научиться понимать, обрабатывать и передавать информацию на языке, используя различные интеллектуальные способности, и при этом иметь возможность работать в удобное время, независимо от местонахождения, что является чрезвычайно актуальным для такой специфической категории обучающихся в вузах, как сотрудники МВД. В настоящее время в вузах МВД РОССИИ более 60 тысяч сотрудников обучаются по заочной форме, практикуется получение ВПО через экстернат.

Ответ на поставленные вопросы содержится в Распоряжении Министра МВД №1/4900 от 28.06.2003 г. «О введении дистанционного образования в образовательных учреждения МВД России», технологической основой которого выступают телекоммуникации и мультимедийные средства.

Достоинства дистанционных курсов, вероятно, очевидны для большинства теоретиков и практиков. Если раньше пределом мечтаний был изношенный черно-белый фильм, то современные технические средства позволяют создать гораздо более зрелищное учебное пособие в виде компьютерной анимации или даже игры. Использование средств мультимедиа позволяет активно использовать графику, цвет, анимацию, звук.

Нам необходимо создавать дистанционные курсы, электронные учебники, обучающие и контролирующие дистанционные программы. Однако данный процесс связан со значительными трудностями. Разработчикам дистанционных материалов необходимы знания таких наук, как психология, педагогика, математика, кибернетика, информатика, а также содержание определенной предметной области с присущей ей методикой обучения. Создание 1 часа действительно интерактивного мультимедийного взаимодействия занимает более 1000 часов рабочего времени профессионалов. Этим и

объясняется отсутствие сегодня общего подхода к разработке методики практических курсов дистанционного обучения иностранным языкам через Internet.

Один из путей решения этой проблемы мы видим в поиске и использовании существующих видео и аудио файлов, сайтов, содержащих аутентичную аудио и видеоинформацию, отражающую специфику будущей профессиональной деятельности специалистов, которых мы обучаем. Например, при создании серии электронных уроков по английскому языку мы используем материалы, предоставленные сайтом «Голос Америки».

Изучение трудов классиков показали, что преподавателям – разработчикам дистанционных курсов будут полезны рекомендации, данные еще Ф. Дистервегом в его "Руководстве к образованию немецких учителей". Они остаются крайне актуальными и в наше время при самых современных педагогических технологиях. Вот некоторые из них:

- распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части;

- указывай на каждой ступени отдельные части последующего материала и, не допуская существенных перерывов, приводи из него отдельные данные, чтобы возбудить любознательность ученика, не удовлетворяя ее, однако, в полной мере;

- распределяй и располагай материал таким образом, чтобы, где только возможно, на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее.

Применение Web-технологий для создания электронных учебников диктует свои законы и предъявляет определенные требования к подходам и методам их разработки.

Во-первых, если мы хотим, чтобы учебное пособие представляло собой Web-сайт, оно должно органически входить в общую “паутину”, быть “живым”, взаимосвязанным через гиперссылки с актуальной текущей информацией сети – главным образом, с реальными экономическими данными, которые являются материалом для практических задач, а также, разумеется, с разнообразной теоретической информацией по соответствующим темам (в частности, с другими учебными пособиями).

Во-вторых, как и любой Web-сайт, такой учебник должен развиваться, не быть статичным. Такой подход позволяет разрабатывать учебное пособие поэтапно, оно будет начинаться с некоторого “ядра”, основы курса, затем расти, увеличиваться количественно и изменяться качественно, подобно живому существу. Интернет технологии позволяют получить статистику по посещению каждый web-страницы курса, получить наиболее популярные маршруты передвижения обучаемых по web-страницам курса.

Несмотря на то, что расходы на создание системы дистанционного обучения на начальном этапе велики, эксперты полагают, что телекоммуникационное интерактивное преподавание обходится на 20-25% дешевле традиционного. Microsoft считает, что стоимость сетевого обучения может снизиться как минимум вдвое против традиционного, поскольку преподаватель в состоянии давать уроки, находясь в любой точке земного шара; да и особого компьютерного оборудования при этом не требуется. Экономия может быть достигнута и за счет других факторов. Взяв на вооружение систему дистанционного обучения, учебный отдел может быть уверен, что все учащиеся пользуются одними и теми же и, кроме того, самыми свежими учебно-методическими материалами. Ведь обновлять учебные пособия с помощью Internet гораздо легче. Оказывается, что при обучении в режиме дистанционного обучения проще производить отсев малоспособных учеников. К тому же пассивно вести себя на обычных семинарах - легко, а на электронных – невозможно. В результате на дистанционных курсах отсеивается большее число студентов, чем на традиционных. Недаром 67% учебных заведений США считают дистанционное обучение стратегически важным направлением своего развития.

В России же развитие дистанционного обучения затруднено, ввиду недостаточной развитости информационно-коммуникационных инфраструктур, а также недостаточной компьютерной грамотности обучающих и обучаемых, отсутствие опыта дистанционного обучения. Многие преподаватели и студенты еще не готовы к такому методу преподавания, отдавая предпочтение классическому образованию.

Развитие дистанционного обучения в системе российского образования будет продолжаться по мере развития Internet-технологий и совершенствования методов дистанционного обучения. А мы в свою очередь можем ускорить этот процесс, стимулируя межвузовскую кооперацию, обмен информационными ресурсами, объединение ресурсов выработку единой стратегии развития дистанционного образования. Тогда обучение иностранному языку превратиться в эффективную, развивающую деятельность, приносящую пользу и удовольствие всем субъектам образовательного процесса.

Список литературы

1. Дистервег Ф. Руководство для немецких учителей, М. 1913.
2. Новосельцев С. Мультимедиа — синтез трех стихий // Компьютер–Пресс - №7. - 1991.
3. Howard E. Gardner. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. - 1983.

Е.Н. Кононова
Орел, Россия

ВНЕАУДИТОРНОЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Основными организационными формами изучения иностранного языка в неязыковом вузе являются аудиторные занятия с преподавателем; самостоятельная работа под руководством преподавателя; обязательная самостоятельная работа по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время; индивидуальная самостоятельная работа.

Ведущей организационной формой являются практические аудиторные занятия, предусмотренные на всех этапах обучения. На аудиторных занятиях ставятся и достигаются основные цели: практическая (развитие языковых умений и навыков с учетом профессиональной направленности обучения); образовательная (расширение профессионального кругозора); воспитательная (формирование уважительного отношения к общечеловеческим ценностям, развитие положительных личностных качеств личности обучающегося); развивающая (развитие интеллектуальной активности, инициативы, творческих способностей личности слушателя).

В условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку особое значение приобретает совершенствование самостоятельной работы обучающихся. Наряду с тем, что самостоятельная работа вызывает активность обучающихся, она обладает еще одним важным достоинством – носит индивидуализированный характер. Каждый обучающийся использует источник информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей.

Самостоятельная работа в неязыковом вузе представлена главным образом индивидуальным внеаудиторным чтением. Чтение является видом речевой деятельности, позволяющим не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального иноязычного общения. В результате чтения осуществляется процесс получения информации, а это, в свою очередь, имеет практическую значимость для будущей профессиональной деятельности специалиста.

В процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах целесообразно использовать следующие виды самостоятельного внеаудиторного чтения:

1. Внеаудиторное чтение по заданию преподавателя, которое предполагает чтение дополнительных профессионально-ориентированных текстов, соответствующих по своей тематике текстам, изучаемым на аудиторных занятиях, но содержащих дополнительную информацию

2. Внеаудиторное чтение, которое предусматривает работу с текстами по самостоятельному чтению. Слушатели самостоятельно подбирают тексты с профессиональной направленностью. Они лишь получают от преподавателя указания относительно количества материала, который они должны прочитать за определенный промежуток времени. Организуя данный вид работы с текстами для самостоятельной работы, необходимо убедить обучающихся в том, что самостоятельное чтение – серьезный труд, требующий большой и сложной мыслительной деятельности, воображения, памяти и волевых усилий.

Анализ научных и научно-методических источников показал, что существуют различные подходы к классификации видов чтения. Существующие классификации можно представить следующим образом:

- по форме прочтения: чтение про себя; чтение вслух;
- по использованию логических операций: аналитическое и синтетическое чтение;
- по глубине проникновения в содержание текста: интенсивное и экстенсивное чтение;
- по целевым установкам: изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое чтение;
- по уровням понимания: полное (детальное) понимание; общее (глобальное) понимание.

На чтение литературы по специальности ориентировано поисковое чтение. Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации (фактов, характеристик, цифровых показателей и т.д.). Поисковое чтение предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, определить жанр текста, выбрать из него необходимую информацию. Поэтому поисковое чтение на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

В основе каждого вида чтения лежат следующие умения:

1) понимание общего содержания: получать общее представление о прочитанном; определять, есть ли в тексте интересующая читателя информация;

2) понимание основного содержания: определять и выделять основную информацию текста; отделять информацию первостепенной важности от второстепенной; устанавливать связь (логическую, хронологическую) событий, фактов; предвосхищать возможное развитие (завершение) действия, события; обобщать изложенные в тексте факты; делать выводы по прочитанному и т.д.;

3) извлечение полной информации из текста: полно и точно понимать факты, детали, выделять информацию, подтверждающую, уточняющую что-либо; устанавливать взаимосвязь событий; раскрывать причинно-следственные отношения между ними; определять главную идею; сравнивать, сопоставлять информацию и др.;

4) понимание необходимой (интересующей) информации: определять в общих чертах тему текста; определять жанр текста; выявлять информацию, относящуюся к какому-либо вопросу; определять важность (ценность) информации и др.

Анализ научной и научно-методической литературы, изучение опыта работы преподавателей кафедр иностранных языков неязыковых вузов, анкетирование студентов привели к выводу о том, что основными факторами, стимулирующими познавательный интерес к овладению навыками чтения, являются страноведческая насыщенность и профессиональная направленность учебного материала, эмоциональная окрашенность текстов, разнообразие тем и жанров, аутентичность текстового материала, коммуникативная направленность заданий. А для этого преподавателю необходимо создать у обучающихся положительную мотивацию, помочь сориентироваться в цели чтения и выбрать соответствующую стратегию, определить доступные обучающимся уровни понимания и формировать более высокие.

Таким образом, приходим к выводу о том, что внеаудиторное чтение как вид самостоятельной работы при изучении иностранного языка носит четко выраженный познавательный характер, является одним из способов сохранения и обогащения активного словарного запаса обучающихся. Совершенствование всех видов самостоятельного внеаудиторного чтения развивает интерес к иностранному языку, прививает обучающимся навыки дальнейшей самостоятельной работы с иностранной литературой по специальности, что, в свою очередь, является необходимым условием для эффективной профессиональной деятельности специалиста.

Следует отметить, что в системе обучения иностранному языку в неязыковом вузе особое место занимает обучение информационному поиску и чтению научно-технических текстов. Чтению принадлежит исключительно важная роль, т.к. оно открывает будущему специалисту доступ к источникам информации. Чтение является одним из основных средств удовлетворения познавательных потребностей обучающихся. Познавательный интерес к овладению навыками чтения у обучающихся связан с будущей профессиональной деятельностью. Поэтому при отборе текстового материала считается целесообразным учитывать его профильную ориентацию, способность вызвать профессиональный интерес и обеспечить познавательный эффект.

Для успешного своевременного выполнения заданий по внеаудиторному самостоятельному чтению необходим ряд условий.

Первое условие – умение правильно и систематически выполнять каждое задание. Причем в формулировке каждого задания (на начальном этапе обучения обязательно) должно быть дано алгоритмическое предписание, которое однозначно определяет действия обучающегося и управляет его деятельностью. Алгоритмизация задания представляется особенно важной пока у обучающегося не развито умение правильно самостоятельно работать. Иначе ситуация неопределенности, в которой он окажется, не позволит ему быстро и уверенно выбрать путь выполнения задания, последовательность его выполнения, тем самым вынуждая его создать самоинструкцию, которая часто неправильна.

В любом самостоятельном задании важно учитывать фактор времени, продолжительность самостоятельной работы. Задача преподавателя – научить обучающегося укладываться во времени, соблюдать темп, выполняя любое задание.

Второе условие – это активность слушателя на занятии. Поэтому преподавателю следует так организовать аудиторное занятие, чтобы обучающийся активно работал 90 минут, выполняя все задания в чтении, тем самым, готовясь к выполнению самостоятельной внеаудиторной работы. С этой целью необходимо выполнять аналогичные виды работ на занятии, разъяснять правильные методы работы, последовательность выполнения самостоятельной работы.

Третьим условием для успешного выполнения самостоятельной работы сами обучающиеся называют необходимость иметь устойчивый словарный запас, знать минимум слов по определенной теме. Поэтому преподавателю следует широко применять лексические упражнения, обучающие и тренировочные программы по расширению словарного запаса на аудиторных занятиях. Кроме того, преподавателю следует вести постоянный контроль усвоения лексики, доводить знание лексического материала до автоматизма, вести борьбу против языковой неуверенности обучающихся и предотвращать их постоянное желание отыскивать каждое слово в словаре.

Четвертым условием для достижения цели является наличие интересных учебных материалов, вызывающих желание работать с ними и самостоятельно, расширяющих кругозор обучающихся и полезных для их будущей профессиональной деятельности.

На пятое условие для достижения сформулированной выше цели указывают сами обучающиеся. Это наличие у них личностных характеристик, а именно, целеустремленности, воли, усидчивости, организованности, а также интереса и желания к изучению иностранного языка.

Таким образом, в процессе учебной деятельности, вообще, и в организации самостоятельной работы курсантов, в частности, происходит изменение ведущих функций преподавателя и обучающегося. От преподавателя требуется так организовать учебный процесс, чтобы вызвать у студента потребность и интерес к изучению иностранного языка, вооружить его необходимыми навыками учебной деятельности. Наличие же у обучающихся желания изучать иностранный язык и сформированность умения интеллектуальной деятельности при помощи четкого выполнения самостоятельных работ создадут, в свою очередь, необходимые предпосылки для развития у них познавательной активности.

Ю.И. Костюшина
Рязань, Россия

МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ФУНКЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Общение – это деятельность, и, как всякая деятельность, оно имеет три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную.

Речь рождается из потребности, то есть мотива (зачем я вступаю в разговор). Без мотива нет действия. Вот почему современная методика преподавания иностранных языков обращает внимание на необходимость создания мотива, потребности действия. Мотивы овладения языком – это главные источники в учебном процессе, подвигающие учащихся к изучению иностранного языка. Если учащимся интересно на занятии, то лучше работает память, они внимательны, их работоспособность повышается, они легко включаются в учебную деятельность. Существует несколько видов мотивации. По выражению А.Н. Леонтьева, «мотивы – это «мотор деятельности» [Леонтьев1980: 80].Обучающиеся по-разному относятся к изучаемому языку, к культуру общества, язык которого изучают, к занятиям по русскому.

Степень владения языком сознательно устанавливается самим учащимся:

- читать художественную литературу (понимание общего смысла, чтение со словарем);
- умение общаться в повседневно-бытовой сфере;
- умение общаться в профессиональной сфере;
- научиться писать письма сверстникам (носителям изучаемого языка);
- понимать язык во время экскурсий по стране;
- понимать слова песен;
- слушать определенные виды радио и телепередач и т.д., и т.п.

Для преподавателя русского языка как иностранного очень важно знать мотивы изучения языка учащимися, пытаться стимулировать интерес к избранным сферам изучения языка, расширять круг интересов учащихся.

Само речевое действие – это акт, порожденный мотивом деятельности.

Потребность рождает намерение сказать что-либо. Это намерение принято в психолингвистике называть интенцией. В связи с этим при обучении русскому языку как иностранному следует учитывать психические (личностные) факторы, способствующие эффективности учебного процесса, среди них выделяют следующие [Акишина 1991: 7]:

1)мотивы овладения языком;

2)коммуникативные потребности;

3)стратегии овладения языком (интеллектуальная деятельность при изучении языка);

4)стратегии использования языка в целях общения.

Иными словами, язык выполняет различные функции. Как считает известный американский лингвист Халлидей, основные функции языка, которыми необходимо владеть изучающим иностранный язык, следующие [Бердичевский 2002: 9]:

1)Инструментальная, или «Я хочу-функция», то есть функция, выражающая желания и потребности. Особенно ярко она проявляется в выражениях *Я хочу, Мне бы хотелось, Будьте добры, передайте…, Разрешите мне посмотреть…, Не могли бы вы дать мне… .*

2)Регулирующая, или «Делайте, как вам говорят-функция». Она предназначена для выражения правил, инструкций, приказов и предложений, для организации совместной деятельности.

3)Функция взаимодействия, или функция «Ты и я». Для того, чтобы овладеть этой функцией, нужно узнать большое количество национальных правил речевого поведения: приветствия, прощания, выражение благодарности, извинения и т.п.

4)Личностная, или «Вот я каков-функция». С её помощью выражаются наши чувства, эмоции, а также наши переживания и сопереживания. К ней относятся слова и выражения, призванные успокоить собеседника, скрыть собственные чувства и т.п.

5)Познавательная, или «Скажи мне, почему-функция». Для овладения этой функцией необходимы условия, стимулирующие к тому, чтобы задавать вопросы, а не только отвечать на них.

6)Функция воображения, или функция «Давайте представим себе…». Она используется для выражения предположений, гипотез, фантазий.

7)Информативная, или «Я хочу рассказать о … - функция», применяемая для сообщения о фактах, событиях, процессах, их описания.

Таким образом, в преподавании русского языка как иностранного необходимо опираться на познавательный интерес, который есть у студентов, и на стремление любого человека видеть положительные результаты своей работы.

Список литературы

1. Акишина А.А., Шляхов В. А. Учим читать быстро и эффективно [Текст] / Акишина А. А. – М.: Рус. яз. Курсы, 1991. – 138с.
2. Бердичевский А.Л., Соловьёва Н.Н. Русский язык: сферы общения. Учебное пособие по стилистике для студентов-иностранцев [Текст] / Бердичевский А. Л. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 152с.
3. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) [Текст] / Леонтьев А.Н. – М.: Изд. МГУ, 1980. т – 88с.

А.Е. Кустова
Нижний Тагил, Россия

РЕАЛИЗАЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ВУЗА

В соответствии с Государственным образовательным стандартом в учебный план факультета иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА) с 2001/2002 учебного года введен новый курс «История и культура Урала» (ИКУ) на английском, немецком и французском языках. Дисциплина была рассчитана на 80 часов практических занятий, 120 часов отводилось на самостоятельную работу. Данный курс предназначался для студентов 2 курса (3, 4 семестры) английского, немецкого и французского отделений.

С 2004 учебного года факультет иностранных языков НТГСПА ведет подготовку студентов по направлению филологического образования и выпускает студентов со степенью бакалавров филологического образования. Согласно действующему учебному плану курс «История и культура Урала на иностранном языке» относится к дисциплинам национально-регионального компонента. Курс также рассчитан на 80 часов практических занятий и 62 часа отводится на самостоятельную работу.

Курс «История и культура Урала» (ИКУ) в сочетании с другими практическими и теоретическими дисциплинами, предусмотренными учебным планом, должен обеспечить всестороннюю подготовку бакалавра филологического образования, а также заложить основу дальнейшего профессионально-ориентированного совершенствования владения иностранным языком.

Обучение иностранному языку в рамках данного курса преследует комплексную реализацию практической, воспитательной, образовательной, развивающей и профессионально-педагогической целей. При этом воспитательная, образовательная, развивающая и профессионально-педагогическая цели достигаются в процессе практического владения иностранным языком. Практическая цель заключается в формировании у студентов лингвистической и коммуникативной компетенции. Лингвистическая компетенция включает в себя знание системы языка и правил его функционирования в процессе иноязычной коммуникации; коммуникативная компетенция предусматривает способность воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации, важнейшими из которых являются сферы коммуникации, ситуации общения с учетом адресата и характера взаимодействия партнеров. Таким образом, практическая цель курса состоит в том, чтобы обеспечить достаточно свободное, нормативно-правильное и функционально-адекватное владение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке по темам курса.

Обучение иностранному языку в рамках курса преследует и профессионально-педагогическую цель, заключающуюся в формировании коммуникативно-методической компетенции, которая предполагает владение языком на адаптивном уровне, определяемом конкретной педагогической ситуацией, и овладение умениями педагогического общения.

Реализация практической и профессионально-педагогической целей сочетаются с реализацией воспитательной, общеобразовательной и развивающей целью. Курс ИКУ должен способствовать расширению общекультурного и филологического кругозора студентов, формированию у них активной жизненной позиции.

В свою очередь, основной целью курса «Истории и культуры Урала на французском языке» является знакомство студентов с историей и культурой Урала XVII – XX веков, представление целостной картины истории и культуры Урала на французском языке.

Задачи изучения дисциплины заключаются в следующем:

- познакомить студентов с рядом явлений, характерных для быта, традиций и образа жизни народов, населяющих Урал;

- обучить французскому языку как средству общения в двух видах речевой деятельности – чтении и говорении;

- сделать акцент на углубленную работу над словарным запасом студентов по темам курса;

- заложить основу для дальнейшего развития и автоматизации навыков устной речи с целью более широкого включения в сферу реального общения на французском языке.

Преподавание курса строится на основе современных методов, приемов и форм обучения, способствующих реализации всех целей изучения языка, а также оптимизации и интенсификации процесса обучения, которая обеспечивается, в том числе, и постоянным увеличением удельного веса самостоятельной работы студентов.

Творческому подходу ко всему изучаемому в рамках курса материалу способствует учебно-исследовательская работа студентов, которая, кроме этого, развивает познавательную активность студентов и способствует поддержанию мотивации к изучению иностранного языка как средству обмена информацией.

Отбор содержания и организация учебного материала базируется на следующих принципах:

- принцип историзма, который подразумевает изучение материала курса с исторической точки зрения;

- принцип преемственности, который предполагает изучение материала курса последовательно от одного исторического этапа к другому с установлением причинно-следственных связей;

- принцип дополнительности, который предполагает привлечение большого дополнительного материала, и, как следствие, поисковую работу со стороны студентов;

- принцип творческой активности, который подразумевает раскрытие творческого потенциала студентов, их самостоятельности в выборе материала для подготовки к занятиям.

В качестве примера приведем текст на французском языке, который определяет роль Урала для будущего Европы. Данный текст позволяет студентам проследить связь между Уральским регионом и Европой, оценить значимость своего региона и активизировать тематическую лексику.

Rôle du Grand Oural pour l'avenir de l'Europe.

Pour l'avenir de l'Europe l'Oural est moins une frontière qu'une région charnière : c'est le centre de l'Europe de demain. Pourquoi l'Oural?

C'est l'Oural parce que c'est une région géopolitique et symbolique de premier plan pour l'avenir de l'Europe. C'est en Oural qu'on trouve les activités industrielles et minières de premier plan, y sont présents tous les composants des éléments du tableau de Mendéléev. C'est une des régions les plus riches de la Fédération de Russie et une des celles qui profitent et impulsent le redémarrage économique de la Russie depuis 1999.

C'est l'Oural parce que cette région était le centre de l'industrie militaire soviétique et russe. Ce secteur n'a pas fini de traverser l'étape délicate de la reconversion, mais le capital technologique et scientifique qu'il représentait a contribué à la naissance de nouvaux secteurs d'activité et de nouvelles entreprises aux dimensions plus adaptées aux réalités économiques et ouvertes à la communauté internationale après les décennies d'enfermement.

C'est l'Oural parce que pendant la seconde guerre mondiale toute les forces vives du pays qui n'étaient pas au front ont été déplacées là, créant un grand centre intellectuel scientifique et technique, encore très peu connu puisque longtemps tenu au secret, qui a continué à se développer.

C'est l'Oural parce que c'est un lieu de brassages religieux. Les territoires du Nord ont préservé les croyances de l'aube de l'humanité avec une forte tradition de chamans. C'est un centre spiriruel orthodoxe en raison de sa position charnière aux portes de la Sibérie dont témoigne la ville monastique de Verkhotourié, havre et refuge pour les communautés de vieux croyants. De tradition musulmane au Bachkortostan et dans les régions méridionales aujourd'hui rattachées au Kazakhstan.

C'est l'Oural parce que c'est une région, témoin oculaire de l'histoire. C'est là que la Monarchie russe a vecu ses derniers jours dans le sang de la famille impériale. C'est aussi là qu'est né le premier Président de la nouvelle Russie Boris Eltsine.

C'est l'Oural parce que l'Oural a le triste privilège d'avoir subi dès 1957 une catastrophe nucléaire, la première de l'histoire en temps de paix. Elle a été gardée secrète, mais les éléments recueillis dans l'étude de ses effets sont uniques au monde. I1 en est de même pour toute sorte de pollutions. C'est là qu'une épidemie d'antrax a fait des dizaines voire des centaines de morts en 1979. L'Oural paye de sa chair et de son sang les comportements du passé et peut apporter aujourd'hui une pierre significative à la lutte de l'humanité pour une meilleure écologie, pour un monde plus sain à vivre.

Enfin, c'est l'Oural parce que tout le monde a en tête la formule du général de Gaulle sur «l'Europe de 1'Atlantique à l'Oural». Donc, l'Oural d'aujourd'hui c'est le centre de l'Europe de demain.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт (национально-региональный компонент) образования в период детства, основного общего и среднего полного образования. Екатеринбург: 2-ое издание. Департамент образования Свердловской области, ИРРО, 1999.

2. Тамбовкина, Т. Ю. О некоторых принципах построения интегративного курса Иностранный язык и регионоведения [Текст] / Т.Ю. Тамбовкина // ИЯШ. - 1996. - № 5. - С. 2-5.

В.В. Малашихина
Ростов-на-Дону, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ: ДИКТАНТ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: НОВОЕ ИЛИ ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ?

Реформа образования, происходящая в наши дни, очертила круг «ключевых компетенций», которыми должны обладать выпускники вузов. Учитывая все более тесные экономические, политические, культурные связи между странами, а также создании единого образовательного пространства, формирование коммуникативной компетенции у студента гуманитарной специальности является особенно актуальным. Эта компетенция включает в себя знания и умения, связанные с осуществлением социальных и профессиональных контактов. Но не всегда знание языковых и речевых аспектов является гарантом продуктивной коммуникации и взаимопонимания в естественной языковой среде. Американские ученые М.Канейл и М.Свейн считают, что коммуникативная компетенция состоит из четырёх компонентов: грамматического, социолингвистического, дискурсивного, стратегического [Canale, Swain 1980: 18]. Существует немало исследований, авторы которых выделяют также социокультурную, социальную и лингвистическую компетенции, последняя включает в себя знание лексических единиц и грамматических правил. Естественно при этом сделать вывод, что формирование коммуникативной компетенции возможно только при условии равномерного функционирования всех её структурных компонентов [Сухова 2007: 16]. Развитие этой компетенции и всех её составляющих является нелегкой задачей самой по себе, и к тому же её решение усложняет относительно небольшое количество часов, отведённых на обучение иностранному языку, поэтому задания и материалы должны быть максимально познавательными и воспитательными, а формы, методы и средства обучения – максимально продуктивными и эффективными.

В этой статье мы бы хотели остановиться на диктанте, который с одной стороны, известен уже несколько веков, с другой, является именно таким методом обучения иностранному языку, который сочетает в себе множество преимуществ. Во-первых, этот вид письменной деятельности вовлекает в работу всех студентов, что особенно важно для групп, где число студентов больше десяти. Во-вторых, может использоваться в группах с неоднородным уровнем языковой подготовки, а также на разных этапах обучения. В-третьих, диктант может использоваться в организационных целях в начале занятия, для того, чтобы задать нужную рабочую атмосферу занятия и настроить студентов на выполнение серьезного задания. Важно то, что этот вид деятельности

направлен не только на развитие письменных навыков у студентов, чем является, собственно написание диктанта, но и на формирование таких навыков как: аудирование, чтение, говорение. Выполняя этот вид работы, студенты учатся воспринимать иностранную речь на слух, различать диалекты, акценты, проговаривают слова, словосочетания, целые предложения вслух либо про себя во время выполнения этого вида деятельности, могут сами диктовать текст, говорение же может быть инициировано во время или после написания диктанта заданиями, проверкой написанного. Диктант развивает бессознательное мышление на иностранном языке. И немаловажно то, что студенты являются активными участниками этого вида работы. В Большой советской энциклопедии приводится такое определение диктанта: «диктант – это один из видов письменных работ для закрепления и проверки знаний, тренировки навыков учащихся» [Большая советская энциклопедия], который получил наибольшее распространение при обучении орфографии и пунктуации. Сегодня этот метод видится нам несколько шире. Бесспорно, диктант – это хороший способ проверки, закрепления знаний, тренировки навыков, но он также направлен на формирование большинства структурных компонентов коммуникативной компетенции. При написании диктанта студенты видят то, как взаимодействуют между собой элементы языка, что способствует формированию грамматической компетенции. Правильно подобранный материал для этого вида работы развивает *социолингвистическую* компетенцию, когда студенты могут выбирать и использовать языковые средства, адекватные целям и ситуации общения; *дискурсивную*, которая формирует способность выполнять различные виды коммуникативных заданий, а также строить свои собственные целостные, связные и логичные высказывания на иностранном языке; *стратегическую*, которая нацелена на умение использовать вербальные средства для построения или завершения коммуникации; *социокультурную*, когда формируется знание о культурных особенностях, традициях, нормах поведения страны изучаемого языка и умение использовать это знание. В последнее время, к сожалению, диктант крайне редко используется в программах как по обучению студентов, так и на курсах повышения квалификации преподавателей [Alkire 2002]. Некоторые преподаватели считают диктант скучным и устаревшим методом обучения, потому как он фокусируется не на студенте, а на преподавателе [Lightfoot 2005]. Но это не так. В основном, на занятиях по иностранному языку мы используем фонетический, словарный или диктант-текст[3] в их традиционной форме, где главная роль отведена преподавателю. Но существуют различные виды диктантов, где основная роль отведена

[3] Ср., например, у Дж. Сойер, С.Силвер: the phonemic item dictation, the phonemic text dictation, the orthographic item dictation, the orthographic text dictation. Dictation in language learning. In *Teaching English as a second language,* Ed. H.B.Allen, R.N.Campbell, 1972. – 229p.

студентам. Например, такой вид диктанта как «диалог-соревнование» (Dialogue Dictation Race) [Norris 1993], нацелен одновременно на отработку навыков говорения, аудирования, письма и чтения, а также скорости и точности воспроизведения языковых форм. Для выполнения такого вида диктанта студенты делятся на 2-3 группы. Каждая группа состоит из двух «докладчиков» и двух «писателей». Материалом для такого диктанта является диалог, где «докладчики» сначала прочитывают каждый свою реплику, запоминают её и диктуют «писателям», причем текст диалога у каждой пары «докладчик-писатель» свой и условием проведения такого вида работы является наличие текста диалога на столе (доске, компьютере), куда докладчик подходит. Таким образом, студенты свободно перемещаются по аудитории (в этом сложность проведения такого диктанта, но именно подобная организация этого вида работы, как считают специалисты, как никакая другая, способствует формированию краткосрочной памяти студентов). После того, как диалог написан «докладчики» и «писатели» меняются местами и таким способом пишут следующий диалог. Следующим, более продвинутым этапом может быть прослушивание этих диалогов, записанных на кассету и, одновременно, проверка написанного. Для исправления студентами орфографических ошибок, преподаватель раздает печатный текст диалога.

По такому же принципу строится «диктант-эстафета» (Pronunciation Relay) [Norris 1993], который направлен на отработку проблемных звуков. Студенты здесь также делятся на группы кратные трем. Задача участников под номером один из каждой группы состоит в том, чтобы прочитать предложение (до восьми слов), содержащее проблемные звуки и повторить его участнику эстафеты под номером два, а тот в свою очередь – третьему, который это предложение и записывает. Потом участники меняются ролями. Во время этого вида работы участники должны повторять целые предложения, а не отдельные словосочетания.

Интересным и полезным, на наш взгляд, является так называемый диктант по картинке (Picture Dictation) [Marks 2007: 46]. Один из вариантов написания этого диктанта – это парная работа студентов, где один описывает картинку, которая находится перед ним, а другой, руководствуясь описанием и наводящими вопросами, пытается её воспроизвести на бумаге. Другой вариант – это описание воображаемой картинки, где главным является то, что остается за рамками картинки: взаимоотношения между людьми, их социальный статус, предположения того, что случилось до и случится после изображенного на картинке.

Другой не менее интересный и продуктивный вид диктанта – это диктант-заметка (Dictogloss) [Fields 2007: 31]. Текст читается несколько раз в обычном темпе (количество

раз преподаватель определяет сам в зависимости от уровня языковой подготовки студентов). Первый раз студенты просто слушают, а потом делают заметки. После этого, работая в парах или самостоятельно, они стараются восстановить текст. Преимущество этого варианта диктанта в том, что главным здесь является не форма, а значение, следовательно, студент мобилизует все свои знания и навыки для выполнения этой работы. Существуют различные варианты выполнения студентами так называемого диктанта – заметки. Если в основе текста, который служит материалом для этого вида работы, лежит некая проблема, то студенты могут высказать свое мнение по этой проблеме, выделив его в отдельный параграф, либо комментируя по ходу написания диктанта. Вместо того, чтобы полностью восстанавливать текст, можно просто кратко изложить его суть. Материалом для диктанта-заметки может стать и песня [Cullen, 1999; Fields 2007: 31]. Написание такого диктанта включает в себя четыре этапа работы. Студенты слушают песню дважды и делают заметки, затем стараются восстановить текст в парах или небольших группах. Слушая песню в третий раз, студентам, как правило, раздают текст этой песни с пропущенными словами и словосочетаниями. После того, как студенты заполнили пробелы, им выдают полный текст песни и они слушают песню ещё один раз. Завершающим этапом является работа над произношением и определением значения незнакомых слов. В отличие от обычного диктанта, целью песенного диктанта является формирование социокультурного компонента коммуникативной компетенции, а не лингвистического, потому как в песнях используются, преимущественно, несложные грамматические конструкции и достаточно простая, общеупотребительная лексика.

Преподаватель может использовать и другие виды диктантов. Например, диктант, где предложения диктуются вразброс, а задачей студентов является выстроить их в правильном порядке. Или диктант с пропущенными предложениями, которые даются студентам после написания текста также в разброс и студенты должны вставить пропущенные предложения в текст. Это может быть диктант с пропущенными словами (Blank Dictation) [Fields 2007: 31]. В этом диктанте преподаватель вместо определенных слов говорит слово «пропуск», а студенты должны вставить правильное по смыслу слово. Интересным является такой вид диктанта, где студентам раздаются отдельные предложения этого текста и они должны выстроить эти предложения таким образом, чтобы получился связный текст. Существует также и такой вид диктанта, как диктант – соревнование (Dicto-comp) [Ruth Montalvan]. Здесь текст читается преподавателем несколько раз, но студенты его не записывают, а стараются запомнить, а потом обыграть ситуацию, изложенную в тексте (acting out).

Таким образом, указывая на важность коммуникативной компетенции в письменной речи студентов, мы приходим к выводу о том, что важной составляющей работы по её формированию является именно диктант в его различных видах. Диктант направлен на развитие краткосрочной памяти, творческих способностей студентов, а также формирует и совершенствует социолингвистическую, грамматическую, лингвистическую, социокультурную, социальную, стратегическую, дискурсивную компетенции. Безусловное преимущество этого вида работы в том, что преподаватель может сам расставлять акценты на тех аспектах работы в классе, которые нужно активизировать для данной конкретной группы обучающихся. Изменяя только один темп диктанта можно добиться того, что студент не просто записывает текст под диктовку, а думает, запоминает, учится строить логически грамотное и законченное высказывание в письменной форме.

Список литературы

1. Canale, M. and Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing//Applied Linguistics. - 1980. – 1/1. – 1-47p.
2. Сухова Л.В. Коммуникативно–ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор [Текст] // Иностранные языки в школе. - 2007. -№5. – С. 15-18.
3. Большая советская энциклопедия // Режим доступа:http://slovari.yandex.ru, свободный.
4. Scott Alkire. Dictation as a Language Learning Device [Электронный ресурс]/ Scott Alkire // The Internet TESL Journal. – 2002. - Vol.VIII, №3.
5. Amy Lightfoot. Using dictation. [Электронный ресурс]/ Amy Lighfoot // Режим доступа:. 2005, свободный.
6. Robert W. Norris. Using Creative Dictation to Manage, Motivate, and Activate Large Groups of False Beginners/ Robert W. Norris //Fukuoka Women’s Junior Studies. -1993. - Vol.45. – 71-82p.
7. Jon Marks. Two picture dictation [Электронный ресурс]/ Jon Marks// Режим доступа: www.etprofessional.com /English Teaching professional. – 2007. - №48. – 46-48p, несвободный.
8. Michael Fields. Rediscovering dictation [Электронный ресурс]/ Michael Fields //www.etprofessional.com/English Teaching professional. – 2007.- №49. – 29-31p, несвободный.
9. Brian Cullen. Song Dictation [Электронный ресурс] / Brian Cullen// Режим доступа: The Internet TESL Journal. – 1999. - Vol. V, No. 11, свободный.
10. Ruth Montalvan. Dictation Updated: Guidelines for Teacher- Training Workshops [Электронный ресурс]/ Ruth Montalvan// Режим доступа:http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictatn.htm, свободный.

Е.П. Острянина
Курган, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ РЕФЕРИРОВАНИЮ И АННОТИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» в качестве одной из основных задач образования ставится задача подготовки высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития трудоемких технологий [Доктрина. Проект 2000: 4].

В соответствии с этой задачей в отношении подготовки студентов технических специальностей необходимо, чтобы в период обучения студенты инженерных специальностей получили сильный заряд для своих творческих возможностей в виде конкретных методов и приемов умственной работы, которые на базе современной системы обучения откроют им наиболее перспективные пути овладения профессией. Однако, как показала практика «…творческим специалистам нужны не только глубокие знания научно-технических основ производства, но и особые качества, способствующие активизации творческой деятельности» [Новоселов 2005: 3]. Одним из таких качеств, на наш взгляд, является познавательная активность.

Принцип активности и сознательности является одним из основных принципов дидактики. Тем не менее проведенный нами теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что вопрос формирования познавательной активности (ПА) студентов до сих пор остается нерешенным: не существует четко разработанной системы методов формирования этого качества деятельности личности студента. Целью нашего исследования было выявление дидактических условий, способствующих формированию высокого уровня ПА студентов при обучении иностранному языку.

Б.А. Лапидус подчеркивает важность вопроса обучения студентов иностранным языкам и считает его не методическим, а социально-педагогическим, так как учебный предмет «иностранный язык» закладывает основы умения самообразования [Лапидус 1988: 7].

При определении понятия ПА студента мы расширили определение активности, данное Т.И. Шамовой и особо выделили такую ее составляющую как высокий уровень профессиональной мотивации. ПА студента определяется нами как качество деятельности личности студента, имеющее индивидуальный характер и выражающееся

в отношении студента к содержанию и процессу деятельности, в стремлении овладеть знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в способности к произвольному поведению, мыслительной активности, познавательной самостоятельности, сознательности, в высоком уровне познавательного интереса, творческом поиске, а также в высоком уровне профессиональной мотивации [Шамова 1982: 49]

С учетом структурных составляющих понятия «познавательная активность» нами была сформулирована гипотеза исследования. Сформировать ПА студентов при обучении иностранному языку можно при соблюдении следующих дидактических условий: ведущее значение познавательного интереса, обращенного непосредственно на информационную часть учебного материала; индивидуализированный и дифференцированный процесс обучения; контекстное содержание обучения; использование проблемных методов обучения; самостоятельная творческая работа студентов как основа обучения. Выделенные дидактические условия были взяты за основу при разработке технологии формирования ПА студентов при обучении иностранному языку.

Данная технология представляет собой модульную, индивидуализированную, контекстную технологию по обучению студентов приемам творческой самостоятельной работы с иноязычными текстами по специальности. Структурными элементами технологии являются: диагностично поставленная цель – формирование ПА студентов; блок диагностики (уровень владения иностранным языком; уровень сформированности ПА); блок организации познавательной деятельности студентов (содержание обучения, интенсивные методы и средства обучения, интенсивный цикл организационных форм); блок контроля и коррекции.

Каждому студенту выдается пакет-модуль. Модуль состоит из трех элементов (целевой план действий – задания; банк информации, состоящий из четырех блоков – иноязычных текстов по специальности, информативных по содержанию и доступных в языковом отношении; методическое руководство по достижению поставленных целей). При этом цели перед студентами формулируются четко: освоить приемы написания реферативного перевода, реферата, аннотации текстов по специальности; написать творческую работу – отзыв на статью по специальности; выступить с рефератом на конференции. К модулю студентов прилагается вкладной лист «консультация преподавателю», в котором излагаются методические рекомендации преподавателю.

За основу организации познавательной деятельности студентов нами была взята методика обучения реферированию и аннотированию технических текстов А.А.Вейзе

[Вейзе: 1985]. Во-первых, потому, что формулирование и фиксация главного содержания прочитанного составляет суть реферирования, а это именно то, что необходимо уметь специалистам с техническим образованием [Фоломкина 1987: 3]. Во-вторых, результаты нашего исследования подтверждают, что эта особенность реферирования обладает огромным обучающим и контролирующим потенциалом.

Тексты пакета-модуля и задания к ним соответствуют 4 уровням овладения знаниями, выделенными В.П. Беспалько. За показатель уровня сформированности ПА нами был взят коэффициент усвоения $K\alpha = \alpha/\rho$ (где α – количество правильных ответов, ρ – общее количество заданий) при выполнении заданий 3 (эвристического – аннотация) и 4 (творческого – отзыв на статью) уровней. Коэффициент усвоения равный 0,7 и выше будет свидетельствовать о прочном усвоении знаний в результате высокого уровня ПА.

В интенсивный цикл организационных форм вошли: лекция; практический семинар; практические аудиторные занятия; самостоятельные внеаудиторные занятия; консультация; конференция. Цикл представлен в виде практического курса объемом в 30 часов по обучению реферированию и аннотированию.

Технология предусматривает возможность контроля деятельности студентов и коррекции их знаний. Сама модульная организация обучения обладает контролирующим действием. В блок контроля технологии входит также определение преподавателем уровня коэффициента усвоения после выполнения студентами каждого задания модуля. Работа студента оценивается по 12-бальной шкале. Контроль за действиями студентов осуществляется на консультации после проведения практического семинара, а также на практических занятиях, где преподаватель выступает в роли консультанта. При низком уровне коэффициента усвоения при написании творческой работы весь цикл обучения можно повторить.

С целью доказательства эффективности предложенной технологии была проведена экспериментальная работа, состоявшая из трех этапов: констатирующего, обучающего и обобщающего. Экспериментальная работа проводилась на базе Курганского государственного университета. В эксперименте участвовали 32 преподавателя иностранного языка и 120 студентов технических специальностей.

На констатирующем этапе с помощью анкетирования и тестирования было определено, что уровень ПА студентов в основном средний и низкий. Только 2% опрошенных студентов определили уровень своей активности как высокий. Среди студентов экспериментальных (Э) и контрольных (К) групп только 4,2% студентов способны выполнить творческие задания к текстам на иностранном языке.

Обучающий этап проходил в рамках спецкурса по обучению реферированию и аннотированию. При выполнении творческого задания результаты оказались невысокими: коэффициент усвоения был ниже 0,7. Такие результаты вполне объяснимы, так как после этапа усвоения и тренировки в применении усвоенных алгоритмов действий студенты перешли к этапу собственно творческого применения усвоенных приемов работы с иноязычными текстами. Однако к концу обобщающего этапа количество ошибок у студентов резко уменьшилось, что свидетельствует об упрочении языковых навыков. Эффективность экспериментальной работы подтверждается результатами констатирующего и обобщающего этапов эксперимента (см. таблицу).

Таблица

Результаты констатирующего и обобщающего этапов эксперимента

	$Э_1$ 1630 ($К_\alpha$)	$Э_2$ 1660 ($К_\alpha$)	$К_1$ 1610 ($К_\alpha$)	$К_2$ 1680 ($К_\alpha$)
Констатирующий	0,41	0,44	0,38	0,33
Обобщающий	0,77	0,73	0,47	0,49

Результаты экспериментальной работы по применению технологии формирования познавательной активности студентов технических специальностей при обучении иностранному языку в основном подтвердили основные положения гипотезы, а также эффективность данной технологии. Практическая значимость технологии определяется тем, что она помогает повысить общий и предметный уровень обученности студентов и может быть использована преподавателями вузов с целью повышения качества обучения студентов технических специальностей иностранному языку.

Список литературы

1. Лапидус, Б.А. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей [Текст] / Б.А. Лапидус // Иностранные языки в школе. – 1988. - №3. – С. 7-8.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Проект [Текст] // Университетская книга. – 2000. - № 1. – С. 3-6.
3. Новоселов, С.А., Торопов, И.А. Синтез творческой и репродуктивной деятельности учащихся в процессе обучения анализу изобретений [Текст] / С.А.Новоселов, И.А. Торопов. – Екатеринбург, 2005. – 146с.
4. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С.К. Фоломкина. – М, Высшая школа, 1987. – 207с.
5. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208с.

Ю.С. Питеркина
Нижний Тагил, Россия

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКОМ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Владение языком, способность к речевому общению является неотъемлемым свойством человека, отличающим его от других живых существ, поэтому процессу овладения языком и речью уделяется много внимания специалистами различных областей науки, в том числе и лингвистами. Благодаря овладению языком в речевой деятельности *я*зык становится достоянием каждого отдельного индивида, средством общения, а также средством мышления и осознания действительности.

Усвоение языка начинается у человека в раннем детстве и происходит по законам психического развития. «Ребёнок за короткое время овладевает родным языком и в норме уже к четырём годам может успешно пользоваться в общении с другими людьми» [Плотникова 2007: 7]. В ходе развития ребёнка это усвоение становится всё более полным. Ребёнок усваивает в языке такое количество информации, которое могло бы отвечать его потребностям не только в общении, но и потребностям мышления, потребностям в осознании, потребностям в любой сознательной деятельности, в освоении окружающей его действительности. В период среднего дошкольного возраста (4-5 лет) происходит постепенное отделение речи от непосредственного практического опыта. Ребёнок может уже воспринимать речь вне ситуации, может поделиться со взрослыми своими впечатлениями.

Развитие речи в дошкольном детстве как овладение родным языком является процессом, многоаспектным по своей природе. «Это овладение составляет необходимейшую базу формирования полноценного мышления человека, в развитых формах представляющего собой мышление языковое, словесно-логическое, становление которого осуществляется как преобразование начальных, исходных форм детского мышления — наглядно-действенного и наглядно-образного. Они сохраняются, функционируя во взаимодействии со словесно-логическим мышлением, которое постепенно становится ведущей формой мыслительной деятельности, точнее — деятельности речемыслительной, осуществляющейся на базе лексических, грамматических и т.п. средств языка» [Сохин: материалы Интернета].

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. «Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [Апресян: материалы Интернета]. Эти знания вербализуются в единую языковую картину мира. «Языковая картина мира –

исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [материалы Интернета]. Различают морфемную, морфологическую, грамматическую и лексическую картины мира. Мы подробней остановимся на лексической картине мира и рассмотрим, как лексическая картина мира представлена в языковом сознании ребёнка среднего дошкольного возраста.

В словаре ребёнка четырех-пяти лет, по нашим наблюдениям и наблюдениям специалистов, имеются единицы, обозначающие номинацию предмета, функцию предмета, свойства предмета и т.д. Наличие в словаре ребенка указанных семантических объединений находит отражение в программах развития речи в ДОУ. В «Программе воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой работа по формированию словаря детей среднего дошкольного возраста направлена на то, чтобы «на основе углубления знаний о ближайшем окружении, расширения представлений о предметах, явлениях, событиях, выходящих за пределы привычного окружения, пополнять и активизировать словарь детей… Вводить в словарь детей существительные, обозначающие профессии; глаголы, характеризующие трудовые действия, однотипные действия (бежит, мчится)…» [Васильева 2004: 9, 104].

Однако в номинации этих фрагментов предметного мира наблюдаются некоторые особенности, обусловленные уровнем овладения единицами системы языка и познавательными процессами. К пяти годам завершается процесс овладения артикуляцией звуков, ребенок умеет воспроизводить слова любого звукового состава. Ошибки произносительного характера встречаются только в словах малоупотребительных и незнакомых детям. Неправильное произношение слова часто определяется тем, что ребёнок стремится осмыслить форму слова, придать звучанию мотивированность. В речи ребенка представлены слова всех категориально-грамматических классов. В нашем исследовании мы останавливаемся прежде всего на именах существительных, так в первую очередь ребенок познает предметный мир и называет объекты этого предметного мира.

Известно, что у ребенка среднего дошкольного возраста познавательные процессы опережают процесс формирования словаря, что приводит к номинативному дефициту. Номинативный дефицит в своём словаре ребёнок компенсирует словотворчеством. Детское словотворчество – это закономерный этап в овладении ребёнком родным языком, яркое проявление процесса усвоения системы формо- и словообразования. Словотворчество в детском возрасте выполняет прежде всего

компенсирующую функцию, восполняя недостаточность лексикона ребёнка для удовлетворения коммуникативных потребностей дошкольника.

Рассматривая детское словотворчество в аспекте овладения лексической семантикой, нужно отметить, что появление подобных слов в речи ребёнка свидетельствует о переходе к новому уровню осмысления слова. «Значение, которое раньше ребёнком воспринималось целостно, теперь представляет собой композицию смыслов составляющих слово частей» [Плотникова 2007: 124].

«Период творческого взлёта в овладении языком наблюдается у детей в возрасте 3-5 лет, когда ребёнок не только изобретает новые слова, но и переиначивает уже существующие в языке «готовые» единицы, даёт им новые толкования» [Гридина 2006: 50]. Создавая потенциальные слова, используя в собственной речи узуальные единицы, ребенок стремится к осознанию процесса номинации действительности и к объяснению собственной номинации. Ребенок стремится к мотивированности номинативных процессов, о чем убедительно свидетельствуют множественные записи детских высказываний.

Лиза, 4 года.

– Мама, купи мне *пузак*. [Л.А. Останина]

В данном примере номинативный перенос произошёл на основе сходства внешних признаков. Наполненный рюкзак походит на живот, раздувшийся от большого количества пищи. В процессе номинации актуализируется семантический компонент «круглый», не актуальный для семантики единиц «рюкзак», «пузо», «живот», что, с одной стороны, подтверждает факт своеобразного отражения в языковом сознании каждого носителя языка семантики слова, с другой стороны, показывает, какие семантические компоненты актуальны для ребенка в процессе номинации.

Лиза, 4 года.

– Какие вкусные *кусарики!* [Л.А. Останина]

Номинативный перенос в данном примере можно рассмотреть по аналогии с ранее приведенным примером и дополнить, что в этих примерах можно усматривать и явление агглютинации в детской речи. В качестве семантического компонента, воспринимаемого как наиболее значимого в процессе номинации, здесь выступает характер действия.

Значимо, что обращаясь к агглютинации в процессе называния явлений, ребенок мотивирует собственные неологизмы, доказывая правомерность их появления и необходимость образования слов, отсутствующих в системе языка. Логика ребенка

такова: он придумал новое явление, он же создает новое слово для номинации этого явления.

Мальчик, 5, 6 мес.

«Я автоботаником буду. Автоботаник – это знаешь кто? И цветы изучает, и автомобили ремонтирует» [Харченко 2005: 16].

Очевидно, во взрослой жизни ребенку хочется реализовать себя сразу в двух различных областях. Соединяя эти области в своем сознании, он соединяет и корневые морфемы, с помощью которых данные области можно обозначить.

Произвольное толкование семантики слова с опорой на ложную мотивацию его значения наблюдается в ряде других примеров.

Алёша, 5 лет.

– Мама, а что такое "транспортир"? Это транспорт, который возит в тир? [материалы Интернета]

Семантику сложного слова (а именно так воспринимает ребенок слово «транспортир») ребенок трактует как сумму семантических компонентов производящих слов.

Исследователи неоднократно утверждали, что в процессе номинации ребенок отдает предпочтение мотивированным единицам, что и наблюдается в приведенных примерах.

Даша, 4 года.

Вместе с дедушкой смотрели из окна в бинокль. Через какое-то время Даше снова захотелось посмотреть в окно, и она говорит: «Дедушка, дай мне *глазник*» [пример автора].

В данном примере номинативный перенос обусловлен функцией предмета и, возможно, близостью семантики слов «бинокль» и «глазник» (разг. глазной врач). Ребёнок отмечает противоречие между названием и реальными свойствами известного ему предмета, не понимает, почему предмет, который прикладывают к глазам, называется бинокль, а не глазник. В данном случае Даша выделила характерные свойства обозначаемого предмета и эти свойства использовала как семантическую основу номинации.

Мотивированность номинативных процессов в детской речи часто противоречит фактам языка, но для ребенка является актуальной.

Мальчик, 5 лет.

Набрал блестящих пуговиц.

– Какой я богатый, я богатырь! (о богатом человеке) [В.К. Харченко 2005: 37]

В данном примере наблюдаем семантическое смешение слов, в звучании которых много общего. Установление подобных семантических связей на основе формальной близости происходит, по мнению Т.А. Гридиной, при достижении ребёнком соответствующего уровня языковой компетенции (в результате расширения словарного запаса, усвоения значений готовых слов)…[Гридина 2006: 65]. По мнению мальчика, богатый человек – это большой, смелый и могучий человек, соответственно, богатырь – это тоже смелый, могучий и ещё богатый человек. Ребенок расширяет семантику лексической единицы.

Однако в силу возрастных особенностей ребенок чаще не воспринимает расширение семантики слова, в том числе за счет развития переносного значения слова.

Даша, 4 года.

Мы прибирались дома. После того, как Даша отказалась помогать, я назвала её лентяйкой. Она заплакала и сказала:

– Не называй меня больше лентяйкой, меня в садике так ребятки называют!

– Почему они тебя так называют?

– Потому что я в садике прибираюсь [пример автора].

В данном примере лексемы «лентяйка» реализуют значения: 1) ленивый человек (значение, зафиксированное в словаре); 2) предмет для мытья полов (значение, появившееся в результате обыгрывания первого).

Видимо, у кого-то из детей мама дома моет полы лентяйкой и по аналогии с действием «убирать», «наводить чистоту», дети присвоили такое значение слову, обозначающему субъект действия. Номинация произошла по смежности значений, т.е. наблюдается перенос названия орудия действия на субъект действия. Таким образом, человек, который прибирает, т.е. делает помещение чистым, называется лентяйкой.

Т.А. Гридина отмечает, что «в детских инновациях, как в зеркале, отражается работа языкового механизма, позволяющая его использовать как гибкий «инструмент» номинации и коммуникации, что для ребёнка является и способом освоения языковой картины мира, и способом выражения собственных ценностных ориентиров восприятия действительности посредством «коррекции» уже готовых единиц (слов, грамматических форм) и изобретения новых» [Гридина 2006: 23]. Подобную коррекцию мы наблюдаем в следующем примере.

Девочка, 5 лет.

О шортах.

– Это безрукавка, а это *безногавка* [Харченко 2005: 30].

Номинация произошла на основе общности функции. Ребёнок по аналогии с безрукавкой, т.е. с жилетом, образовал новое слово «безногавка». Если жилет - это одежда без рукавов, то шорты – это одежда без ног (без штанин).

Таким образом, в процессе номинации явлений окружающей действительности ребенок среднего дошкольного возраста создает лексическую картину мира, несколько отличающуюся от лексической картины мира взрослого человека. В лексической картине мира, создаваемой ребенком, наиболее актуальными оказываются мотивированные слова, неологизмы, механизм возникновения которых прозрачен в плане манифестации семантики компонентами их морфемной структуры. Стремлением к использованию мотивированных единиц обусловлен и номинативный перенос. В наших примерах номинативный перенос был связан с такими признаками, как характер действия, внешний вид предмета, действие и субъект этого действия. Номинативный перенос в детской речи нередко приводит к расширению значения слова.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. (www.krugosvet.ru)
2. Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: учеб. пособие [Текст] / Т.А. Гридина. – М.: Наука: Флинта, 2006. – 152с.
3. Плотникова С.В. Лексикон ребёнка: закономерности овладения словарём и методика его развития [Текст]: учебное пособие / С.В. Плотникова; Урал. гос. пед. ун.т. – Екатеринбург, 2007.– 216с.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2004. – 208с.
5. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников (материалы Интернета – www.voppsy.ru).
6. SolNet.EE - портал СОЛНЫШКО (Юмор в коротких штанишках).
7. Харченко В.К. Словарь современного детского языка: ок. 10 000 слов: свыше 15 000 высказываний [Текст] / В.К. Харченко. – М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 637с.

Н.А. Пластинина
Нижневартовск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (на примере Flamentality Hotlist и Hunt)

С учетом роста понимания важности знаний как стратегического ресурса открытые образовательные ресурсы (ООР) в последние годы приобретают все большее значение, так как обеспечивают эффективный обмен и связи между человеческими и знаниевыми ресурсами. Под открытыми образовательными ресурсами принято понимать доступное программное обеспечение, программные средства и материалы для

электронного обучения, которые обеспечивают прямой доступ online к информации, ее распространение и повторное использование, не требующее согласования с автором или издателем, сохранение автором авторских прав, а также публикацию и сохранение созданной продукции в открытых online-архивах [Фут 2005]. Благодаря открытости ООР и их способности перенести акцент с усвоения знаний на формирование компетентности, переориентировать обучение на личностно-ориентированный подход, освоение учениками жизненно-необходимых знаний, развитие автономного обучения, ответственности учащихся за приобретаемы ими знания [Марч 2005] в сфере образования произошло заметное оживление.

Открытое пользование какими-либо ресурсами или инструментами подразумевает доступность знаний и коллоборативность пользователей. Стефенсон, например, определяет принцип коллоборативности как «обязанность вносить вклад в общее дело». Он предлагает, чтобы «преподаватели, чьи студенты проходят N-часовой курс, используя ООР, были обязаны потратить N часов своего времени или же времени студентов для того, чтобы обеспечить обратную связь» [Стефенсон 2005]. Не удивительно, что многие исследования и разработки сосредоточены вокруг процесса создания и интегрирования ООР в образовательный процесс. Многие инструменты для создания ООР (Authoring Tools[4]), например Filamentality (http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/index.html), Quia (http://quia.com), редакторы курсов ExE learning (http://exelearning.org), eAuthor (www.learnware.ru) и др., в свою очередь являются открытыми ресурсами.

Характерной чертой подобных инструментов (редакторов курсов или средств для создание web-страниц) являются минимальные требования к пользователю в области HTML и XML. ИКТ компонент в данном случае выступает как некий внешний ресурс, который, независимо от организации обучения, обеспечивает создание и использование ООР в обучении.

Одной из наиболее успешных попыток создать и реализовать в действии принцип интегрирования ООР в образовательный процесс является Filamentality - бесплатная электронная оболочка для создания образовательных Интернет страниц в заданном формате. Название происходит от сращения терминов filaments of the web (нити Всемирной Паутины) и mentality (интеллект, менталитет). Оболочка появилась в 1996 внутри Knowledge Network Explorer (KNE, http://www.kn.pacbell.com/index.html) в

[4] Authoring Tools – это программное обеспечение, обеспечивающее возможность разработки учебных материалов на основе визуального программирования или текстовых редакторов и предназначенное для создания информационно-методического наполнения е-курсов преподавателями и методистами, в том числе не имеющими опыта работы в сфере информационных технологий.

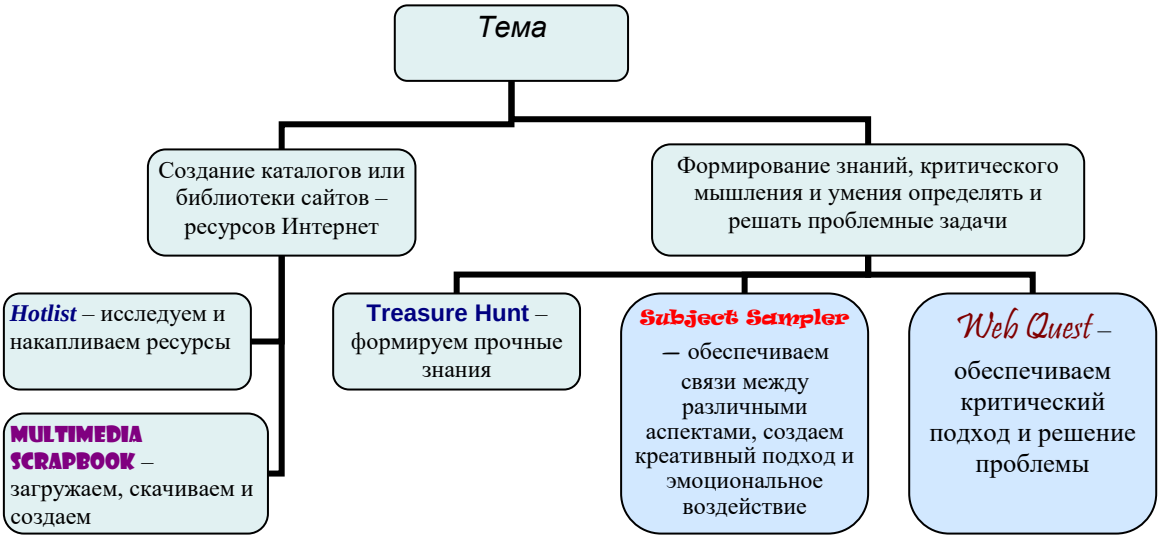
качестве инструмента для обучения преподавателей, сотрудников библиотек и студентов возможностям интегрирования Интернет и ISDN технологий в профессиональную деятельность и обучение и обеспечить им доступ к ресурсам Интернет

Filamentality является одним из базовых компонентов международного обучающего курса по интегрированию Интернет в обучение, организованного Lewis & Clark College (Portland, Oregon, USA, http://www.lclark.edu/) при поддержке Госдепартамента США и более известного как «Курс Майкла Краусса».

Работа по созданию web-страниц в Filamentality основана на присоединении к заданиям ссылок на ресурсы Интернет.

Эта электронная оболочка позволяет преподавателю или его студентам создавать образовательные Интернет страницы различного уровня сложности по любой теме учебного плана или сообразно интересам и увлечениям учащихся и студентов.

Если всю оболочку представить в виде схемы, то цели и задачи каждого формата определятся следующим
образом:



Так как основным содержанием Интернет является информация и представление различных точек зрения, то наиболее перспективными форматами Filamentality, направленными на формирование компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, приобретения навыков работы с большими объемами информации и способствующим формированию прочных знаний, являются **Filamentality Hotlist** и **Treasure Hunt**.

Hotlist –

Примеры **Exploring China** (http://www.kn.sbc.com/wired/China/hotlist.html)

American Literature (http://www.kn.sbc.com/wired/fil/pages/listamericaner.html)

Hotlist или, другими словами, электронный каталог ресурсов Интернет позволит Вам и вашим учащимся сэкономить время на поиск информации. Вы включаете в каталог ссылки на сайты, которые Вы считаете полезными для изучения какой-либо темы или ее отдельного аспекта. Вы можете разделить работу между студентами и, таким образом, научить их критически оценивать информацию Интернет. Они могут работать автономно, могут расширить Ваш каталог, или создать свой собственный. Даже если Вы впоследствии не захотите создавать Web-базируемые задания на основе своих электронных каталогов, у вас все равно останутся добротные списки ресурсов, к которым всегда можно вернуться.

Treasure Hunt

Примеры **Is Information Cup Format?** (An Internet Treasure Hunt for Coffee Houses) – (http://www.kn.sbc.com/wired/fil/pages/hunthuntni.html)

Was there a William Shakespeare?
(http://www.kn.sbc.com/wired/fil/pages/huntshakespepl.html)

Этот формат можно сравнить с электронным семинарским занятием, где есть список вопросов (заданий), их поддержка ресурсами Интернет и обобщающее задание, направленное на формулирование вывода по теме или синтезирование более широкого понимания картины посредством сравнения полученных ответов и т. д. Основная стратегия – найти 10-15 качественных страничек (не мега-сайтов) и снабдить каждую ключевым вопросом и, в заключение, добавить так называемый Big Question – обобщающий вопрос. Можно поступить наоборот: выстроить задание «на бумаге» и посмотреть, сможете ли Вы обеспечить его выполнение в Интернете.

Составляя подборку вопросов, охватывающих один аспект темы или, наоборот, весь ее периметр, Вы подталкиваете студентов к изучению материала не только перечисленных гиперссылок, но и к сравнению полученных ответов и анализу информации. Выполняя обобщающее или творческое задание, студент закрепляет полученные знания и умения, и, главным образом, окончательно осваивает «сценарий получения прочных знаний» – пошаговое руководство работы с информацией: «находим, изучаем, анализируем, создаем» [March 2005].

Следующим уровнем может быть совместное творчество. Теперь, когда Ваши студенты знают, что такое Treasure Hunt и как он работает, предложите им самим создать подобную страницу по одному из аспектов темы (например, который заинтересовал их больше всего) или по следующей теме. Помогите им выделить ключевые моменты темы, направьте их поиск информации в Интернете, вместе с ними определите, какого рода задание должно завершать изучение темы.

Таким образом, ресурсы подобные Filamentality обеспечивают постижение, интерпретацию, интеграцию и институционализацию знаний [Кросснан 2000], позволяют повысить мотивацию студентов, отражая когнитивно-социальный аспект обучения. Это – способ и инструмент для того, чтобы обеспечить целенаправленную самостоятельную работу студентов и личностно-ориентированный подход в обучении.

Список литературы

1. Фут, Терри. [Электронный ресурс] Foote, Terry// Wikipedia. Utah: 2005 Open Educational Conference//Режим доступа: http://cosl.usu.edu/media/preentations/opened2005/OpenE2005-Foote.ppt , 2005, свободный.
2. Стефенсон, Роберт. [Электронный ресурс]/Stephenson, Robert. How to Make Open Education Succeed. Utah: 2005 Open Educational Conference//Режим доступа: http://cosl.usu.edu/media/preentations/opened2005/OpenE2005-Stephenson.ppt , 2005, свободный.
3. Марч, Том. [Электронный ресурс]/ Tom March, The New WWW//Режим доступа: http://www.tommarch.com/writings/newwww.php, свободный.
4. Марч, Том. [Электронный ресурс]/ Tom March, The New WWW. //Режим доступа: http://www.ozline.com/learning/theory.html, свободный.
5. Галлахер, Дж., Кросснан Б. и др. [Электронный ресурс]/ Gallacher, J., Crossnan, B., Leahy, J., Merrill, B. and Field , J. (2000) Education for All?//Режим доступа: http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/814/3/hchristie001.pdf, свободный.

Плахотная Ю.И.
Челябинск, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И РЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Проблемами развития детской речи занимались многие ученые, психологи, лингвисты, которые рассматривали детскую речь как источник знаний о развитии ребенка, достигнутом им на данный момент. «На основе данных о речи они старались умозаключить о том, как у человека развиваются разные психические процессы, прежде всего – познавательные» [Фрумкина 2001: 112].

Л.С. Рубинштейн определяет речь как форму «существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним», как форму «обобщенного отражения действительности», или «существования мышления» [Рубинштейн 1999: 383].

Е.А. Косых считает процесс овладения родной речью «великим таинством». «Рождаясь, ребенок прежде всего стремится реализоваться не только в действии, но и в мышлении, которое пытается выразить посредством звуков» [Косых].

По словам Жинкина «развитие речи – это процесс осмысления бессмысленного» [Жинкин 1998: 65].

Значения слов, которые ребенок использует для обозначения предметов и явлений, развиваются одновременно с развитием его мышления. С развитием речи однословные высказывания сменяются на двух- и трехсловные, простые синтаксические конструкции сменяются более сложными. К 2-3 летнему возрасту, ребенок овладевает различными синтаксическими моделями построения предложений. «Речевое развитие после первого года жизни проходит под знаком построения становящийся языковой личностью языка как многоуровневой системы», - пишет И.Н.Горелов [Горелов 1998: 179]. В этот период интенсивно формируется грамматический, фонетический и лексический строй детской речи. Подражая речи взрослых, ребенок усваивает общие правила для создания собственных высказываний. К 6-7-летнему ребенок овладевает языком как системой фонетических, грамматических и лексических норм. «Развивающаяся языковая личность становится обладателем языкового механизма, который открывает ей новые когнитивно-коммуникативные горизонты. Ребенок получает возможность с помощью языка порождать многообразные речевые произведения…. Доминантой речевого развития теперь будет текстовая деятельность» [Горелов 1998: 181].

Изучая речевые построения ребенка можно понять многие важные особенности соотношения мышления и речи. К их числу относится вопрос о связи познавательных и речевых возможностей в речевой деятельности. Мы рассмотрим взаимодействие и взаимное влияние познавательных (когнитивных) процессов, а именно мышления, внимания, восприятия и памяти, и речи в формировании речевой деятельности ребенка.

Изучением детской речи занимался великий русский психолог XX века Л.С.Выготский, который выявил важные особенности развития речи и мышления ребенка. Выготский пишет о том, что внешняя «фазическая» сторона речи развивается у ребенка от слова к словосочетанию, простой фразе, затем к сцеплению фраз, еще позже – к простым и сложным предложениям и далее к связной речи. В то же время мысль ребенка развивается от целого к частному, то есть по значению первое слово ребенка есть целая фраза. «Сущность заключается в том, что смысловая сторона первого детского слова не имя существительное, а однословное предложение… Уже отсюда ясно, что ребенок, который произносит отдельные слова, на самом деле в смысловую сторону слова вкладывает не познание предмета (как взрослый), а целое, обычно очень сложное, предложение или цепь предложений….Как показал А.Валлон, нужно употребить развернутую фразу, состоящую из ряда предложений, для того чтобы в мысли взрослого дать эквивалент простого, однословного предложения ребенка» [Выготский 2000: 487-488].

Подтверждая эти мысли Выготского Горелов пишет о том, что ребенок быстрее овладевает системой языка, чем накапливает и перерабатывает знания, Горелов подчеркивает «асимметрию в достижениях ребенка на когнитивном (мыслительном) и речевом уровнях» [Горелов 1998: 198]. «Недоразвитость речи отнюдь не всегда свидетельствует о недоразвитых умственных способностях, а развитая речь – о хороших когнитивных возможностях…Названная детская ассиметрия (неравномерность, несинхронность развития речи и мышления) осложнена тем, что дети, как правило, плохо вербализуют и то, что они прекрасно понимают; в частности, детям чрезвычайно трудно бывает рассказать точно о своих собственных действиях» [Горелов 1998: 202].

В этом вопросе суждения Горелова отличаются от мнения Выготского, который считает, что степень одаренности отражается на характере овладения речью. «Момент овладения речью зависит от интеллекта детей, и все исследования приводят к выводу, что изучение речи – очень выгодный показатель умственных возможностей… Но ведь существует и обратное. Если в процессе развития ребенок овладевает каким-нибудь языком, то интересно проследить, в какой мере и как это перестраивает весь естественный процесс его мышления» [Выготский 2000: 743].

По мнению Р.Г.Фрумкиной ребенок, овладев местоимениями, достигает «определенного уровня интеллектуального развития - он уже умеет строить простейшую схему окружающего мира. Легче всего ребенку усвоить предметные имена и глаголы, указывающие на вещи, события и действия, которые соотносятся с его опытом непосредственно…» [Фрумкина 2001: 121].

Достижение ребенком определенного уровня мышления является тот факт, когда у ребенка появляется самоанализ своей собственной речи, который Леонтьев А.А называет «рефлексией». «Развитие рефлексии ребенка над речью есть возникновение, расширение, качественное изменение и внутренняя структурная перестройка ориентировочного звена первоначально спонтанной речевой деятельности» [Леонтьев 1997: 159]. Ребенок начинает осмысливать то, что он говорит, думает о том, что и как нужно сказать в конкретной ситуации.

Многие ученые указывают на важность освоения ребенком «обобщений» и употребление их в своей речи. Ребенок рано усваивает слова, указывающие на цвет и форму: «красный», «круглый». Но употребление понятий «цвет» и «форма» вне зависимости от того, с каким предметом связан данный цвет и данная форма, у детей возникает примерно к 5-6 годам, что также свидетельствует о достижении определенного уровня мышления. Р.Г.Фрумкина считает, что процесс обобщения свидетельствует о принципиальном «скачке» в интеллектуальном развитии ребенка.

«Ведь механизм обобщения позволяет гораздо более экономно перерабатывать информацию» [Фрумкина 2001: 114].

Мы знаем, что фундаментальные интеллектуальные операции – сравнение, отождествление, выделение объекта как «отдельной» сущности из множества ему подобных – базируются на операциях со знаками. «Именно своевременное развитие речи… обеспечивает знаковую поддержку интеллектуальных операций…» [Фрумкина 2001: 146].

Развитие речи ребенка влияет и на развитие его воображения. По мнению Выготского, «задержанные в речевом развитии дети оказываются чрезвычайно отсталыми и в развитии воображения». Таким образом, наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. «Задержка в развитии речи, как установлено, знаменует собой и задержку развития воображения… Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений о предмете, она дает возможность ребенку представлять тот или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем» [Выготский 2000: 814].

Еще один познавательный процесс, который непосредственно связан с развитием речи, – это память. В психологии различают «мнемическую» и «мнемотехническую» память, что связано с механическим запоминанием информации путем определенного количества повторений в одном случае, и , с дурой стороны, нахождение определенных взаимосвязей между услышанной информацией и той, которая уже имеется у человека. Известно, что «психологически память означает связь, устанавливаемую между одной и другой реакцией. Чем большим количеством ассоциаций мы располагаем, тем легче устанавливается новая ассоциация и, следовательно, повышается качество нашей специальной памяти» [Выготский 2000: 178].

Интересно отметить, что повторение имеет предел, после которого оно перестаёт действовать, становится бесполезным и даже вредным, поскольку исчерпывает всю силу смысловой реакции и обессмысливает текст. «Психологическая выгода заключена в таком распределении повторений, когда некоторая часть их относится на более отдалённый промежуток времени с известным перерывом от первого» [Выготский 2000: 183].

Согласно экспериментальным данным Бине, Эббингауза и др., следует думать, что память растёт и развивается в детском возрасте, доходя до высшей точки, по Мейману, в 25 лет, но после начинает медленно понижаться. Можно предположить, что чем лучше ребенок вербализует мысль, тем лучше он ее запоминает, и наоборот, чем

лучше ребенок запоминает слова, фразы, тексты, тем лучше он может их передать в речи.

Другой познавательный процесс – восприятие речи – обеспечивает «поэтапный перевод восприятия в смысловой (предметно-изобразительный) код, отождествление отдельных слов, словосочетаний, а также целых фраз. Понимание речи является завершающей стадией процесса перевода, когда мы соотносим содержание воспринятого (свернутую речь, прочитанный текст и т.п.) с содержанием нашего сознания и разными факторами деятельности [Максименко 1998: 138]. Следовательно, чем лучше восприятие речи, тем лучше ее понимание и осознание. Хорошее восприятие речи особенно важно на этапе освоения родной речи ребенком, а также в процессе изучения второго (иностранного) языка.

«Трудно, – говорит Пиаже, – найти более разительное доказательство того факта, что именно речь внедряет логические категории в мышление ребенка. Не будь речи, ребенок никогда не пришел бы к логике» [Выготский. 2000: 787].

Таким образом, можно заключить следующее – 1) речь, формируя мышление, развивается сама; 2)речь не только оформляет знание, но во многом она его и обеспечивает; 3) познавательные процессы (мышление, внимание, память, восприятие речи, воображение) непосредственным образом развиваются посредством речи, и, в свою очередь, влияют на ее развитие и формирование в детском возрасте.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры [Текст] / Л.С.Выготский. - М., Воронеж, 1996. – 489с.
2. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С.Выготский. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 850с.
3. Горелов, И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие [Текст] / И.Н. Горелов, К.Ф.Седов. – М.: Лабиринт, 1998. – 360с.
4. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество. (Избранные труды) [Текст] / Н.И. Жинкин. - М., 1998. – 278с.
5. Косых, Е.А. Собственно лингвистические причины детского косноязычия на примере речи русских детей 1–6 лет [Электронный ресурс] / Е.А. Тарасенко // Режим доступа: http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/abstracts/ 2007, свободный.
6. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А.Леонтьев. - М., 1997. – 375с.
7. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии [Текст] / Л.С.Рубинштейн. - С-Петербург, 1999. – 687с.
8. Фрумкина, Р.Г. Психолингвистика [Текст] / Р.Г.Фрумкина. - М., 2001. – 268с.

Ю.В. Плеханова
Нижневартовск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (на примере международных телекоммуникационных проектов)

Характерные для современного общества масштабность и динамизм социально-экономических преобразований, активное освоение и наращивание культурного потенциала, расширение международных контактов во всех областях деятельности, доступ к научно-технической, политической, экономической и прочей информации, широкое внедрение информационных технологий предполагают практическое владение хотя бы одним иностранным языком.

Ведущей целью обучения иностранному языку является коммуникативная – формирование коммуникативной компетенции, т.е. умения извлекать достаточно полную информацию при чтении иноязычных текстов, умения понять собеседника, а также выразить свою мысль, точку зрения устно и письменно. В традиционно сложившейся практике достижение этих целей затрудняется рядом факторов, где одним из основных можно выделить снижение мотивации учения у учащихся уже на втором году обучения, что ведет к снижению результативности обучения.

Одной из главных причин снижения мотивации учения и, как следствие, недостаточного владения учащимися иностранным языком, является отсутствие потребности в его практическом применении в повседневной жизни, что возможно лишь при наличии контактов с носителями языка и иноязычной культурой. В свою очередь, для формирования подлинно коммуникативных навыков и умений также необходима языковая среда [Бухаркина 1994:3]. Обучать речевой деятельности можно лишь в живом общении с партнером. Компьютерная программа, CD-ROM, какими бы интерактивными при этом они ни были, могут обеспечить лишь квазиобщение (т.е. общение с машиной, а не с живым человеком). Исключение составляют компьютерные телекоммуникации, когда ученик вступает в живой диалог (письменный или устный) с реальным партнером - носителем языка. Система обучения иностранному языку должна быть построена таким образом, чтобы учащимся была предоставлена возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, необходимо научить их уважать проявления этой культуры, т.е. быть способным к межкультурному взаимодействию [Полат 2001: 15].

Использование информационно-коммуникационных технологий в школе позволяет решить комплекс проблем, которые трудно или просто невозможно решить в условиях традиционного обучения. Телекоммуникационная сеть позволяет создать реальную языковую среду, объединяя учащихся разных стран мира в совместной работе

над проектами, в совместных дискуссиях в чатах. Участие в совместной деятельности с носителями языка делает сам процесс общения особенно ценным для изучающих этот язык как иностранный. Кроме того, по мнению Judith B. Harris, использование телекоммуникационных сетей в преподавании иностранного языка позволяет решать целый ряд задач воспитательного, развивающего и образовательного характера; в частности, телекоммуникации позволяют:

- интенсифицировать процесс чтения и письменной речи и заметно расширить активный и пассивный словари учащихся;
- значительно повысить мотивационный аспект изучения языка;
- повысить активность как учителей, так и учащихся в ходе совместного решения задач с использованием коллективных методов работы на межнациональном и межкультурном уровнях;
- понять различие и схожесть культурных традиций различных народов, значительно расширить кругозор;
- получить открытый доступ к мировым компьютерным сетям, то есть к информационным банкам данных [Harris 2000: 230].

Специально организованная целенаправленная совместная работа учащихся в сети может дать высокий педагогический результат. Наиболее эффективной является организация совместных проектов на основе сотрудничества учащихся разных школ, городов и стран.

Под учебным телекоммуникационным проектом мы понимаем совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата деятельности [Полат 1999: 83]. В телекоммуникационном проекте, особенно международном, требуется, как правило, более глубокая интеграция знаний, предполагающая не только знание собственно предмета исследуемой проблемы, но и знание особенностей национальной культуры партнера, особенностей его мироощущения. Они дают возможность создать реальную языковую среду.

Выпускницей гуманитарного факультета отделения иностранных языков Нижневартовского государственного гуманитарного университета Зайнагабутдиновой Ляйсан был создан международный телекоммуникационный проект “British and Russian Holidays and Traditions”. Проект предлагает учащимся провести уникальное исследование, главной целью которого является сбор и обмен информацией посредством Интернет-технологий с носителями языка.

Для достижения предполагаемых результатов ставятся следующие дидактические цели:

- *Социокультурный аспект* – знакомство с культурой и традициями страны изучаемого языка;
- *Развивающий аспект* – развитие способностей к сравнению, умению анализировать, обобщать, делать выводы;
- *Воспитательный аспект* – формирование положительного отношения к культуре других стран, развитие у учащихся творчества, инициативы, навыков самостоятельной работы.

В ходе выполнения проекта решаются следующие методические задачи: развитие умений говорения в процессе творческого общения учащихся; развитие умений чтения и письма в условиях реальной коммуникации с использованием глобальных телекоммуникационных сетей; расширение словарного запаса; формирование и совершенствование произносительных, лексических и грамматических навыков; совершенствование навыков монологической и диалогической речи (при защите проекта).

Перед учащимися ставится основной вопрос: “Do we have holidays that unite us?”. Кроме того, предварительно разделившимся на три группы участникам предлагаются темы для самостоятельных исследований: “Do we have any similar holidays? What are they?”, “What holidays are celebrated only in Britain?”, “How many bank holidays do we have in our calendars?”.

Прежде всего, проводится “мозговой штурм”, в ходе которого каждая группа выбирает свое направление исследования. Участники группы разрабатывают проблемные вопросы по своей тематике, проводят исследование: собирают, систематизируют и оформляют информацию, полученную в результате переписки с зарубежными партнерами, из Интернета, книг, журналов и т.д. На промежуточных этапах каждая группа школьников делится полученной информацией, проводится совместное обсуждение полученных результатов, определяются направления дальнейшей работы. Часть работы проводится на уроках, но больший объем выполняется во внеурочное время.

На заключительном этапе проводится фестиваль культур: каждая группа подводит итог своей деятельности в виде творческих работ, выполненных на компьютере в программах Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Office Publisher, Microsoft Word и т.п. Одной группе предлагается разработать презентацию, в которой будут отражены схожие праздники (дата их проведения и манера празднования могут

отличаться, но идея одинакова). Другая группа создает собственный Web-сайт, посвященный остальным праздникам, и составляет календарь. Третья группа выпускает бюллетень, информирующий только о тех праздниках, которые характерны для Великобритании. При наличии технической возможности можно провести видеоконференцию с зарубежными партнерами.

Участие в проекте повышает мотивацию учащихся, что делает процесс изучения иностранного языка более эффективным. Общие цели, задачи, совместная деятельность в малых группах способны сплотить школьников, найти зарубежных друзей по переписке. Совместная работа стимулирует учащихся на ознакомление с разными точками зрения на изучаемую проблему, на поиск дополнительной информации и оценку собственных получаемых результатов. Участие в подобном международном телекоммуникационном проекте помогает учащимся узнать не только об особенностях культуры страны изучаемого языка (в данном проекте – Великобритании), но и лучше познакомиться с традициями своей страны.

Участие в международных телекоммуникационных проектах мотивирует изучение учащимися иностранного языка как средства межкультурного общения и познания окружающего поликультурного мира, расширяет лингвистический и образовательный кругозор учащихся, позволяет качественно улучшать знание иностранного языка и формировать образованную личность, способную свободно ориентироваться и активно существовать в мире информации.

Список литературы

1. Бухаркина, М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе: автореферат дисс. …канд. пед. наук [Текст] / М.Ю. Бухаркина. – М., 1994. – 14с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров [Текст] / Е.С. Полат [и др.]. — М.: Издательский центр "Академия", 1999. – 224с.
3. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14-18.
4. Harris, Judith B. Participating from the sidelines, online: facilitating telementoring projects [Текст] / Judith B. Harris, Candace Figg // ACM Journal of Computer Documentation Vol. 24, Issue 4. – 2000. – P.227-236.

К. В. Полевая
Гомель, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

В последнее время в методике обучения иностранным языкам всё большее внимание уделяется аутентичности. Неаутентичными принято называть тексты, которые были написаны специально для изучающих иностранный язык как неродной. Такие материалы могут использоваться при изучении той или иной грамматической темы, для закрепления лексического материала. Аутентичными же называют тексты, не предназначавшиеся специально для учебных целей, написанные носителями языка для носителей языка. Образцами таких аутентичных текстов можно считать материалы, содержащие язык, естественным образом используемый как средство общения носителями языка: газетные заметки, журнальные статьи, рекламные объявления, кулинарные рецепты, ресторанные меню, гороскопы, этикетки и т. д.

Носонович Е.В. и Мильруд Р.П. [Носонович, Мильруд 1999: 6-12] выделяют семь содержательных аспектов аутентичности учебного текста:

1. Культурологическая аутентичность – использование текстов, формирующих представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка.

2. Информативная аутентичность – использование текстов, несущих значимую для обучаемых информацию, соответствующую их возрастным особенностям и интересам.

3. Ситуативная аутентичность предполагает естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации, интерес носителей языка к заявленной теме, естественность ее обсуждения.

4. Аутентичность национальной ментальности, разъясняющая уместность или неуместность использования той или иной фразы.

5. Реактивная аутентичность – при разработке учебного текста ему нужно придавать способность вызывать у учащихся аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик.

6. Аутентичность оформления, что привлекает внимание учащихся и облегчает понимание коммуникативной задачи текста, установление его связей с реальностью. В современных учебниках объявление изображается в виде листка, приклеенного к стене, статья – в виде вырезки из газеты и т.д. Это создает впечатление подлинности текста. Аутентичность структуры, содержания и оформления текстов способствует повышению

мотивации учащихся и создает условия для наиболее эффективного погружения в языковую среду на уроке.

7. Аутентичность учебных заданий к текстам – задания должны стимулировать взаимодействие с текстом, должны быть основаны на операциях, которые совершаются во внеучебное время при работе с источниками информации.

Среди преимуществ использования аутентичных текстов можно отметить следующие:

1. Аутентичные тексты положительно влияют на мотивацию учащихся в изучении иностранного языка, т. к. они более интересны внутренне и являются большим стимулом для учебы, чем искусственные или неаутентичные материалы.

2. Использование искусственных, упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к пониманию текстов, взятых из «реальной жизни». Аутентичные тексты, напротив, дают учащимся возможность познакомиться с реальным языком.

3. Специально написанные учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики.

4. Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у учащихся.

5. Аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте.

6. Аутентичные тексты предоставляют собой аутентичную культурную информацию, являясь, таким образом, оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка.

7. Использование аутентичных материалов позволяет учащимся стать более активными участниками учебного процесса. Учащиеся отличаются по уровню сформированности знаний и умений, по стилю обучения, и аутентичные тексты могут активизировать уже имеющиеся у учащихся знания и умения изучаемого языка.

8. Аутентичные тексты предоставляют учащимся возможность самим делать выводы относительно особенностей грамматических и лексических отношений в изучаемом языке, а также наблюдать, как уже имеющиеся знания могут быть применены или адаптированы к новым обстоятельствам. Это также способствует более активному вовлечению учащихся в учебный процесс [Murdoch 1999].

9. Аутентичные тексты наиболее соответствуют потребностям учащихся и способствуют более творческому подходу к обучению.

Тем не менее, при использовании аутентичных текстов может возникнуть ряд сложностей.

Некоторые из этих трудностей связаны с индивидуальным стилем обучения, присущим отдельным учащимся. Такие учащиеся предпочитают, чтобы учитель давал чёткие и подробные указания и инструкции по употреблению грамматических и лексических структур и могут чувствовать растерянность, когда им приходится самостоятельно делать выводы об употреблении тех или иных моделей [Murdoch 1999].

С другой стороны, сложности могут быть связаны с особенностями самих аутентичных материалов. Аутентичные тексты могут содержать трудную лексику и сложные разноплановые синтаксические структуры, а также слишком много специфической информации культурологического характера, что может создавать определённые трудности для учащихся начального уровня [Richards 2001: 253], [Martinez 2002]. В этой связи возникает вопрос о том, когда использование аутентичных материалов является целесообразным, иными словами, следует ли использовать аутентичные тексты, невзирая на уровень иноязычной подготовки учащихся.

Принято считать, что использование аутентичных текстов возможно уже на среднем этапе обучения [Guariento, Morley 2001: 349]. Это объясняется тем фактом, что на этом этапе большинство учащихся овладевают большим объёмом лексики, а также всеми структурами изучаемого языка. На более низком этапе использование аутентичных материалов может привести к отсутствию у учащихся мотивации и чувству разочарования по причине незнания достаточного количества лексических единиц и структур изучаемого языка. Использование аутентичных текстов с учащимися на начальном этапе может представлять сложности и для учителя, так как это требует большого времени на подготовку учащихся к восприятию текста.

Означает ли это, что аутентичные материалы должны использоваться только на среднем и продвинутом уровне? Ряд исследований показывает, что учащимся нравится работать с аутентичными материалами, так как они позволяют им взаимодействовать с реальным языком [Chavez 1998: 292]. Учащиеся не считают аутентичные ситуации и материалы трудными по определению, однако отмечают, что они нуждаются в поддержке со стороны учителя, особенно в процессе аудирования и чтения литературных текстов, например, предоставлении целого ряда опор (слуховых и визуальных, включая письменные). Использование аудио-визуальных опор для облегчения понимания очень эффективно, так как оно помогает, особенно учащимся начального уровня, справится с неуверенностью, возникающей при использовании аутентичных материалов. Например, такие материалы, как популярные или традиционные народные песни помогают создать дружелюбную атмосферу на уроке. Учитель также может использовать аутентичный материал с целью выделения

учащимися основной информации, а также поощрять их к чтению текстов на интересующую тему. Аутентичные материалы должны использоваться в соответствии со способностями учащихся, при этом необходимо подбирать подходящие задания, где стопроцентное понимание не является обязательным [Guariento, Moley 2001: 351].

Можно сделать вывод, что учащиеся чувствуют себя более уверенно при работе с аутентичными текстами, когда им оказывается поддержка со стороны учителя. Несмотря на потенциальные трудности, с которыми можно столкнуться при использовании таких материалов, аутентичность является неотъемлемым аспектом обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Richard, J.C. Curriculum development in language teaching [Текст] / J. C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 336p.
2. Martinez, A. Authentic materials: An overview. Karen's Linguistic Issues [Электронный ресурс] / A. Martinez // Режим доступа: http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html. 2002, свободный.
3. Guariento, W. Text and task authenticity in the EFL classroom [Текст] / W. Guariento, J. Morley // ELT Journal. – 2001. – № 55(4). – P. 347-353.
4. Chavez, M. Learner's perspectives on authenticity [Текст] / M. Chavez // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1998. – № 36(4). – P. 277-306.
5. Носонович, Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста [Текст] / Е. В. Нонсович, И. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-12.
6. Van Lier, L. Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity [Текст] / L. Van Lier. – London: Longman, 1996. – 367p.
7. Breen, M.P. Authenticity in the Language Classroom [Текст] / M. P. Breen // Applied Linguistics. – 1985. – № 6/1. – P. 60-70.
8. Murdoch, Y. Using Authentic Texts in the Language Classroom [Электронный ресурс] / Y. Murdoch // Режим доступа: http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/yvette2.pdf. 1999, свободный

О.А. Сорокина
Челябинск, Россия

АУТЕНТИЧНЫЙ ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ С УЧЕТОМ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Современный этап развития общества характеризуется расширением сфер международного сотрудничества, стремлением к созданию единого мирового сообщества, увеличением информационных потоков между представителями различных культур. В связи с этим возрастает потребность в специалистах в области

межкультурных коммуникаций – переводчиках. Причем, в исследованиях отечественных (В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева и др.) и зарубежных (В.Вилс, Х. Фермеер, М. Хольц-Мянттяри и др.) ученых отмечается, что наметилась тенденция к расширению и трансформации посреднической функции переводчика, поскольку сегодня общество нуждается в квалифицированных языковых консультантах широкого профиля, которым можно поручить многие виды околопереводческой деятельности: ведение деловой переписки, прием и сопровождение делегаций, составление обзоров, протоколов бесед и другой документации, страноведческие консультации и т.д. Специалисты такого уровня должны не только хорошо знать иностранный язык, культуру народа, говорящего на этом языке, но и уметь занять гуманистическую позицию по отношению к клиентам – представителям разных культур, реализовать свои профессиональные функции через верно созданную систему общения. Все это повышает требования к личности переводчика, особенно к его профессиональной направленности, которая «выступает как систематизирующее свойство личности, определяющее ее психологический склад» [Ломов 1984: 311].

Формирования профессиональной направленности будущих переводчиков состоит, прежде всего, в воспитании у него положительного отношения к языку и культуре другого народа, общению на иностранном языке, которое выражается в стремлении овладеть языковым кодом и картиной мира другой культуры, быть толерантным к иному образу жизни и мышления. Достичь этого сложно даже в условиях высшего лингвистического образования, поскольку нельзя в полной мере компенсировать отсутствие социума и культуры, в которых происходит формирование тезауруса инокультурного коммуниканта. Вместе с тем, как показывает опыт работы вузов, одним из наиболее эффективных и доступных средств, позволяющим приблизить обучаемых к естественной языковой и культурологической среде, являются аутентичные материалы. К таковым относятся подлинные литературные, изобразительные, музыкальные произведения, видео и кинофильмы, предметы реальной действительности, так называемые прагматические материалы (различные рекламные проспекты, программы и афиши, схемы-планы всех видов транспорта, визитные карточки, билеты, таможенные декларации и др.). Как подчеркивает Н.С. Кричевская, эффективность использования данных материалов состоит в том, что они обеспечивают общение с реальными предметами материальной культуры страны изучаемого языка, стимулируют почти подлинную межкультурную коммуникацию [Кричевская 1999: 16].

Необходимо отметить, что вопрос о критериях аутентичности, особенно, языковых материалов до настоящего времени остается открытым. Для многих

преподавателей иностранного языка основными критериями аутентичности текстов является факт создания их носителями языка, что, на наш взгляд, не совсем правомерно, поскольку игнорирует студента как читателя, который определяет ценность языковых материалов, исходя из своих потребностей и интересов.

Мы солидарны с М.В. Харламовой в том, что при определении критериев аутентичности языковых материалов необходимо учитывать первоначальное значение этого слова и его трактовки в других научных областях [Харламова 2004: 39].

В Словаре русского языка слово «аутентичный» рассматривается в значении «подлинный, действительный». Близкое по содержанию определение используется в искусстве, где аутентичное произведение противостоит копии, повторению, имитации уже имеющихся произведений , трудов [Osterman 2002: 102].

В философии понятие «аутентичность» предполагает прежде всего индивидуализацию человека, реализацию его собственных возможностей, стиля жизни, то есть свойственного только для этого человека способа бытия в мире [Heider 1983: 77].

В психологии трактовка аутентичности также основывается на личностных мотивах и целях деятельности непосредственных участников общения, подразумевает выражение собственных мыслей, идей, взглядов [Леонтьев 1968: 35].

Следовательно, аутентичность языковых материалов будет во многом зависеть от личности обучаемого, специфики его восприятия. Как справедливо подчеркивает К.Ревер, восприятие того или иного текста может быть обусловлено культурологическими знаниями и интеллектуальным уровнем обучаемых, их индивидуальными особенностями и интересами [Rover 1996:70]. Поэтому то, что аутентично для одного человека, может не быть таковым для другого. В связи с этим мы предлагаем в процессе формирования профессиональной направленности будущих переводчиков отбирать подлинные языковые и прагматические материалы с учетом субъектного опыта студентов.

Под субъектным опытом в педагогике понимается «опыт жизнедеятельности отдельного человека, приобретаемый и реализуемый в ходе познания окружающего мира, общения, в различных видах деятельности» [Шамова 2000: 37]. Как отмечает А.С. Белкин, его отличительными признаками являются: личностная значимость, ценность для конкретного человека и постоянная готовность к актуализации в адекватных ситуациях. Традиционно в содержании субъектного опыта ученые выделяют следующие компоненты:

1) когнитивный (знаниевый), включающий представления, понятия и т.д.;

2) операциональный (технологический), который составляют операции, приемы выполнения действий (умственных и практических);

3) аксиологический (ценностный), характеризующийся личностными смыслами, ценностями, установками.[Белкин 1997: 46]. В субъектном опыте конкретного человека все эти составляющие представлены по-разному, но во взаимосвязи они образуют индивидуальное видение мира.

Субъектный опыт будущего переводчика играет важную роль в процессе формировании его профессиональной направленности, поскольку студент описывает и оценивает события и явления иных культур через призму собственных культурных норм, на основе имеющегося опыта общения с представителями других народов и стран. Приобретение субъектвного опыта происходит в процессе специализации, когда будущие переводчики интериоризируют релевантные отношения, убеждения, манеру поведения, характерные для его культурной среды, которые и будут определять его восприятие, его мышление, его деятельность в условиях усвоения им иной культуры.

Таким образом, функции субъектного опыта будущих переводчиков в процессе формирования профессиональной направленности будут состоять в том, что с позиций этого опыта будет, во-первых, осуществляться восприятие аутентичных языковых и прагматических материалов и, во-вторых, обеспечиваться индивидуальное видение языковой и глобальной картины мира.

Список литературы

1. Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций (материалы лекций) [Текст] /А.С. Белкин.- Нижний Тагил: НТФ ИРРО, 1997.

2. Кричевская Н.С. Прагматические материалы. знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка [Текст] / Н.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. - 1996. - №1. - С.13-17.

3. Леонтьев А.А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранному языку [Текст] / А.А. Леонтьев// Иностранные языки в школе. - 1968. - №2. - С.29-35.

4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с.

5. Харламова М.В. Языковая мода в дидактической и методической терминологии [Текст] / М.В. Харламова // Иностранные языки в школе. - 2004. - №5. - С.39-43.

6. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.И. Шамова.-М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. - 384с.

7. Heidegger M. Bedednunden mit O.[Text] / M. Heidegger // Ders. Denfe fahrenden.-Franffurt / Main, 1983. – S.77-79.

8. Ostermann E. Studiren zur asthetishen Transfjrmation der Rhetorif.[Text] / E. Ostermann// Authentizitat des Asthetischen. – Munchen: Fing, 2002.-S.102

9. Rover C. How authentic can you det: Authentizitat um jeden Preis [Text] / C. Rover // Zielsprache English. - 1996. - №4. - S.70-79.

О.В. Суслова
Челябинск, Россия

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время владение лексикой и грамматикой того или иного языка, правилами его использования не является достаточным условием успешной межкультурной коммуникации. Коммуникативные неудачи могут возникнуть из-за отсутствия знаний о социокультурных правилах того сообщества, на языке которого происходит общение. Расширение практики межкультурной коммуникации вызвало интерес современной лингвистики к проблеме прецедентности, тесно связанной с коммуникативной компетенцией языковой личности.

Прецедентные феномены признаются современной лингвистикой основными компонентами общего для всех членов лингвокультурного сообщества ядра знаний, которые хорошо известны всем представителям лингвокультурного сообщества, актуальны в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане, апелляции к ним постоянно возобновляется в речи представителей лингвокультурного сообщества. Среди данных феноменов выделяются вербальные – прецедентное имя и прецедентное высказывание и вербализуемые – прецедентный текст и прецедентная ситуация.

Термин «прецедентный текст» был впервые введён в научную практику Ю.Н. Карауловым и активно используется многими исследователями (Д.Б. Гудков, А.П. Дмитриева, И.В. Захаренко, В.Г. Костомаров, Г.Г. Слышкин и др.). Ю.Н. Караулов называет прецедентными «тексты значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов 2004].

Г.Г. Слышкин понимает прецедентные тексты шире, говоря о количестве носителей прецедентных текстов: тексты, прецедентные для узкого круга людей – для малых социальных групп (семейный прецедентный текст, прецедентный текст студенческой группы и т.д.), тексты, которые становятся прецедентными на относительно короткий срок (например, рекламный ролик, анекдот). Тем не менее, в период своей прецедентности эти тексты обладают ценностной значимостью, а основанные на них реминисценции часто используются в дискурсе данного отрезка времени [Слышкин 2000].

Среди наиболее часто используемых текстовых реминисценций лингвистами выделяются: использование текстовых реминисценций в номинативной функции, в том

числе прямое цитирование, апелляция к текстовому концепту в персуазивной функции, людическое использование концепта прецедентного текста, парольная апелляция к прецедентному тексту в дискурсе. Номинативное употребление текстовых реминисценций тесно перекликается с такими стилистическими фигурами как сравнение и перифраз.

Использование текстовых реминисценций в номинативной функции мотивируется главным образом стремлением языковой личности к оригинальности, нестандартности выражения стандартных реалий. Характерная для современной культуры тенденция к визуализации выдвинула на одно из первых мест среди реминисценций, служащих номинативным целям, крылатые выражения кинематографического происхождения.

Так как прецедентный текст – это текст, обладающий определенным культурным авторитетом у носителей языка, то существует возможность использования прецедентного текста с целью убеждения коммуникативного партнера в своей точке зрения, т.е. апелляция к текстовому концепту в персуазивной функции.

Цитаты из художественных произведений, популярных песен, широко известные изречения афористического типа используются как средство экспрессии. Людическое использование концепта прецедентного текста часто связано с применением скрытых, тщательно замаскированных реминисценций, представляющих собой загадки, разгадать которые предлагается адресату.

Всякая культурная группа стремится выработать свою систему идентифицирующих признаков, позволяющих отличать своих от чужих [Степанов 1997: 472]. Текстовую реминисценцию, направленную на доказательство принадлежности отправителя речи к той же группе (социальной, политической, возрастной и т. д.), что и адресат, Г.Г. Слышкин называет парольной апелляцией к прецедентному тексту в дискурсе. Наличие своего уникального корпуса прецедентных текстов является признаком наличия у членов группы чувства групповой идентичности. Неспособность коммуниканта понять реминисценцию, демонстрация того, что он не знаком с прецедентным для референтной группы текстом, могут существенно понизить его статус в глазах партнера по коммуникации.

Школа, в том числе и высшая школа, направлена на социализацию индивида. Именно здесь должны закладываться основы фоновых знаний, необходимых для успешной коммуникации в пределах родной культуры. Говоря о формировании вторичной языковой личности у студентов – переводчиков при изучении иностранных языков, необходимо помнить, что включение в содержание обучения определенного

корпуса прецедентных текстов помогает обеспечивать базовый уровень культурной грамотности вторичной языковой личности.

Интересен тот факт, что отсутствие единой учебной программы в американских школах расценивается Э. Хиршем как одна из главных причин недостатка культурно-значимых фоновых знаний и коммуникативной компетентности у среднего американца [Hirsch 1988: 21].

Таким образом, основываясь на выводах, сделанных Г.Г. Слышкиным, мы считаем, что при обучении иностранным языкам в сфере функционирования педагогического дискурса происходит: 1) формирование значительной части национального корпуса прецедентных текстов; 2) содержательное наполнение концептов отдельных прецедентных текстов; 3) усвоение стратегий апелляции к прецедентным текстам.

Понятия прецедентного текста, высказывания, имени, прецедентной ситуации интенсивно применяются в разработке новых методик преподавания иностранного языка в настоящее время (Н.К. Иванова, В.Н. Мильцин, В.В. Сафонова, Е.А. Суринова и др.).

Включение прецедентных текстов (ПТ) и высказываний (ПВ), обеспечивающих диалог культур, в содержание обучения иностранным языкам позволяет пересмотреть систему традиционных материалов, текстов и упражнений, при помощи которых до сих пор осуществляется иноязычная подготовка студентов в системе высшего профессионального образования.

Для правильного понимания прецедентных текстов и высказываний студентам необходимо учитывать возможное различие в восприятии текста представителями разных культурных сообществ, прогнозировать появление коммуникативных неудач из-за незнания или недостаточного знания определенных реалий, неверную интерпретацию текста из-за отсутствия представлений о его социальных, контекстуальных и экстралингвистических связях. Фонетические и грамматические ошибки в речи не столько ведут к проблемам в коммуникации, сколько различие интересов и проблем.

Знание основных, наиболее распространенных прецедентных высказываний (ПВ), которые мы рассматриваем вслед за В.В. Красных, как «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченную и самодостаточную единицу»... «сложный знак, сумма значений компонентов которою не равна его смыслу» [Красных 2003: 209] также необходимо для организации эффективной межкультурной коммуникации. В современных СМИ, в том числе, в рекламном дискурсе, в выступлениях известных ораторов, в названиях художественных произведений и

фильмов, просто в речи носителей английского языкового сообщества ПВ встречаются очень часто. В процессе коммуникации они не творятся заново, а извлекаются из памяти — из прецедентных текстов (классических произведений, фольклорных, культовых фильмов, рекламных слоганов и т.д.) и могут иметь три уровня значения высказывания: поверхностный, глубинный и системный смысл. Сложность декодирования ПВ инофоном может объясняться и тем, что они часто употребляются не только как точная цитата, но и в трансформированном виде. Например, *The proof of the putting...* (вариант *The proof of Putin* ср. англ. пословицу *The proof of the pudding is in the eating).*

Прецедентные имена (ПИ) также являются важным компонентом национальной культуры, их высокая коннотативность определяет широкое применение их в английских фразеологизмах, в качестве составляющих метафоры или сравнения (ср. *the house that Jack built – дом, который построил Джек; Bloody Mary – кровавая Мэри и др.).*

Н.К. Иванова в своих исследованиях утверждает, что «фоновая информация», стоящая за прецедентными именами, обычно вызывает у русскоязычных студентов трудности в их понимании, а, следовательно, приводит к невозможности их адекватного декодирования при употреблении в рекламных текстах, художественных произведениях и газетных статьях, в речи носителей языка и даже — в текстах и упражнениях аутентичных (британских и американских) учебных пособий, по которым осуществляется в настоящее время преподавание английского языка в некоторых вузах и школах нашей страны [Иванова 2005: 10-15].

При межкультурной коммуникации студенты могут испытывать трудности не только при непосредственном восприятии прецедентного текста или высказывания, но и при его понимании как стилистического средства, следовательно при работе с этого рода прецедентными явлениями мы считаем, что необходимо предусмотреть систему понижения трудностей — с помощью специальных предтекстовых и послетекстовых комментариев, содержащих интерпретацию многих национально-прецедентных феноменов.

Так, например, понимание и перевод следующего отрывка из произведения Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс» требует обращения к справочному материалу для правильного декодирования сообщения:

- Rang Jamie again and got 20 seconds of Bruce Springsteen and then Jamie growling, «Baby, I was born to run … out of time on the answerphone».

- Снова позвонила к Джейми, но на этот раз двадцать секунд была вынуждена слушать вой Брюса Спрингстина, а потом рычанье самого Джейми: «Крошка, я родился прожигателем ... времени на автоответчике» (пер. с англ. Г. Багдасарян).

Брюс Спрингстин – знаменитый американский рок-композитор, певец и гитарист. «Я родился прожигателем ... времени на автоответчике» - «I was born to run» - знаменитый хит Брюса Спрингстина. Брат Бриджит - Джейми добавил к названию песни слова: «out of time on the answerphone».

Кроме того, для эффективного усвоения стратегий апелляции к прецедентным текстам, необходим комплекс упражнений, которые были бы насыщены современной разговорной речью и содержали бы достаточное количество прецедентных высказываний и имен, характеризующих языковой и социокультурный уровни представителей данного лингвокультурного сообщества. Мы считаем, что для развития иноязычной коммуникативной компетенции важны все виды речевой деятельности. На наш взгляд при работе с прецедентными текстами и высказываниями предпочтение нужно отдавать условно-речевым упражнениям (имитативным, подстановочным, репродуктивным) на стадии формирования навыков, чтобы создать условия, необходимые для усвоения наибольшего количества ПТ и ПВ в каждой конкретной ситуации и речевым упражнениям при контроле продуктивной речевой деятельности.

Список литературы

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990 – 246с.
2. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 226с.
3. Иванова, Н. К. Межкультурная коммуникация и феномен прецедентности [Текст] / Н.К. Иванова // Язык и межкультурная коммуникация: Материалы 2-й межвузовской научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2005. – С.10-15.
4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М. : УРСС, 2004. – 261с.
5. Караулов, Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности [Текст] / Ю.Н. Караулов // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М.: Русский язык, 1986 – С. 105 - 126.
6. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? [Текст] / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375с.
7. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе [Текст] / Г.Г.Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 128с.
8. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997 – 824с.
9. Fielding, H. Bridget Jones's Diary [Text] / H. Fielding. – London : Picador, an imprint of MacMillan Publishers Ltd, 1996. – 515 p.

10. Hirsch, E. D. Cultural Literacy. What Every American Needs To Know [Text] / E. D. Hirsch. – N.Y.: Random House Inc., 1988. – 254 p.

Л.В. Сухова
Самара, Россия

ЯЗЫКОВАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА И ПОДГОТОВКА К ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПСИХОТЕХНИК

Расширение международных контактов в сфере экономической деятельности, создание совместных предприятий и производств, интегрированных в экономику различных национальных государств, поставило перед многими специалистами задачу изучения иностранных языков как средства межнационального общения, владение которым в современных условиях является важным показателем уровня их квалификации и одновременно одним из существенных факторов профессиональной и социальной карьеры. Ответом педагогической практики на рост потребности в специалистах, владеющих иностранным языком, стало возникновение различных систем переподготовки специалистов в качестве переводчиков. Центрами языковой подготовки специалистов стали факультеты дополнительного образования и специальные факультеты вузов страны.

Задачи и трудности профессиональной языковой переподготовки заключаются в том, чтобы за сравнительно короткий промежуток времени (4 – 5 семестров) обеспечить обучающимся овладение иностранным языком на достаточно высоком уровне и сформированность профессионально важных умений. При этом необходимо иметь в виду те особенности контингента обучающихся, которые создают препятствия на пути овладения изучаемым иностранным языком и освоения приемов переводческой деятельности.

Психолого-педагогический анализ обучающихся на курсах языковой переподготовки показывает, что весь контингент разделяется на две группы. Первую группу (93 %) составляют люди, имеющие негативный опыт изучения иностранного языка в прошлом (в школе, вузе). Это люди, не сумевшие за длительные периоды предыдущего обучения сформировать эффективные стратегии по овладению иностранным языком. Вторую группу (7 %) составляют люди, ранее изучавшие другой иностранный язык. Результаты того же анализа характеризуют обучающихся как людей с достаточно высокой внешней мотивацией к изучению языка, однако реальный уровень овладения языком часто оказывается ниже потенциально возможного в силу их когнитивных, эмоциональных и личностных особенностей. Обучающиеся на курсах

языковой переподготовки – это люди со сложившейся *Я*-концепцией, репертуаром социальных ролей, набором статусных позиций, стилем коммуникативной деятельности и стратегиями поведения. Методики и технологии обучения, игнорирующие возрастные, социальные и профессиональные особенности учащихся, проходящих языковую переподготовку, создают для них ситуацию перманентной фрустрации наиболее значимых аспектов их *Я*-концепции. При этом взрослым обучающимся присуща настойчивая избирательность в выборе средств и методов образовательной деятельности. Начиная обучение на курсах языковой переподготовки, такие обучающиеся хотят быстро получить осязаемые результаты учебной деятельности, настаивая на том, чтобы их учили привычными для них методами, поскольку в рамках привычного они чувствуют себя комфортно, спокойно и уверенно. Неосознаваемая проблема этих обучающихся заключается в том, что привычные для них методы и приемы обучения являются неэффективными для них, и для того, чтобы в столь недлительные сроки достичь удовлетворительного результата в овладении языком и научиться приемам переводческой деятельности, необходимо изменение подхода к обучению в целом и методам и техникам в частности. Важно, чтобы помимо традиционных задач овладения произносительными нормами иностранного языка, его лексикой и грамматикой, технологии обучения, использующиеся в процессе обучения, были направлены на формирование коммуникативной компетентности, повышение уверенности обучающихся в своих возможностях, становление их специалистами, способными адекватно перекодировать сколь угодно богатую смыслами и оттенками информацию с одного языка на другой. Практика показывает, что для того, чтобы быть переводчиком, недостаточно лишь знать иностранный язык. Помимо специальных языковых знаний, умений и навыков, переводчику необходим целый комплекс психологических качеств, способных обеспечить его профессиональную эффективность, т.е. будущему переводчику нужна еще и психологическая подготовка. Заметим, что в этом случае учебная группа приближается по своим параметрам и эффектам к психокоррекционной группе.

Как показывает опыт реализации программы переподготовки специалистов в качестве переводчиков в сфере профессиональной деятельности, наиболее высокие результаты в процессе обучения взрослых иностранному языку дает использование тренинговых методик, основанных на психотехниках. Дело в том, что отношение индивида к миру, к себе и к другим людям, сформировавшееся на ранних этапах его становления, и закрепившиеся в этот период способы обучения могут быть изменены с большим трудом, и именно они оказывают детерминирующее воздействие на весь ход

дальнейшего развития обучающегося. А это означает, что обучение взрослых – это не только образовательный, но и коррекционный процесс. Последнее обстоятельство вскрывает особый – психотерапевтический – аспект образования взрослых. Впервые мысль о возможности сращивания психотерапевтических и образовательных технологий была высказана В.А. Петровским [Петровский 1996]. Наиболее целесообразными и эффективными, с этой точки зрения, в обучении взрослых являются тренинговые техники, основанные на принципах, заимствованных из методологии построения психокоррекционных программ.

Говоря о психотерапевтических техниках в системе обучения взрослых, мы различаем возможность их двоякого использования. В первом случае они используются в качестве психологического катализатора формирования языковых компетенций. Это становится возможным благодаря коррекции личностных особенностей индивида, препятствующих свободной коммуникации на иностранном языке. Во втором случае речь идет об опоре на психотерапевтические техники как на модель построения личностно-ориентированного взаимодействия. Специфическими особенностями психотерапевтического взаимодействия, значимыми с точки зрения построения на их основе технологий языкового обучения взрослых, являются следующие: 1) Внимание и поддержка спонтанных проявлений личности *другого*. Значимо не столько достижение как таковое, сколько достигание результата. Если у взрослого, изучающего иностранный язык, сформировано стремление к достиганию результата как самоценному процессу, это значительно повышает эффективность его языкового обучения. В рамках обучения особое значение имеет развитие способности субъекта осознанно использовать свои индивидуально-психологические и когнитивные особенности; 2) Ориентация на удовлетворенность *другого* в общении *с тобой лично*. Психотерапевтический сеанс считается успешным, если клиент доволен процессом и достигнутыми результатами. Следовательно, построение образовательных техник и обучающих методик на основе психотерапевтических способствует развитию у обучающихся ориентации на установление, углубление и развитие контактов на иностранном языке; 3) Психотерапевтические техники исключают установку терапевта «подогнать» клиента под определенный стандарт. Выявляются и культивируются собственные ресурсы роста личности. Следовательно, обучающие методики, построенные на модели психотерапевтических техник, способствуют обнаружению, освоению и культивированию собственных интеллектуальных и личностных ресурсов индивида, изучающего иностранный язык; 4) Двухуровневая организация взаимодействия психотерапевта с клиентом: наряду с требованиями, утверждениями, знаками, тезисами,

непосредственно сообщаемыми психотерапевтом клиенту, существует поток неявных воздействий, которые для клиента нередко служат моделью для построения или перестройки собственного поведения. Осознанная установка психотерапевта обычно заключается в согласовании между собой потоков информации, идущих на обоих уровнях. В традиционных методиках языкового обучения взрослых преподаватель ориентирован, прежде всего, на организацию явных воздействий, содержанием которых являются предусмотренные программой языковые знания, умения, навыки. Неявные воздействия для преподавателя либо недоступны, либо трудно достижимы вследствие отсутствия необходимой подготовки преподавателя. Однако организация преподавателем иностранного языка неявных сообщений могла бы стать условием и инструментом формирования языкового сознания, включающего эмоциональные и мотивационные процессы, связанные с говорением на иностранном языке и т.д.; 5) Особое внимание психотерапевтов к среде, в которой реализуется психотерапевтический процесс (setting). Эффективность языкового обучения взрослых выше, если оно происходит в специально организованных условиях, в условиях так называемой *языковой парасреды*, когда моделируется культурная среда существования и использования изучаемого языка. Таким образом, занятие по иностранному языку становится погружением в культурную среду, частью которой является язык.

Для реализации такого обучения используется технология, в которой интегрированы методы развития рефлексии, предпереводческий (когнитивный и коммуникативный, саморегуляция) тренинг, формирующий когнитивную и эмоциональную готовность обучающихся к говорению на иностранном языке, переводческий (лингвистический) тренинг, обеспечивающий собственно языковые знания и речевые умения, языковой кинотренинг, направленный на развитие импровизационной готовности, языковой социально-психологический тренинг, нацеленный на преодоление личностных барьеров свободного общения на иностранном языке [Сухова 2006]. Каждый из перечисленных тренингов имеет свою специфику и определенное значение для эффективности языковой переподготовки специалистов.

Список литературы

1. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 352с.

2. Сухова, Л.В. Переводчик. Подготовка специалистов к переводческой деятельности: теория и практика: монография [Текст] / Л.В. Сухова // – Самара: Самар. гуманит. акад., 2006. – 156с.

М.В. Ткаченко
Курган, Россия

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Исторически иностранные языки, как и родной язык, были объективной потребностью общества. Низкий уровень иностранной и коммуникативной грамотности специалистов не только снижает конкурентноспособность наших предприятий, но и мешает перестройке экономики государства, становится барьером к получению образования, повышению квалификации специалистов в другой стране, к установлению прямых контактов между людьми на всех уровнях.

Широко и интенсивно развивающиеся международные экономические связи, проведение международных конференций, семинаров предъявляют все более высокие требования к специалистам, способным вступать в деловую коммуникацию в профессиональной сфере не только на родном языке, но и на иностранном.

В высшей школе будущие специалисты изучают много различных предметов. Дисциплина «иностранный язык» занимает особое место в неязыковом вузе и имеет ряд особенностей. Во-первых, в отличие от большинства дисциплин, иностранный язык является своего рода продолжением использования основ языка, заложенных в средней школе. Во-вторых, на занятиях осуществляется и совершенствуется практическая деятельность учащегося как в устной, так и в письменной речи. В-третьих, помимо коммуникативной направленности учебно-воспитательного процесса, предмет имеет профессиональную направленность содержания обучения иностранному языку.

Согласно действующим программам по иностранным языкам, в техническом вузе осуществляется профессионально ориентированное обучение иностранному языку, целью которого является письменная коммуникация в форме чтения и понимания текстов по специальности и устная коммуникация в форме говорения и аудирования в объеме материала, предусмотренного программой.

Специфика обучения иностранным языкам в техническом вузе требует выполнения большого количества тренировочных упражнений, которые приводят к расширению лексического и грамматического материала, что в свою очередь ведет к развитию устной речевой иноязычной коммуникации.

Вопрос о том, следует или нет обучать студентов устной речи стоит давно. Малое количество учебных часов, наличие ряда недостатков в обучении этому виду речевой деятельности приводят к вопросу: а нужно ли, собственно, обучать устной речи специалистов неязыковых специальностей?

Одни считают, что учебный труд, затраченный на обучение устной речи велик, а результаты – мизерны, так как без постоянных тренировок умения и навыки постепенно «стираются», кроме того, не каждый молодой специалист имеет непосредственный контакт с иностранцами.

Большинство других ученых – Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, М.В. Ляховицкий, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, И.А. Грузинская и др. говорят, что при любой программе обучения устная речь необходима: в одних случаях как цель и средство, а в других – как средство решения конкретной задачи.

Сегодня существует множество методик и приемов обучения устной иноязычной речи: коммуникативный метод Е.И. Пассова, метод интенсивного обучения Г.А. Китайгородской, методика с применением учебных игр А.А. Деркач и С.Ф. Щербак, сознательно-коммуникативный метод Я.М. Колкер и Е.С. Устиновой и др.

Нас заинтересовал сознательно-коммуникативный метод, основы которого были заложены Л.В. Щербой и разработаны его последователями А.А. Миролюбовым, И.В. Рахмановым, З.М. Цветковой, суть которого заключается в том, что он обеспечивает максимальную мыслительную активность студентов в процессе речевой тренировки. Данные исследователи подчеркивают, что единство ознакомления, тренировки и речевой практики дают возможность «овладения языком как средством общения».

Основная особенность сознательно-коммуникативного метода, в отличие от других методов в русле сознательного подхода к обучению, заключается в том, что расширяется содержание базисного принципа сознательности. Помимо языковых правил-инструкций, предшествующих тренировке, осмыслению со стороны учащихся подлежат:

- структура речевых умений;
- особенности коммуникативной ситуации;
- роль каждого типа заданий и способы его правильного выполнения;
- результаты, достигнутые на занятиях;
- логика построения занятия.

Второй ведущий принцип – коммуникативный характер обучения – неразрывно связан с принципом сознательности, о чем говорят требования осмыслять коммуникативную ситуацию, компоненты формируемых речевых умений и коммуникативную цель занятия.

Сознательно-коммуникативный метод как нельзя кстати подходит для обучения иностранным языкам студентов технических специальностей вуза. Объясним почему. Многие исследователи признают наличие специфического «технического мышления»,

потому что своеобразие производственно-технического труда преимущественно развивает определенные стороны мышления, накладывает отпечаток на психологическую структуру мыслительной деятельности и вырабатывает определенную направленность мышления. Техническое мышление, говорит А.Б. Кюппер, трехкомпонентно: оно является понятийно-образно-практическим. Кроме того, техническое мышление характеризуется быстротой и легкостью перехода от теоретического, понятийного плана к действенному, практическому.

Возвращаясь к сознательно-коммуникативному методу, хочется отметить, что процесс формирования навыков и умений осуществлять речевое действие предполагает сначала осознание того или иного правила, а затем тренировку в его употреблении. Затем данный метод предполагает постепенный переход к следующему уровню – сознательному контролю. Этот уровень характерен не для процесса осмысления правил, а для процесса естественного общения. Высказываясь человек не задумывается над способами использования языковых единиц, его внимание сосредоточено на содержании речи. Однако он все же осознает форму высказывания, которая находится на «периферии» сознания.

Таким образом, процесс обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, в частности обучение говорению, должно строится на применении наиболее активных методов и форм работы с учетом индивидуальных особенностей студентов тех или иных специальностей. Применение сознательно-коммуникативного метода обучения на занятиях, то есть, активизация мыслительной деятельности студентов вместе с применением речевых ситуаций, ролевых игр и других приемов, помогает добиться достаточно свободного владения языковым материалом и эффективного оформления мысли.

Список литературы

1. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностр. языков [Текст]: Учеб. пособие для филол. фак. вузов / М.В. Ляховицкий – М.: Высш.шк., 1981 – 159с.

2. Колкер, Я.М., Устинова, Е.С., Еналиева, Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку [Текст]: Учеб. пособие / Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М.Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264с.

3. Кюппер, А.Б. Пути совершенствования практических занятий в высшей школе [Текст] / А.Б. Кюппер // Совершенствование методов и форм учебного процесса в высшей школе. – М.: Знание, 1982. – 88с.

4. Серова, Т.С. Концепция языковой и коммуникативной подготовки специалиста в процессе инженерного образования [Текст] / Т.С. Серова // Гуманитарная подготовка инженеров и специалистов в Пермском государственном техническом университете – М.: «Луч», 2001. – 320с.

Т.В. Трусова, В.И. Белай, Л.Г. Лазовая
Шахты, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ПО МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ

Формирование у студентов компетенций, обеспечивающих готовность к будущей профессиональной деятельности, – одна из важнейших задач профессионального образования. Для достижения учебной успешности в вузе, которая является итогом сложных взаимоотношений интеллекта и мотивации, организации учебного процесса и самоорганизации учебной деятельности, а также ряда других факторов, необходимо применение соответствующей технологии обучения, т.е. воплощение спроектированного процесса на практике.

Поиск путей оптимизации процесса обучения, анализ положительного опыта работы ряда отечественных и зарубежных вузов привел нас к необходимости внедрения модульно-рейтинговой системы, которая в течение ряда лет применяется в Южно-Российском государственном университете экономики и сервиса.

Технология модульного обучения включает в себя целевую установку, ведущие принципы, специальные способы проектирования содержания обучения, систему упражнений, конструирование дидактических материалов, рейтинговую систему контроля и оценки учебных достижений.

Модульное построение курса дает ряд преимуществ и становится одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса. К числу преимуществ относится системный подход к построению курса и определению его содержания, распределение учебных материалов по блокам модуля.

Реализация данной системы обучения предполагает выполнение таких условий, как:

1. предоставление студентам информации об объеме и содержании материала, необходимого для осуществления конкретных коммуникативных действий;
2. алгоритмизацию исполнительской деятельности, последовательную смену содержания и форм познания;
3. осуществление контроля формирования коммуникативной компетенции на каждом из этапов обучения. Наряду с обучением этот контроль охватывает мотивационную сферу и выступает наиболее эффективным средством управления процессом обучения.

Поскольку эффективность применения модульно-рейтинговой системы достигается лишь при концентрации всех видов обучения, предусмотренных модулем, а, следовательно, каждым блоком, составляющим этот модуль, в рамках данной работы

перед нами стояла задача детально разработать один из блоков модуля, начиная от способов презентации материала и заканчивая контролем его восприятия и усвоения.

В качестве объекта разработки мы выбрали грамматический блок модуля, включающий тему «Неличные формы глагола».

Выбор указанной грамматической темы обусловлен двумя основными причинами: высокой частотностью употребления причастия и инфинитива в специальной и научной литературе, а также сложностью узнавания и перевода причастных и инфинитивных оборотов из-за несоответствия между типами предложений в английском языке и русском переводе. Так как грамматические явления носят всегда общий и отвлеченный характер, они, наряду с пластом общенаучной лексики, трудны для усвоения, являясь при этом, на наш взгляд, решающими для понимания смысла читаемого.

Для формирования навыков чтения специальной литературы мы поставили задачу обучить студентов приемам, позволяющим быстро, по формальным признакам, определить функцию любой части речи и любой конструкции в предложении. Чтобы определить объекты обучения и контроля, были проанализированы учебные тексты, журнальные статьи и патенты для отбора тех структур, в которых неличные формы глагола наиболее трудны для восприятия и понимания в процессе обучения.

В итоге мы признали целесообразным детально проработать разделы:

1. формы причастий;

2. употребление причастий настоящего и прошедшего времени в функциях а) правого определения и б) обстоятельства (зависимый и независимый причастные обороты);

3. формы инфинитива;

4. употребление инфинитива в функциях а) подлежащего, б) правого определения, в) обстоятельства;

5. субъектный и объектный инфинитивные обороты (правила образования, способы перевода на русский язык).

Следующий этап – организация учебной деятельности студентов по овладению указанным грамматическим материалом, которая осуществляется в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий. При этом мы используем структурно-функциональный подход. Основную трудность для студентов представляет работа по выполнению ряда последовательных операций по опознаванию изучаемых структур в предложениях. Для ее преодоления широко используются схемы с целью придания большей формализации материала.

Основными операциями по формированию грамматических навыков являются восприятие грамматической формы и выделение формальных признаков, отличающих данную форму или конструкцию от другой; идентификация и дифференциация отрабатываемой формы и конструкции на основе формальных признаков в сравнении со сходными формами и конструкциями. Завершающей операцией, характерной для становления рецептивного грамматического навыка, можно считать связь формы со значением, где сознание студента переключается на содержание, а аналитические операции свертываются. Показателем успешности овладения является понимание грамматической формы или конструкции в контексте.

В качестве примера мы приводим две схемы, предлагаемые студентам при объяснении инфинитивных оборотов, с перечислением основных способов выражения сказуемых и форм инфинитива.

Предложения с:

1) субъектным инфинитивным оборотом (части оборота выделены)

$$\boxed{\text{Подлежащее}}\ \frac{\textit{сказуемое}}{\textit{опорныйэлемент}}\ +\ \boxed{\begin{array}{c}\text{Инфинитив}\\ \text{(в любой форме)}\end{array}}\ + \ldots .$$

2) объектным инфинитивным оборотом

$$\text{Подлежащее} + \frac{\textit{сказуемое}}{\textit{опорныйэлемент}} +\ \boxed{\begin{array}{c}\text{Дополнение + Инфинитив}\\ \text{(в любой форме)}\end{array}}\ + \ldots .$$

Слова «опорный элемент» ориентируют студентов на внимательное отношение к сказуемому, которое является основным показателем наличия или отсутствия оборота в предложении.

Нужно отметить, что, когда мы приступили к изучению неличных форм глагола, основные принципы структурного анализа предложений по формальным признакам студентам были известны. Тренировочные упражнения выполнялись как в аудитории под руководством преподавателя, так и самостоятельно с использованием соответствующих учебных материалов. Работа по каждой теме проводилась поэтапно с соблюдением определенной последовательности.

Из перечисленных выше действий логически вытекают этапы контроля сформированности грамматического навыка, где наблюдается постепенный переход от аналитических, осознаваемых операций к операциям синтетического характера при переключении сознания на содержание. В качестве формы контроля нами было выбрано тестирование, которое мы рассматриваем как важный элемент методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов, связанный с возможностью

оперативного фрагментарного (по темам) и более объемного (по разделам программы учебной дисциплины) диагностического выявления и контроля знаний и умений студентов, полученных в ходе изучения учебного предмета.

Разработка тестовых заданий осуществлялась в полном соответствии с содержанием и последовательностью введения и закрепления изучаемого материала. При этом после завершения работы с упражнениями студенты самостоятельно выполняют тренировочные тестовые задания с ключами. Объектами контроля являются: знание форм инфинитива и причастий; разграничение сходных по форме грамматических явлений; знание функций в предложении явлений, подвергаемых контролю; умение переводить; выявление границ причастных и инфинитивных оборотов; умение переводить; установление логических, временных, подчинительных и сочинительных отношений между элементами предложений; умение переводить.

Анализ результатов тестового контроля дает возможность 1) определить те реальные трудности, с которыми сталкиваются студенты; 2) внести соответствующие коррективы в организацию учебного процесса; 3) обеспечить управление его динамикой.

Подводя итоги, необходимо отметить следующее. Принятая нами система призвана обеспечить адекватный познавательным возможностям студента уровень восприятия, позволяет поддерживать постоянный интерес к изучению иностранного языка. Рейтинговая система контроля текущей успеваемости студентов обеспечивает ритмичность обучения, дает возможность преподавателю выполнить корректирующие действия при отклонении фактической траектории обучения каждого студента от плановой, что оказывает существенное влияние на повышение качества обучения.

Список литературы

1. Касимов, Р.Я. Рейтинговый контроль [Текст] / Р.Я. Касимов, В.Я. Зинченко, И.И. Грандберг // Высшее образование в России. – 1994. - №2. – С. 83-92.
2. Смирнов, С. Еще раз о технологиях обучения [Текст] / С.Смирнов // Высшее образование в России. – 2002. - №6. – С. 113-120

Н.В. Фролова
Орел, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из путей повышения эффективности языковой подготовки будущих специалистов в неязыковых вузах является организация самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку с применением *центрированного на обучающемся подхода*, нацеленного на социально-психологическую оптимизацию

процесса обучения, создание психологически и педагогически оптимального климата самообучения, атмосферы "учения с увлечением", что предполагает максимальную передачу инициативы учения самому обучающемуся. Кроме того, указанный подход ориентирован на совершенствование способностей студента продолжать самообучение по окончании вуза, в процессе своей профессиональной деятельности, а также на развитие таких личностных качеств будущего специалиста, как трудолюбие, настойчивость, активность, инициативность, сознательность, самостоятельность мышления и действий через активное включение его в деятельность иноязычного общения.

Центрированный на обучающемся подход основан на гуманистических воззрениях, учете "целостной личности", личной инициативе обучающихся, что предполагает использование индивидуально ориентированных учебных программ, самоорганизованное обучение с применением многочисленных альтернативных источников информации и творческих проектных заданий.

Внедрение данного подхода в практику неязыковых вузов осуществить непросто. Наблюдения показывают, что даже при использовании методического приема, предполагающего полную самостоятельную работу студентов на занятии, преподаватель нередко подменяет обучающегося, вмешивается, навязывает, подсказывает, выражает недовольство и т.д. При реализации *технологии обучения иностранному языку с применением центрированного на обучающемся подхода* в процессе самостоятельной работы инициатива передается студенту на всех этапах учебной деятельности: постановка цели – программа достижения цели – оценка проделанной работы (арбитраж). Преподаватель выступает при этом как консультант, советчик, обладающий большими знаниями и личностным опытом, основной задачей которого является создание таких психолого-педагогических условий, при которых обучающийся может в полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности, способный занять активную личностную позицию и нести ответственность за усвоение программных знаний.

В процессе реализации указанной технологии не только происходит превращение обучения в процесс самоучения, а преподавателя-"репетитора" в преподавателя-"режиссера", но и развиваются умения студентов в самообразовании, что, несомненно, важно для их будущей профессиональной деятельности. Доказано, что чрезмерная активность преподавателя в передаче знаний, в подробных объяснениях часто ведет к торможению восприятия обучающихся. Эффект повторных объяснений обычно незначителен, так как у студентов возникает ложное впечатление, что все это они уже знают и умеют, поэтому остаются внутренне пассивными и, следовательно,

невосприимчивыми. В связи с этим качественная организация самостоятельной работы на занятии, в ходе которой преподавателю необходимо правильно осуществлять управление познавательной деятельностью обучающихся, является одним из основных условий формирования языковой компетенции будущих специалистов в процессе реализации технологии обучения иностранному языку с применением центрированного на обучающемся подхода.

Говоря о систематизации самостоятельной работы студентов, следует отметить, что основными системообразующими факторами общепризнанно являются цели обучения. Известно, что главными целями самостоятельной работы в плане практического овладения иностранным языком выступают: а) достижение соответствующего уровня языковой компетенции *в период* обучения в вузе; б) подготовка будущих специалистов к проведению эффективной самообразовательной работы над иностранным языком *после* окончания вуза. Однако, как показывает практика, после окончания учебного заведения только небольшой процент выпускников занимаются поддержанием достигнутого во время обучения уровня владения иностранным языком, тогда как необходимость реализации второй цели осознают большинство обучающихся.

На наш взгляд, одной из главных причин такого положения является недостаточность сформированности у студентов к концу вузовского обучения умений организовывать самостоятельную познавательную деятельность, применять рациональные приемы работы над языком, осуществлять самоконтроль. Поэтому важной задачей преподавателя является научить этому обучающихся.

Для развития продуктивной самостоятельной учебной деятельности на занятии необходимо, прежде всего, научить студентов осознавать цель выполняемой работы, каждого конкретного упражнения. Обучающемуся, во-первых, нужно знать, что он будет делать, каков конечный результат, чем данное задание обогатит его опыт. Осознание цели задания (упражнения) есть ничто иное, как применение принципа сознательности в организации самостоятельной работы.

Во-вторых, требуется знание самой процедуры выполнения задания. В процессе реализации указанной технологии обучающиеся под руководством преподавателя овладевают рациональными приемами учебной деятельности, исходя из характера самой деятельности и из возможностей студентов данного года обучения, их опыта в иностранном языке. В этом случае также имеет место опора на принцип сознательности, т.е. осознание не только смысла задания, но и процесса его осуществления.

В-третьих, нужно умение пользоваться для выполнения задания такими средствами обучения, как звукозапись, учебный дидактический материал для парной работы и т.д. Так, на занятиях по иностранному языку студенты, как правило, учатся пользоваться техническими средствами обучения, имеющимися в лингафонном кабинете, чтобы выполнять задания по аудированию, пользоваться справочной литературой (словарями, грамматическими справочниками). В-четвертых, обязательным является научить обучающихся видеть опоры в материале заданий, облегчающие преодоление трудностей в ходе самостоятельной работы; в этом случае студентам одинаково важно научиться пользоваться готовыми (объективными) опорами и создавать свои (субъективные).

В-пятых, необходимо предусмотреть адекватные дидактические условия для успешного самостоятельного выполнения заданий: определение подходящего места для них (в обычном классе или в лингафонном кабинете), выбор организационных форм для выполнения конкретного вида самостоятельных заданий. Самостоятельная работа на занятиях может осуществляться индивидуально, в парах или в малых группах (при этом ярко проявляется взаимопомощь обучающихся). В случае затруднений с выполнением заданий преподаватель-"консультант" оказывает помощь, сообразуясь с принципом индивидуализации процесса обучения. Также "помощником" может выступать сама программа, составленная на основе принципов посильности и доступности.

Выбор организационной формы и места ее применения определяется в основном характером материала, видом развиваемой деятельности, этапом вузовского обучения, психологическими особенностями обучающихся, а также степенью оснащенности кабинета иностранного языка необходимыми ТСО.

Особо стоит вопрос о времени, которое следует затрачивать на самостоятельную работу, чтобы ее результаты были ощутимы. Как показывает опыт, общее время работы обучающихся над иностранным языком должно выражаться примерно 3-3,5 часами в неделю, охватывая работу под руководством преподавателя и различные формы самостоятельной работы на всем протяжении курса изучения иностранного языка в вузе. На деле все обстоит иначе: количество учебных часов, отводимых учебным планом и программой на дисциплину "Иностранный язык", ограничено 6-8 часами в месяц, а во время самостоятельной подготовки к занятиям студенты, загруженные заданиями по специальным дисциплинам, в лучшем случае уделяют 20-30 минут выполнению домашних заданий. Недостаточность времени отрицательно сказывается на практике в языке, что неизбежно ведет к потере приобретенных навыков и к разрушению умений. Органичное включение правильно организованной самостоятельной деятельности

обучающихся – непременное условие достижения практических целей в овладении иностранным языком даже на недостаточном уровне языковой предметной компетенции.

Приобщение студентов к систематической самостоятельной познавательной деятельности – одна из насущных воспитательных задач преподавателя иностранного языка. Она связана с воспитанием бережного отношения к использованию обучающимися свободного времени, самодисциплины и самоорганизованности. Положительное решение этой проблемы – путь к повышению эффективности учебно-воспитательного процесса и его воздействия на формирование социально активной личности будущего специалиста.

Список литературы

1. Виленский, М.Я., Образцов, П.И., Уман, А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] / М.Я. Виленский / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 2002. – 245с .
2. Мильруд, Р.П. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. –№ 6. – С. 7–12
3. Рогова, Г.В., Рабинович, Ф.М., Сахарова, Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова. – М.: "Просвещение", 1991. – 286с.

З.З. Хабибулина
Челябинск, Россия

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

Нами проанализированы имеющиеся в философской, психолого-педагогической литературе подходы к понятиям «общение», «коммуникация», «билингвизм», «билингвальная коммуникация», «готовность» и сформировано понятие «готовность к билингвальной коммуникации».

Изучив работы исследователей: К.А. Альбухановой-Славской Г.М., Б.Г. Ананьева, Андреевой, А.А. Бодалева, В.С. Грехнева, В.И. Журавлева, А.С. Золотниковой, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., занимавшихся изучением проблемы общения, взяв за основу определение С.Л.Рубинштейна, рассматриваем общение как сложный, многоплановый процесс взаимодействия двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, порождаемый потребностями в совместной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в науке нет единой точки зрения по вопросу взаимосвязи категорий общение и коммуникация.

Большинство исследователей рассматривают коммуникативную деятельность как синоним общения (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев и др.), другие ученые считают, что общение представляет особый вид коммуникации (В.Д. Жирнов, Э.М.Коротков, В.Ю. Кричевский и др.), третьи – Г.М. Андреева, М.С. Каган, П.И. Пидкасистый и др. рассматривают коммуникацию как разновидность, сторону общения.

Отчасти эти расхождения обусловлены терминологическими различиями, в частности тем, что понятия «общение» и «коммуникация» используются в широком и в узком смысле слова.

Мы придерживаемся третьего направления и вслед за П.И. Пидкасистым под «коммуникацией» понимаем процесс обмена информацией, взаимодействие между двумя или более лицами, связанными обменом информации.

Предмет исследования требует уточнения понятия «билингвальная коммуникация», поскольку в психолого-педагогической литературе нет единого подхода в его трактовке.

Термин «билингвизм» заимствован из французского языка (bilinguisme). В 40-ых годах в русской науке употреблялся термин билингвализм – транслитерация английского слова bilingualism, однако он не закрепился из-за большого расхождения между написанием и произношением этого слова в английском языке. В те же годы имел хождение термин биглот. Но вскоре он был заменен термином билингв. Проблема билингвизма всегда была и остается актуальным и полным противоречий феноменом, начиная с установления жестких территориальных границ и заканчивая желанием стандартизировать язык административного управления и публичного образования.

Исследователи разных направлений изучают разнообразные стороны билингвизма. Так, в педагогике А.В. Тимофеев дает билингвальную модель профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, Н.Е. Сорочкина – интегральную модель билингвального обучения в современной российской школе, Н.В. Кагуй изучает поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования. В области филологии билингвизм особенно вызывает интерес у многих исследователей. Д.В. Куликов рассматривает становление двуязычной личности в условиях искусственного билингвизма, О.В. Иванова описывает динамические аспекты функционирования лексикона билингва, а Х.З. Багикироков – теоретические и прикладные аспекты билингвизма. В области социологии также имеется немало работ по данной проблеме. Т.А. Костромина изучает социокультурные основы

билингвальных коммуникативных затруднений в полиэтническом образовательном пространстве.

Интерес также вызывают исследовательские работы по изучению проблемы билингвизма В.А. Аврорина, Х.З. Багирокова, У.М. Бахтикиреевой, Ю.Д.Дешериева, Лещенко Ю.Е., И.В. Трутневой и др.

Билингвизм предстает как очень сложный, многогранный объект научного исследования. В специальной литературе встречаются разные, противоречащие друг другу определения. Ю.Д.Дешериев в одной из своих работ определяет билингвизм как «свободное владение или просто владение двумя языками» [Дешериев 1976: 22], автор «Словаря иностранных слов и выражений Е.С.Зенович придерживается такого же мнения, Г.С. Тер-Минасова под билингвизмом понимает общение людей, представляющих разные культуры. [Тер-Минасова 2000: 14]. Рассмотрим синоним понятия билингвизм – двуязычие. Так, В.А.Аврорин пишет: «Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [Аврорин 1972: 51]. При этом Аврорин и Дешериев отмечают, что ранее такие же взгляды были высказаны Т.А.Бертагаевым, К.М.Мусаевым и С.Н.Оненко [Дешериев 1976: 10-11].

Иное определение двуязычия мы находим в известной книге У.Вайнрайха «Языковые контакты»: «Практику переменного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих, - двуязычными» [Вайнрайх 1979: 22]. Здесь не указывается степень владения языками: просто подразумевается, что практика пользования языками по очереди уже предполагает саму возможность их использования для коммуникации.

Сравнивая эти две позиции, можно отметить, что возможность одинаково совершенного владения двумя языками встречается в жизни сравнительно редко. Отсюда ясно, что если двуязычие определить как совершенное владение двумя языками, то проблема двуязычия окажется сложна в решении. Поэтому еще в 60-е годы исследовательская мысль пришла к выводу, что любую степень владения двумя языками надо признать билингвизмом. Так, например для Дж. Фишмана двуязычие начинается с любого умения вступать в общение посредством более чем одного языка, для Э Хаугана – даже с самого простого понимания второго языка.

По определению Л.А.Леонтьева, быть билингвом – это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения,

информированности о собеседнике и тому подобными языковыми средствами не одного, а двух... языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения».

На основании анализа вышеперечисленных мнений ученых, вслед за У. Вайнрахом, Дж. Фишманом, мы определяем билингвизм как владение двумя языками в разной степени, умение ими в разном объеме пользоваться в профессиональных сферах общения. Степень и объем знаний и умений характеризуется уровнем готовности к билингвальной коммуникации.

Предмет исследования требует уточнения понятия «билингвальная коммуникация», поскольку в психолого-педагогической литературе нет единого подхода в его трактовке.

Интегрируя понятия «билингвизм» и «коммуникация», на основе работ П.И. Пидкасистого и Ф.П. Филина под «билингвальной коммуникацией мы понимаем процесс обмена информацией между людьми на основе использования иноязычной языковой системы с учетом смысловых особенностей языка собеседника, результатом которого является взаимное понимание партнеров.

Формирование готовности к билингвальной коммуникации является одной из задач современной педагогики высшего профессионального образования. В нашем исследовании мы опирались на положения Болонской конвенции и государственных образовательных стандартов по направлению 521600 «Экономика» (степень – бакалавр экономики), в которых говорится о том, что экономист должен уметь осуществлять коммуникацию как минимум на одном иностранном языке и использовать профессиональные термины в иноязычной речи.

Понятие «готовность» в нашем диссертационном исследовании рассматривается с позиций психологии и профессиональной педагогики как характеристика квалификационных качеств личности.

Мы опираемся на научный подход, принятый в профессиональной педагогике и психологии профессий (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Рубинштейн, Ф.П. Филин и др.), определяющий готовность как сложное, динамично развивающее качество личности, которое характеризуется наличием знаний, умений и мотивов.

Обобщая вышесказанное, на основании работ П.И. Пидкасистого, С.Л. Рубинштейна, Ф.П. Филина мы предлагаем следующее определение: «готовность к билингвальной коммуникации» - сложное, динамично развивающееся качество личности, обеспечивающее обмен информацией между людьми с использованием иноязычной языковой системы с учетом смысловых особенностей языка собеседника, результатом которого является взаимное понимание партнеров.

Список литературы

1. Аврорин, В.А. Двуязычие и школа [Текст] / В.А. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – 65с.
2. Вайнрайх, У. Языковые контакты [Текст] / У. Вайнрайх. – Киев, 1979. – 124с.
3. Дешериев, Ю.Д. Проблемы создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании [Текст] / Ю.Д. Дешериев // Методы билингвистических исследований. – М, 1976. – 87с.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 143с.

М.А. Чернышева
Челябинск, Россия

«КОНТРАКТ ОБУЧЕНИЯ» И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ЕВРОПЕЙСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В основе любого процесса обучения лежат педагогические взаимоотношения, которые устанавливаются с первых минут совместной работы учителя и учащегося. Первым инструментом такого взаимодействия является «контракт обучения» [Tagliante, 2006: 59]. В самом термине «контракт» заложен принцип партнерства, предполагающего наличие определенных обязанностей с каждой стороны. В процессе обучения этими сторонами выступают учитель и учащийся, которые совместно формулируют свои обязанности и работают в дальнейшем на равных правах.

В чем же заключаются обязанности сторон? Перечислим некоторые из них [Ibid: 59-60].

Учитель обязуется:

- объяснить учащимся принципы и содержание уровней лингвистической компетенции (согласно европейской языковой шкале[5]), оценить их уровень в начале обучения и наметить предполагаемый для достижения уровень;
- рассказать о формах работы (индивидуально, в тандеме, в группах) в зависимости от конкретной задачи;
- доступно изложить содержание учебного курса;
- объяснить структуру и содержание используемых в работе учебно-методических изданий, их соответствие поставленным задачам обучения;
- продемонстрировать возможную социокультурную (звуковую, визуальную и аудиовизуальную) реализацию изучаемого языка;

[5] Conseil de l'Europe, 1999. См. у Tagliante, 2006: 66-67.

- продемонстрировать европейский языковой портфолио, соответствующий необходимому уровню обучения;
- сформулировать принципы оценивания уровня лингвистической компетенции учащихся и т. д.

Учащийся обязуется:

- использовать любую возможность общения на изучаемом языке (в классе и за пределами учебного заведения);
- искать необходимую информацию в любом источнике на языке (пресса, кино и т. д.);
- участвовать в коммуникативном процессе, не боясь делать ошибки;
- запрашивать дополнительную (углубленную) информацию в случае необходимости;
- составлять собственный языковой портфолио;
- научиться оценивать свой уровень лингвистической компетенции с помощью информационного среза и просить у учителя проведения контроля и т. д.

Наиболее ярко принципы контракта обучения проявляются при оценивании уровня лингвистической компетенции учащихся. Наблюдения многих методистов показывают, что специалист, получающий языковое педагогическое образование, не всегда имеет четкое представление о принципах и механизмах оценивания лингвистической компетенции учащихся и соответствии уровня их языковой подготовки общепринятым нормам. Мы зачастую оцениваем на интуитивном уровне, обобщаем, имитируем модель, которую наблюдали в работе педагогов в течение многих лет. Но эта модель продиктована, прежде всего, требованиями системы образования. Это значит, что оценивание производится для дальнейшей выдачи диплома, сертификата либо с целью перехода на следующий уровень обучения (класс, курс). В данном случае речь идет о суммирующем оценивании.

Современный «контракт обучения» выводит учащегося из пассивной роли и предлагает ему вместе с преподавателем сформулировать задачи обучения. Таким образом, учащийся получает возможность, с одной стороны, самостоятельно оценить свой уровень лингвистический компетенции, а с другой, пронаблюдать эволюцию своего языкового уровня. По мнению К. Таглианте, автора издания «Урок языка» [Tagliante 2006: 35], учащимся необходимо сразу объяснить разницу между непосредственным контролем, ведущим к получению оценки, а затем и диплома, и «информационным срезом», который является формативным оцениванием, имеющим цель определить, достигнуты ли поставленные перед учащимся задачи или нет.

Схематично разделение контроля и информационного среза выглядит следующим образом (таблица 1).

Таблица 1 [Цитир. по: Tagliante 2006: 37].

Контроль (суммирующее, нормативное оценивание)	**Информационный срез (формативное оценивание по критериям или самооценивание)**
↓	↓
Проконтролировать – проверить соответствие умений учащегося	Искомая информация для учащегося и преподавателя – определить, достигнуты или нет поставленные задачи, согласно
↓	↓
норме изучаемого языка.	**критериям**, сформулированным преподавателем.
↓	↓
Использование выверенных тестов, упражнений, проведение экзаменов, дающих право на	Оценивающие виды деятельности, бланки самооценивания, проверочные упражнения, дающие выход на
↓	↓
оценку. Это оценивание обязательное, оно служит для «сортировки», распределения учащихся по группам. Оценка – единственная доступная информация. Речь идет об оценивании-санкции.	**комментированную информацию**. Это оценивание-согласие, дающее информацию о полученных достижениях и о том, что еще остается достигнуть. Речь идет о(б) (ин)формативном оценивании.
Ведет к сертификации. Имеет социальную ценность.	**Ведет к признанию компетенции.** Имеет формативную ценность.

Рассмотрим пример информационного среза, рассчитанного на уровень А2 (промежуточный или коммуникативный минимум, уровень «выживания» начального пользователя):

Таблица 2 [Ibid: 38].

Задача уровня А2[6]: *Уметь запросить и получить информацию по телефону.*

[6] **А – начальный пользователь** (А1 – вводный уровень, А2 – промежуточный или коммуникативный минимум, уровень «выживания»); **В – независимый пользователь** (В1 – пороговый уровень, В2 – продвинутый или независимый); **С – опытный пользователь** (С1 – автономный, С2 – уверенное владение).

Я способен (способна):	ДА	НЕТ
1. Найти информацию в телеф. справочнике (печатном или электронном)		
2. Воспользоваться телефоном		
3. Поприветствовать собеседника		
4. Представиться		
5. Задать нужный(ые) вопрос(ы)		
6. Сказать, что не поняли ответ		
7. Попросить повторить		
8. Назвать по буквам имя собственное		
9. Переформулировать		
10. Поблагодарить		
11. Попрощаться		

Такой срез предоставляется учеником, затем обсуждается, подтверждается одноклассниками или, как минимум, доводится до их сведения. Результат оценивания компетенции может быть формально представлен следующим образом (таблица 3):

Таблица 3 [Ibid: 38].

Компетенция	Дата: …	Дата: …	Дата: …	Дата: …
Подтверждена				X
Необходимость в доработке			X	
В процессе приобретения		X		
Еще не приобретена	X			

В заключение отметим, что, на наш взгляд, использование только одного из вышеупомянутых видов оценивания может привести к снижению эффективности работы преподавателя и учащегося. Можно ли рассматривать вышеописанные методы оценивания лингвистической компетенции как взаимоисключающие? Полагаем, что нет. Учащийся способен оценить набор лингвистических навыков и умений, владение той или иной тематикой (как указано в таблице 2), но не качество языковой подготовки. Это значит, что фонетическое, грамматическое и лексическое оформление высказываний может быть оценено только специалистом, т.е. учителем. Важен и психологический момент. При использовании лишь одного метода оценивания возможно создание атмосферы недоверия, с одной стороны, либо ощущение хаотичности учебного

процесса, с другой. Вероятно, оптимальным решением будет симбиоз этих двух подходов в оценивании лингвистической компетенции учащихся.

Вопросами контракта обучения и оценивания уровня лингвистической компетенции занимаются современные европейские методисты: М. Барлоу [Barlow, 1989], Л. Порше [Porcher, 1990], Д. Люсье [D. Lussier, 1992] и др.

Список литературы

1. *Barlow M.* Formuler et évaluer ses objectifs en formation // Chroniques sociales de Lyon, 1989.
2. *Lussier D.* Évaluer les apprentissages dans une approche communicative. Hachette, 1992.
3. *Porcher L.* L'évaluation en didactique des langues et des cultures. Paris : Didier Érudition, 1990.
4. *Tagliante C.* La classe de langue. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe, 2006.

Н.Е. Шпак
Пермь, Россия

ПОНИМАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ИНФОРМАТИВНОМ ЧТЕНИИ ПРОВИЗОРА

Для методики обучения извлечению информации специалистом и её дальнейшего использования в профессиональном общении особый интерес представляет изучение проблемы понимания с процессуальной точки зрения. Понимание является необходимым условием эффективного присвоения информации; вне понимания нет информации, нет присвоения, нет самой речевой деятельности ИЧ. Оно занимает серединное, центральное положение в процессе ИЧ, и не выступает в качестве его конечного результата. [Балахонов 1990: 62]. *Понимание психологи называют активным процессом мыслительной переработки содержащейся в тексте информации и усвоения концептов, значений содержащихся в тексте на основе имеющихся фоновых знаний читателя с помощью перевода их на собственный предметно-схематический код.* Учёные полагают, что текст, являясь объектом чтения и понимания, подвержен процессам инференции. А своеобразным алгоритмом восприятия текста является определённая схема, отражающая систему нескольких видов присутствующей в тексте информации. Текст как речевое произведение, относящееся к письменному, наиболее сложному, способу «формирования и формулирования мысли», отражает параллельное развёртывание по вертикали и по горизонтали синтагматических и парадигматических отношений между знаками, обеспечивающих соответственно связность и цельность текста. Смысловое вербальное восприятие текстов направлено на раскрытие

разноуровневых связей текстов, образованных в процессе их порождения. План содержания читатель раскрывает постепенно посредством восприятия, осмысления, понимания. [Зимняя]. Информативное чтение специалист начинает со смыслового вербального восприятия печатного источника. Согласно положениям об актуальном членении речи (О.И. Москальская) целью акта номинации является именование вещей, а целью акта предикации — квалифицировать их и связи между ними [Зимняя]. Вскрывая предикативные связи, специалист выделяет новое и одновременно потребительски ценное, что содержит читаемый текст. При этом важным условием проникновения в содержание текста становится лексический уровень системы языка, а именно ключевые слова, выражающие ведущие понятия области знаний, и связанные с ними парадигматическими и синтагматическими отношениями лексические единицы, реализующие различные функции в тексте. В приводимом ниже отрывке из научно-популярной статьи «Neuer Wirkstoff lässt die neurodermitische Haut aufatmen» выделены ключевые слова, являющиеся ориентирами для установления нём связей, обнажающих главный тезис текста статьи: *разработан и успешно внедрён в практику лечения нейродермита препарат Пимекролис*.

***Neuer Wirkstoff* lässt die *neurodermitische Haut* aufatmen**

***Neurodermitis* ist ein Teufelskreis**Die Krankheit stellt eine *extreme Belastung* für Familien und Partnerschaften dar: Schlaflose Nächte, Konzentrations- und dadurch Leistungsmangel von Schulkindern und Berufstätigen. Für Nicht-Betroffene ist es schwierig, sich in den Leidensdruck *eines Neurodermitikers* hineinzuversetzen und zu verstehen, wie *quälender Juckreiz* und *entzündete, rissige Haut* das Alltagsleben beeinträchtigen.

***Kortison*: lange Zeit einzige Therapie**In den letzten 50 Jahren gab es *lediglich kortisonhaltige Cremes*, die beim Auftreten eines neurodermitischen Schubes oder bei einem ausgeprägten Krankheitsverlauf *zeitweise Erleichterung* brachten. Doch der Preis für die Wirksamkeit von Kortison in der *Langzeitanwendung* ist hoch: *Die Haut* wird *dünner* und *verletzlicher*. Die Entwicklung *neuer hochwirksamer* und gleichzeitig *nebenwirkungsarmer Präparate* ist daher ein Ziel in der Neurodermitis-Forschung. Hoffnung machen dabei vor allem *kortisonfreie Therapeutika*, die sich durch eine *sehr gute Verträglichkeit* auszeichnen.

Gegen Neurodermitis ist *ein Kraut* gewachsenSeit Ende 2002 ist in Deutschland *eine neue kortisonfreie Creme zur Behandlung der Neurodermitis* (auch atopische Dermatitis genannt) zugelassen. Patienten steht mit der *Substanz Pimecrolismus*, die *aus dem Naturstoff Ascomycin* gewonnen wird, ein Medikament zur Verfügung, welches eine *wirksame, nebenwirkungsarme und schubreduzierende Behandlung* verspricht.

Wie wirkt Pimecrolismus?Während Kortisone auf zahlreiche Zelltypen und auch systemisch wirken, *blockiert Pimecrolismus* nur die Produktion und Freisetzung von sog. *Cytokinen aus T-Zellen* (das sind Abwehrzellen) der Haut. *Cytokine sind* für die typischen Symptome der Neurodermitis *wie Entzündung, Hautrötung und den starken Juckreiz verantwortlich.* Die starke Wirksamkeit der Creme ist vor allem auf *die Regulierung der körpereigenen Immunreaktion* zurückzuführen, die bei vielen Neurodermitis-Patienten *„überaktiv"* ist und so zu den beschriebenen Ausprägungen der Krankheit führt. Выделив понятия, определяющие тематический денотатный план текста, читатель устанавливает для себя план развёртывания тема-рематических отношений речевого произведения, следуя за движением авторской мысли. В приведённом выше фрагменте текста происходит последовательное развёртывание основного тезиса.

T□ R□ R2 R3

1. *Neurodermitis → extreme Belastung →quälender Juckreiz →entzündete, rissige Haut* ***T2 R1 R2***

2. kortisonhaltige Cremes→ zeitweise Erleichterung→Die Haut dünner und *verletzlicher.* ***T3 R1***

3. das Forschungsziel →Entwicklung neuer Präparate zur Behandlung der Neurodermitis ***T4***

4. eine neue kortisonfreie Creme Substanz Pimecrolismus aus dem Naturstoff

R1 R2 R3 R4

Ascomycin → hochwirksam →nebenwirkungsarm → kortisonfrei→ von sehr guter

R5 R6

Verträglichkeit→ sichert schubreduzierende Behandlung→ blockiert die Produktion

R7

und Freisetzung von sog. → reguliert körpereigene„überaktive" Immunreaktion

T5 R1 R2 R3

5. *Cytokinen → sind für Entzündung, →Hautrötung und →den starken Juckreiz verantwortlich.*

В анализируемом фрагменте информационные единицы, представленные тема-рематическими единствами T□-- R□,R2,R3 описывают суть проблемы, или область применения лекарственного вещества**;**T2 --R1,R2 характеризуют недостатки в традиционном решении проблемы, описывая побочные действия применяемого средства;T3-- R1 сообщают о необходимости создания нового средства; T4 - R1, -R2,-R3,-R4представляют собой характеристику нового действующего вещества, T4 -R5,-R6-R7выражают способ действия, свойства описываемого объекта. Осмысление в

приведённом примере имеет место на уровне установления темы, выраженной в тексте медицинскими и фармацевтическими терминами и понятиями, и на уровне установления тема-рематических отношений как текстовых суждений. Понимание достигается за счёт смыслокомплексирования, накопления рем на основе умозаключающей деятельности, так как согласно положениям психологической школы Л.С. Выготского-Н.И.Жинкина, основным принципом, лежащим в основе механизма понимания, является переход от одного уровня обобщения на другой [Выготский]. Этот переход возлагается на рему, которая в соответствии с этим должна отличаться от темы степенью полноты (превышать её) или уровнем обобщения (находиться на более высоком или на более низком уровне). Тогда процесс восприятия текста реципиентом будет сопровождаться как получением нового знания, так и формированием новых уровней обобщения старого. Важно при этом то, что именно глубина понимания, отражающаяся в количестве переходов по вертикали, то есть в накоплении рем на основе умозаключающей деятельности, проявляясь в интерпретации извлечённой информации, будет определять для специалиста качественные характеристики предстоящего монологического выступления.

В ситуациях профессионального общения понимание регулируется, направляется, обусловливается целями использования извлекаемой информации. Поскольку монологическое высказывание специалиста как единица профессионального общения предполагает наличие разного рода коммуникативных ситуаций и прагматических установок, то количество и качество содержащихся в нём информационных единиц может варьироваться определённым способом в зависимости от цели высказывания, коммуникативного намерения, адресата. Они ограничиваются конкретными потребностями в определённых коммуникативных ситуациях. Поэтому можно говорить об «избирательности», «прагматичности» понимания и извлечения информации из текстов по специальности для её использования в профессионально ориентированном высказывании. При этом мыслительная активность специалиста управляется теми целями, на достижение которых она направлена, внимание—на те части текста, где содержится прагматически ценная, адекватная коммуникативной ситуации информация.Так, выделенные нами ИЕ из текста «*Neuer Wirkstoff* lässt die *neurodermitische Haut* aufatmen» могут использоваться специалистом для монологических высказываний разного вида по-разному. Понимание предметного содержания источника, извлечение из него «потребительски важной информации» в ходе информативного чтения (как процесс и как результат) и порождение монологического высказывания специалиста на его основе взаимосвязаны. Мысль,

выраженная в выделенных и отобранных читателем в информационных единицах в соответствие с коммуникативной ситуацией монологического высказывания в виде тема-рематических единств или текстовых суждений, становится основой монологического высказывания специалиста и получает новые, прагматически ценные смысловые связи.

Список литературы

1. Балахонов, А.С. Методика обучения иноязычному информативному чтению в неязыковом вузе: дис…. канд.наук [Текст] / А.С. Балахонов. – Екатеринбург, 1990
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на ин.яз [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 1978
3. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие речи [Текст] / И.А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М., 1976
4. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка [Текст] / Л.С. Выготский – М., 1956

М.В. Юдсон
Москва, Россия

УЧЕТ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Проблема учёта прагматических факторов при подготовке переводчиков стоит ещё более остро, чем в преподавании языка студентам других специальностей, поскольку адекватный перевод невозможен без учёта ситуации. Прагматические факторы – это все факторы, касающиеся адекватного восприятия текста реципиентом и его воздействия на реципиента [Комиссаров 2002: 411]. Попробуем их перечислить.

Во-первых, к этой группе факторов относится цель, с которой создан текст, и ситуация его восприятия. Во-вторых - все внеязыковые аспекты, проявляющиеся в тексте: исторические, социокультурные, этнокультурные и т.д. В-третьих – собственно языковые аспекты, из которых следует выделить построение текста (композицию) и стиль.

Проблема состоит в том, что по обычному, «наивному» представлению, для перевода достаточно знания двух языков (ИЯ и ПЯ) и умения найти лексические эквиваленты. Однако цель перевода - не только лексически, синтаксически и семантически корректно передать сказанное, но и обеспечить адекватное воздействие на реципиента. Вопрос в том, как помочь будущему переводчику усвоить особенности проявления прагматических факторов в ИЯ и научить его применять эти знания в реальной ситуации как при восприятии конкретного текста, так и при порождении на его основе прагматически адекватного ему текста на ПЯ.

Наиболее полноценно в курсе подготовки переводчиков традиционно отражены собственно языковые аспекты. Они и формируются в первую очередь (в течение первых лет обучения). Для достижения прагматической адекватности важнее всего - стилистика в ее широком понимании, но в то же время не следует пренебрегать и положениями лексикологии, касающимися, в частности, семантической дифференциации синонимов, лексических коннотаций и т.п.

Параллельно формируются и другие навыки: понимание текста, распознание его композиции, логической структуры и авторской интенции. Этой цели служат задания типа «пересказать текст», «озаглавить текст», «разбить текст на абзацы/логические части и озаглавить их». Эти навыки очень важны, поскольку одна из наиболее распространённых ошибок начинающего переводчика – передача текста «по словам» или «по предложениям» в ущерб логической структуре [Тиркконен-Кондит 1986: 8 и далее].

Однако для достижения прагматической задачи перевода следует не только адекватно передать лексические, жанрово-стилистические и композиционные аспекты текста.

Учёт ситуации возникновения и восприятия текста – это в первую очередь учёт этнокультурных, исторических, социальных и прочих подобных моментов, проявляющихся в тексте, специфических для культуры ИЯ и не обязательно понятных для носителя ПЯ (и культуры ПЯ). «Ключевым моментом при переводе является то, что отношение между ситуацией и её вербализированной составляющей различается в зависимости от культуры и, следовательно, языка. Таким образом, при переводе невозможно учитывать только вербальную (языковую) составляющую»[1] [Ханс Фермеер, „Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie“ Holz-Mänttäri 1984: 38]. В курс подготовки переводчиков входят не только многочисленные аспекты языка и перевода, но и история, литература и культура изучаемого региона. Кроме того, в курсе частной теории перевода ИЯ даётся подробная классификация реалий, на которые следует обращать особое внимание. Формируется вторичная языковая личность – будущие переводчики учатся воспринимать данные реалии так же, как их воспринимает носитель языка [Халеева 1989: 8 и далее]. Соответственно, он сможет передать их в переводе, воспользовавшись соответствующими приёмами в зависимости от того, зачем они были введены.

[1] Entscheidend für Translation ist, dass das Verhältnis «Situation::verbalisierter Situationsteil“ kultur- und damit sprachspezifisch unterschiedlich ist. Damit wird es unmöglich, in der Translation nur den verbalen (sprachlichen) Teil zu berücksichtigen.

Во-вторых, текст может быть написан и переведён для разных адресатов, с разными прагматическими задачами, поэтому может требовать разной степени прагматической адаптации. Поэтому, прежде чем давать текст на перевод, следует сказать, для какой аудитории и с какой целью он будет переведён. Исходя из этого будет различаться и степень адаптации.

Однако следует признать, что в практике преподавания некоторые важные аспекты остаются недооцененными. А именно, те из них, что наиболее привязаны к практике и конкретной ситуации общения, в первую очередь к риторике. Владение риторикой обеспечило бы лучшее понимание логической структуры текста и его основной идеи, а также их адекватную передачу на ПЯ.

Также не лишним был бы курс делового общения (впрочем, некоторые азы «профессионального кодекса поведения» даются на «Введении в профессию» и в дальнейшем в ходе преподавания курса перевода).

Основное – это усиленное внимание к коммуникативной стороне переводимого текста, постоянное обращение к критерию прагматической адекватности при оценке перевода, недопущение «перекоса» в сторону формального соблюдения лексико-семантической эквивалентности.

Список литературы

1. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М., ЭТС 2002
2. Халеева. И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи [Текст] / И.И. Халеева. – М., «Высшая школа», 1989
3. Holz-Mänttäri, J. Translatorisches Handeln: Theorie und Methode Helsinki, Suomalainen Tiedeakademia, 1984
4. Tirkkonen-Condit, S. Empirical Studies in Translation: Textlinguistic and Psycholinguistic Perspectives Joensuu, University of Joensuu – Faculty of Arts, 1986

О.Н. Ярошенко
Челябинск, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ПОЭТАПНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРЦЕПТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Реализация методики поэтапного развития перцептивно-коммуникативной компетентности осуществлялась в естественных условиях, так как протекала в реальном образовательном процессе высшей школы, в рамках традиционных аспектов основ иноязычной подготовки переводчиков на основе рабочих программ по курсам «Культура речевого общения», «Практика и теория перевода», «Межкультурная коммуникация» и «Новые информационные технологии», путем введения

дополнительного комплекса заданий, методов, приемов и средств обучения, направленного на поэтапное развитие перцептивно-коммуникативной компетентности.

Нами были выделены следующие этапы организации и проведения формирующего эксперимента: 1 этап (подготовительный) – III курс; 2 этап (основной) - IV курс; 3 этап (заключительный) – V курс.

Раскроем более детально опытно-экспериментальную работу на первом этапе, который приходился на 3 курс и явился переходной ступенью между вводно-коррективным и основным курсом в изучении иностранного языка. Данный выбор не случаен. К третьему курсу обучения в вузе студенты владеют лингвистическими знаниями и отдельными коммуникативными умениями говорения в виде описания, повествования, рассуждения, сообщения и доклада, аудирования, чтения и письма во всех видах речевой деятельности, связанной с восприятием и порождением дискурса, диалогическим общением, навыками перевода и интерпретации текстов. Однако в традиционной подготовке переводчиков развитию перцептивно-коммуникативной компетентности не уделяется должного внимания. Данный этап экспериментальной работы нацелен на развитие перцептивно-коммуникативных знаний и отдельных умений на третьем курсе через лекции, семинары и практические занятия.

Подготовка будущих переводчиков строилась с учетом следующих методов обучения: обучение в сотрудничестве, метод проектов, видео метод, коммуникативное обучение, игровой метода вовлечения в творческую деятельность, использование заданий проблемно-творческого характера.

Остановимся более подробно на некоторых из них.

Для *метода проектов* мы предлагали темы с четко выраженной культуроведческой направленностью:

- особенности речевого поведения и этикета. Речевой этикет межкультурного общения на английском языке (практико-ориентированный тип проекта);

- культура стран изучаемого языка и их вклад в мировую культуру (информационный тип проекта);

- традиции, ритуалы, стереотипы поведения носителей английского языка в странах изучаемого языка (творческий тип проекта);

- организация быта и досуга в странах изучаемого языка (ролево-игровой тип проекта);

- социокультурные представления русских студентов об англичанах как носителях определенной этнической культуры (исследовательский тип проекта).

Особое внимание уделялось работе с *практико-ориентированным заданиям*, построенными на основе аутентичных текстов, содержащих интеркультурный компонент. При отсутствии реальных коммуникативных ситуаций их использование способствовало воспитанию терпимости и уважения к другому образу жизни, иной культуре, непривычной для нас системе моральных ценностей, преодолению чувства раздражения от непохожести по отношению к чужим традициям. При работе над текстами рекомендовались следующие упражнения: трансформация моделей, вопросно-ответные упражнения, продолжение предложений, начатых преподавателем, расширение и соединение моделей.

Обогащение мотивационного аспекта учебной игровой деятельности достигалось за счет приобщения к жизни страны изучаемого языка, самостоятельности в решении творческих задач. *Ролевая игра* определяется как своеобразный прием, при котором студент свободно говорит в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения. Обязательным элементом игры является решение проблемной ситуации, что улучшает мотивированность высказываний, делает их более аргументированными и эмоциональными.

Проведение ролевой игры предполагало следующие этапы:

1. Подготовительный этап, охватывающий:

- сообщение темы предстоящей игры, ее сюжета, постановку коммуникативной задачи, описание и распределение ролевого состава, характеристику обстановки и т.д.
- работу над языковым материалом, необходимым для проведения игры.

2. Проведение игры.

3. Подведение итогов игры.

Приведем примеры ролевых игр:

- An Evening's Viewing. Pair work. (Polite Social Interaction);
- At a Restaurant. For the whole class in groups of two or three.(Polite Social Interaction);
- A Night Out. For groups of two or three. (Polite Social Interaction);
- Silver Wedding Photographs. For groups of up to ten students. (Polite Social Interaction);
- University Report. For groups of five or more students. (General Tense Revision);
- Newspaper Interviews. For groups of up to ten in pairs. (General Tense Revision);

- Radio Play. For groups of five more advanced students. (General Tense Revision).

Для развития перцептивно-коммуникативных умений мы использовали *«ролевые карты»*. Каждый участник получал карточку, одна сторона которой одинакова для всех, она содержала информацию о ролевой игре, о проблеме которую надо решить. Обратная сторона содержала информацию о данном действующем лице, указывала возможную линию его поведения. Студентам приходилось адаптироваться к своей роли в предложенной ситуации, при этом в одних случаях играя самого себя, а в других воображаемую роль. Обязательным оставалось требование активного участия каждого члена группы в общей работе, но в соответствии со своими возможностями. Внутри группы студенты самостоятельно определяли роли каждого не только для выполнения общего задания, но и для организации согласованной, успешной работы всей группы: отслеживания, мониторинга активности каждого члена группы в решении общей задачи, культуры общения внутри группы; фиксации промежуточных и итоговых результатов; оформлении этих результатов, их корректировки и т.д. Таким образом, с самого начала перед группой ставилась двойная задача: с одной стороны, академическая – достижение определенной коммуникативной цели, а с другой, перцептивная – формирование в ходе выполнения задания культуры общения, овладение способами оказания необходимой помощи друг другу. Мы считаем, что эти два аспекта одинаково значимы для формирования перцептивно-коммуникативной компетентности.

После проведения игры студенты анализировали ее ход, отмечали наиболее удачные и неудачные моменты, предлагали свой выход из проблемной ситуации.

Студенты предпочитали *ролевые игры с опорой на теле- и видеопрограммы*. Во время проигрывания ролевых игр, основанных на страноведческом и культурологическом материале теле- и видеопрограмм, студенты невольно копировали поведение, манеры, стиль общения персонажей и таким образом «присваивали» элементы иной культуры. Таким образом, вторичная социализация студентов происходила не только через звучащее слово и стоящий за ним социальный опыт людей, но и посредством визуального ряда, отражающего общение и взаимодействие в разных ситуациях. Обогащение мотивационного аспекта учебной игровой деятельности достигалось за счет приобщения к жизни страны изучаемого языка, расширения страноведческих знаний и представлений, повышения общей коммуникативной и поведенческой культуры.

Ролевые игры в подгруппах являлись ступенью к проведению ролевых игр на более высоком уровне – разыгрыванию *дискуссий, «круглых столов»*.

Введение в группах свободного общения во внеаудиторной работе рефлексивно-оценочного этапа как перцептивного компонента методики, позволило будущим переводчикам не только проанализировать свою работу, но и наметить пути саморазвития.

Необходимо отметить, что обязательным компонентом на данном этапе являлось использование составленного нами курса «Методические указания по самостоятельной работе» (приложение к программе дисциплины «Практикум по культуре речевого общения 1 иностранного языка»), направленного на улучшение у студентов навыков аудирования и совершенствования разговорной речи, навыка работы с художественными текстами, умение выделять главное и передавать основную идею при работе с видеоматериалами.

Таким образом, применение методов обучения, учитывающих динамику работоспособности студентов, диалоговый характер обучения, оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы с использованием аудиовизуальных средств позволило развить перцептивно-коммуникативные знания и отдельные умения, необходимые на основном этапе эксперимента.

Е. Р. Арсланова
Челябинск, Россия

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙКСИСА В НЕМЕЦКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В последнее время в современных лингвистических трудах наблюдается значительный рост интереса к исследованию политического дискурса.

Политический дискурс отражает борьбу за власть. Это определяет особенности коммуникативных действий, основой которых является стремление воздействовать на адресата [Паршина 2006]. Внешним проявлением этого воздействия в настоящее время является политическая речь.

Политическая речь (или общественно-политическая речь) представляет собой многомерное явление. Прежде всего, политическая речь как форма публичной речи, произнесенной оратором, рассматривается как процесс коммуникации и как один из видов социального действия, как само политическое действие [Юдина 2004:172].

Политическая речь произносится по ходу какого-либо заседания, съезда или конференции, т.е. она является программной и строится заранее таким образом, чтобы была достигнута ее основная цель – оказать влияние на аудиторию, привлечь ее на свою сторону, убедить в принятии того или иного решения, выгодного оратору. Для

достижения этой цели говорящий использует различные языковые средства, в том числе и дейктические средства.

Напомним, что дейксис – это указание как значение или функция языковой единицы, выражаемое лексическими и грамматическими средствами [ЛЭС 2002: 128]. Обычно дейксис характеризует участников, время и место коммуникативного события. В политическом общении, однако, прослеживается четкая иерархия отношений между людьми, поэтому к обозначению лица, времени и места также присоединяются определенные признаки, характеризующие человека, его социальное положение, возраст, пол. Эту сферу отношений между людьми в обществе характеризует явление социального дейксиса, который занимается кодированием социальных различий, касающихся аспектов социальных отношений между говорящим и адресатом или говорящим и референтом [Богданова 2005: 32].

Информация социально-дейктического характера может быть относительной и абсолютной [Богданова 2005: 33]. Относительная информация символически обозначает степени социальной отдаленности коммуникантов**.** Абсолютная информация символически обозначает социальные роли участников коммуникации как говорящего, так и адресата, имеющих особый статус или особые полномочия.

В немецкой политической речи присутствуют оба типа информации. Относительная информация представлена в основном местоимением *Вы/Sie*. Приведем несколько примеров:

- *Bei ihrer Lösung, das wissen Sie, kommt Russland eine Schlüsselstellung zu. – При их решении, как Вы знаете, России отводится ключевая позиция.*

Или следующий пример:

- *Darüber möchte ich heute mit Ihnen sprechen und zwar durchaus mit nachdenklichem Unterton. – Об этом я хотел бы с Вами сегодня поговорить, а именно с оттенком глубокой задумчивости.*

В приведенных примерах мы видим, как адресант идентифицирует лицо, которому направлена информация, и одновременно дистанцируется от него. Он говорит нам о высоком социальном положении адресата, соблюдая иерархию в политическом обществе и подчеркивая официальный характер данного мероприятия.

Абсолютная информация сообщает нам конкретный социальный статус коммуникантов, вплоть до указания занимаемой должности или рода занятий, Например:

- *Ich möchte den Organisatoren der Buchmesse – ganz besonders Ihnen, Herr Minister Hosni und ebenso Ihnen, Herr Dr. Al Ansary, als Leiter der General Egyptan Book*

Organisation – sehr herzlich dafür danken. – Я хотел бы организаторов книжной ярмарки – особенно Вас, господин министр Хосни и также Вас, господин доктор Аль Ансари в качестве руководителей Общей египетской книжной организации – сердечно за это поблагодарить.

Данный пример изобилует наличием абсолютной информации социально-дейктического характера. В нем идет перечисление званий, должностей и социальных позиций адресатов: *организаторы книжной ярмарки, министр, доктор и руководители книжной организации.* В результате мы имеем полную картину о социальном статусе некоторых из участников общения, т.е. адресат не только идентифицирован как коммуникант, но и как представитель общества. Все это играет огромную роль в общении в политической среде.

Следующие примеры также подтверждают выше упомянутое и характеризуют получателей информации с точки зрения их позиции, занимаемой в обществе на момент говорения:

- *Ich freue mich, dass auch die Botschafterinnen und Botschafter aus dem Nahen und Mittleren Osten heute hierher gekommen sind. – Я очень рад, что сегодня прибыли сюда также представительницы и представители посольств из Ближнего и Среднего Востока.*

В этом примере, благодаря использованию слов социальной семантики *представительницы и представители посольств/ Botschafterinnen und Botschafter,* мы ясно осознаем, к кому обращается говорящий и четко представляем себе их статус. Кроме того, указывая на их социальный статус, автор подтверждает их определенные полномочия действовать от лица представляемых ими государств, таким образом, он через них пытается донести информацию до более широкого круга получателя.

Иногда говорящий с помощью социального дейксиса идентифицирует свое собственное социальное положение во время самого акта коммуникации, внося тем самым существенное дополнение к характеристики себя как основного отправителя сообщения, например:

- *... sehr geehrte Damen und Herren, als erstmaliger Teilnehmer dieser Konferenz bin ich weit entfernt von der Erwartung an Medaillen. - ... уважаемые дамы и господа, являясь участником этой конференции в первый раз, я далек от ожидания каких-либо наград (медалей).*

Следующий пример иллюстрирует также подобную ситуацию. Адресант сам называет свою должность, конкретизируя свое социальное положение по отношению к присутствующим в аудитории:

- *Diese Reise ist zugleich – neben Antrittsbesuchen in europäischen Hauptstädten, Moskau und Washington und meiner Reise durch die Länder des Nahen Ostens – meine erste grosse, längere Reise nach meinem Amtsantritt als Aussenminister. – Эта поездка одновременно – наряду с визитами для представления в европейских столицах, Москве и Вашингтоне и моего путешествия по странам Ближнего Востока – является моим первым большим, долгим путешествием после моего вступления в должность в качестве министра внешней политики.*

Этот пример в целом очень интересен, так как в нем помимо социального дейксиса (*министр внешней политики*) представлены все виды дейксиса. Это и личный дейксис, выраженный притяжательным местоимением *мой/mein,* и временной – наречие *одновременно/zugleich,* и пространственный – упоминание географических названий, и дискурсивный – уточнения касательно имевшего ранее место события, и даже в некотором роде ситуативный – автор дает оценку своих путешествий – *первое/erste, долгое/längere.*

Но вернемся к социальным дейктикам. В политических речах помимо точного названия должностей, званий, регалий иногда встречаются понятия, характеризующие людей как экономических партнеров, представителей той или иной религии, просто граждан какой-либо страны. Это является оправданным, потому что политика в современном обществе охватывает межличностные отношения на любом уровне – от глобального, общемирового, до отношений внутри небольшой группы людей. Попробуем изучить, как данное утверждение реализуется в языке:

- *WIr sind Chinas wichtigster Handelspartner in der Europäischen Union und freuen uns, dass unser Handelsvolumen stetig zunimmt, derzeit mit geradezu unglaublichen jährlichen Wachstumsraten von um die 20 Prozent. – Мы являемся самыми важными торговыми партнерами Китая в Европейском Союзе и рады, что наш объём торговли постоянно увеличивается, в настоящее время с невероятными ежегодными показателями роста в 20%.*

Из сказанного автором мы делаем вывод о том, что адресант и все, кто входит в инклюзивное *мы/wir* (в данном случае имеются в виду немецкие коммерсанты), являются не просто гражданами Германии, а экономическими партнерами адресата. И мы рассматриваем их, прежде всего, с этой стороны.

Итак, политическая речь имеет в своем арсенале огромный набор средств для выражения информации социально-дейктического характера. Самыми распространенными из них являются уважительное местоимение *Вы/Sie* и также лексические единицы, характеризующие должность, политическую позицию,

вероисповедание, просто социальный статус участников общения. Общение, осуществляемое в рамках политического дискурса, невозможно себе представить без каких-либо указаний социального положения коммуникантов, так как политика нуждается в точном разграничении позиций людей – иначе они потеряют свой статус политических противников или единомышленников и политическая борьба как смысл политического общения просто перестанет существовать. Таким образом, знание способов выражения социального дейксиса необходимо для правильного понимания и успешного ведения политической коммуникации.

Список литературы:

1. Богданова, С. Ю. Социальный дейксис как проявление антропоцентричности языка [Текст] / С.Ю. Богданова // Иркутский вестник (август – сентябрь 2005). – Иркутск, 2005. – С.31-39.

2. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / (гл.ред. В. Н. Ярцева). – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002 – 709 с.:ил. – 2-е издание, дополненное.

3. Паршина О. Н. Виды коммуникативных стратегий в политическом дискурсе [Электронный ресурс] / Режим доступа: // o_parshina@list.ru, свободный.

4. Юдина Т. В. Дискурсивное пространство политической речи. Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». СПб.-Изд-во СпбГПУ, 2004. – С. 172-185.

НАШИ АВТОРЫ

Papa Mirela - Facoltà di Lingue Straniere, Università di Tirana, Albania, (Албания), e-mail: papamirela@yahoo.com

Rançon Julie –Laboratoire Jacques-Lordat, Universite Toulouse II le Mirail, France (Франция)

Абрамкина Ольга Геннадьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации

Азимбаева Жанат Амантаевна – преподаватель кафедры русского и иностранного языков Карагандинского государственного технического университета (Казахстан), e-mail: azimbayeva@yandex.ru

Алтабаева Елена Владимировна - доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической лингвистики Мичуринского государственного педагогического института, e-mail: evaltabayeva@ mail.ru

Алюшева Юлия Рашидовна - аспирант, ассистент кафедры истории русской литературы Института русского языка и литературы Дальневосточного государственного университета, e-mail: study9@yandex.ru

Андреева Кира Алексеевна - доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Тюменского государственного университета, e-mail: mairene@yandex.ru

Андреева Людмила Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСО России, e-mail: kaf2@vips.msk.rsnet.ru

Анисимова Дарья Юрьевна- кандидат филологических наук, младший научный сотрудник Института славяноведения РАН, e-mail: daranis@mail.ru

Анисимова Елена Александровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистических дисциплин педагогического факультета Гродненского государственного университета, (Беларусь), e-mail: E.Anisimova @ grsu.by

Антонова Людмила Викторовна - ст. преподаватель кафедры германских языков Стерлитамакской государственной педагогической академии, e-mail: cleverstrru@yandex.ru

Антропова Людмила Ильинична - доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков № 1 Магнитогорского государственного технического университета, e-mail:+alitier@mail.ru

Арсланова Елена Рафгатовна – аспитант кафедры немецкого языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: ars5abc@yandex.ru

Арутюнян Нелли Эдуардовна - кандидат филологических наук, преподаватель Ереванского университета «Интерлингва» (Армения), e-mail: khojayant@netsys.am

Афанасьева Мария Владимировна - преподаватель кафедры английского и французского языков НТГСПА (г. Нижний Тагил), e-mail: evgkop@mail.ru

Афанасьева Ольга Валерьевна - ассистент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Алексеевского филиала Белгородского государственного университета, e-mail: lingvo9@yandex.ru

Ахраменко Елена Васильевна – преподаватель Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины (Беларусь)

Бабкина Татьяна Ивановна - ст. преподаватель Чайковского технологического института (филиал Ижевского государственного технического университета), e-mail: babkinatat@rambler.ru

Байчурина Альбина Шамильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры делового иностранного языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: alb.74@mail.ru

Баканова Юлия Валерьевна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: BakanovaJV@yandex.ru

Баландина Ирина Давидовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: irfrish@mail.ru

Басуева Надежда Юрьевна - кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Международного института финансов, управления и бизнеса Тюменского государственного университета, e-mail: nsiberiawest@mail.ru

Бачурская Валерия Владимировна – преподаватель кафедры французского языка и межкультурной коммуникации факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: mak@csu.ru

Белай Валентина Ивановна - кандидат филологических наук, доцент Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса (г. Шахты), e-mail: tsvetulia@mail.ru

Беляева Анна Юрьевна - кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры РКИ Саратовского государственного медицинского университета

Беляева Елена Петровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Поморского государственного университета им. М.В.Ломоносова, e-mail: alenabelyaeva@yahoo.co.uk

Биличенко Валентина Игнатовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков №1 Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, e-mail: CAT138@yandex.ru

Бобнев Борис Александрович – аспирант, преподаватель кафедры общего и романского языкознания факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: bobnev85@mail.ru

Борисова Изабелла Захаровна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой французской филологии факультета иностранных языков Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова, e-mail: isborissova@mail.ru

Борисова Лена Павловна - кандидат филологических наук, доцент факультета иностранных языков Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова, e-mail: lebor99@mail.ru

Бочарова Елена Николаевна - ассистент кафедры иностранных языков №2, аспирант кафедры английского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного университета, e-mail: helenbel@front.ru bocharova.80@mail.ru

Буланов Павел Георгиевич – аспирант кафедры английской филологии Челябинского государственного педагогического университета, e-mail: esco@list.ru

Вербова Кристина Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета психологии Гродненского государственного университета (Беларусь)

Вильчинская Татьяна Филипповна - кандидат филологических наук, доцент кафедры современного украинского языка, докторант Института филологии Киевского национального университета им. Тараса Шевченко (Украина), e-mail: tetyana_v@ukr.net oleksa@vilchyk.ssft.net

Винникова Татьяна Александровна - преподаватель английского языка Омского государственного технического университета, e-mail: vitalexa@rambler.ru

Власян Гаянэ Рубеновна - кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: VlasyanGR@csu.ru

Воробьев Виктор Михайлович – кандидат биологических наук, доцент кыргызско-американского факультета компьютерных технологий и Интернет Кыргызского национального университета (Кыргызстан), e-mail: sensei@knu.kg

Выходцева Ирина Сергеевна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Саратовского аграрного университета им. Н.И. Вавилова, e-mail: amoskvin81@mail.ru

Вычужанина Анна Юрьевна - аспирант Тюменского государственного университета

Габидуллина Алла Рашатовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкознания и русского языка Горловского института иностранных языков (Украина), e-mail: allagabidullina@rambler.ru

Гампер Елена Эдуардовна – ассистент кафедры иностранных языков № 2 факультета экономики и права Магнитогорского государственного технического университета, e-mail: gamper@yandex.ru

Герман Наталья Феликсовна – преподаватель кафедры иностранных языков Челябинского юридического института МВД РФ, e-mail: evgeniyp@chel.surnet.ru

Глазкова Ирина Яковлевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Брянкского государственного педагогического унивенситета

Головина Ирина Викторовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка факультета иностранных языков Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, e-mail: golovina-tula@yandex.ru

Гончарова Валерия Николаевна – преподаватель кафедры русского языка и литературы Южно-Уральского государственного университета, e-mail: chag@74.ru

Гостева Ирина Владимировна - преподаватель кафедры русского языка и литературы Челябинского государственного университета

Григорова Наталья Сергеевна - ассистент кафедры английской филологии Тюменского государственного университета, e-mail: ngrigorova@utmn.ru, grinalia@hotmail.com

Григорьева Наталья Юрьевна - преподаватель кафедры иностранных языков Магнитогорского государственного технического университета, e-mail: Dmitri-Grigoriev@yandex.ru

Гринченко Наталья Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

Губанов Сергей Анатольевич - аспирант, ассистент кафедры русского языка Самарского государственного университета, e-mail: gubanov5@rambler.ru

Дамман Евгения Александровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Южно-Уральского государственного университета, e-mail: eugenie_phil@mail.ru

Дёмышева Алина Станиславовна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета, e-mail: alina-std@yandex.ru

Дубинская Татьяна Анатольевна - лаборант кафедры немецкой филологии факультета иностранных языков Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, e-mail: tadubinskaya@rambler.ru

Дубкова Ольга Владимировна - кандидат филологических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения Новосибирского государственного технического университета, e-mail: linuan12@mail.ru

Дудова Наталия Александровна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкой филологии факультета иностранных языков Омского государственного университета им.Ф.М. Достоевского, e-mail: nataomsk@yandex.ru

Евсеева Ольга Владимировна - аспирант кафедры культуры речи и профессионального общения, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Южно-Уральского государственного университета, e-mail: olga_evs@hotmail.com

Завьялова Елена Евгеньевна - доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы Астраханского государственного университета, e-mail: zavyalovaelena@mail.ru

Зайченко Светлана Сергеевна – преподаватель кафедры английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: sveta_zajchenko@list.ru

Закутская Наталья Геннадьевна - кандидат филологических наук, преподаватель кафедры романской филологии Воронежского государственного университета, e-mail: natza@yandex.ru

Захарова Марина Сергеевна - преподаватель кафедры английского языка Гомельского государственного университета им. Ф.Скорины, аспирант кафедры стилистики английского языка Минского государственного лингвистического университета (Беларусь), e-mail: euza@tut.by

Захарова Татьяна Владимировна - ассистент кафедры НФ и МПНЯ Оренбургского государственного университета, e-mail: tanja-zacharowa@rambler.ru

Зольникова Юлия Викторовна – аспирант Тюменского государственного университета

Зубкова Екатерина Владимировна - аспирант кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного политехнического университета, e-mail: vvkate@mail.ru

Зыкова Светлана Андреевна - старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания Нижневартовского государственного гуманитарного университета, e-mail: sveta_zyk@mail.ru; nggu_eld@nvtel.ru

Иванченко Татьяна Юрьевна - преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса (г. Шахты), e-mail: anna_valentino@mail.ru

Каверина Ольга Николаевна - кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка факультета иностранных языков Балашовского филиала Саратовского государственного университета

Камаева Рима Бизяновна - кандидат филологических наук, учитель татарского языка и татарской литературы средней общеобразовательной школы № 7 г. Набережные Челны, e-mail: gala242712@yandex.ru

Каримова Римма Хатиповна - кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакской государственной педагогической академии, e-mail: kar-rima@rambler.ru

Ким Зинаида Михайловна – преподаватель Рязанского государственного медицинского университета, e-mail: itokio@gmail.com, tokio2030@yandex.ru

Кириллова Татьяна Сергеевна - доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков лечебного факультета Астраханской государственной медицинской академии Росздрава, e-mail: Kirillova-ASMA@yandex.ru

Кирсанова Екатерина Анатольевна - зав. кабинетом кафедры французского языка факультета лингвистики и перевода Магнитогорского государственного университета, e-mail: kirsanova-e@mail.ru

Клейменова Виктория Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой романо-германской филологии и перевода, АНО «Псковский вольный институт», e-mail: kvu@volny.edu

Кожанов Дмитрий Алексеевич - кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии лингвистического института Барнаульского государственного педагогического университета, e-mail: dsf4k@mail.ru

Комиссарова Наталья Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка Челябинской государственной юридической академии, e-mail: bosslang@chelurid.ru

Кононова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии Федеральной Службы Охраны Российской Федерации

Коннова Мария Николаевна - кандидат филологических наук, ассистент кафедры зарубежной филологии Российского государственного университета им. И.Канта, e-mail: mariakx@newmail.ru

Копачева Александра Романовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и романского языкознания факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: kassandra74@mail.ru

Костюшина Юлия Игоревна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры латинского языка и русского языка Рязанского государственного медицинского университета имени акад. И.П. Павлова Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию, e-mail: kosjuly@mail.ru

Котова Надежда Сергеевна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: koshkinan@list.ru

Кошкина Елена Геннадьевна - аспирант кафедры грамматики и истории немецкого языка Московского государственного лингвистического университета, e-mail: e-lena-koshkina@yandex.ru

Кручинкина Нина Дмитриевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Мордовского государственного университета, e-mail: ndk-07@mail.ru

Кудинова Светлана Сергеевна - преподаватель факультета иностранных языков кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Коломенского государственного педагогического института

Кужелева Татьяна Юрьевна - ассистент кафедры английской филологии факультета романо-германской филологии Тюменского государственного университета, e-mail: tkuzheleva@yandex.ru

Кустова Анна Евгеньевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского и французского языков факультета иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, e-mail: annakustova@list.ru

Лагоденко Анжела Маратовна - ассистент кафедры делового иностранного языка Белгородского государственного университета, e-mail: a_lagodenko@inbox.ru

Лазовая Людмила Григорьевна - кандидат филологических наук, доцент, Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты), e-mail: tsvetulia@mail.ru

Латенкова Татьяна Ивановна - старший преподаватель кафедры английской филологии Тюменского государственного университета

Лебедева Елена Владимировна – аспирант Московского городского педагогического университета, e-mail: alena_jam@mail.ru

Лебедева Юлия Владимировна - преподаватель Московской финансово-юридической академии, соискатель кафедры современного русского языкознания филологического факультета Башкирского государственного университета, e-mail: julia_lebedeva@mail.ru

Липина Елена Андреевна - аспирант кафедры английского языка Тюменского государственного университета, e-mail: lena_tyumen@inbox.ru

Любимова Светлана Анатольевна - преподаватель английского языка Одесского

института предпринимательства и права (Украина), e-mail naya2000@yandex.ru

Люльчева Елена Михайловна - старший преподаватель Российского университета дружбы народов

Мельников Александр Сергеевич - доктор филологических наук, зав. кафедрой иностранных языков Ростовской-на-Дону государственной академии сельхозмашиностроения, e-mail: aleks-meln@mail.ru

Мерзлякова Альфия Хамитовна - доктор филологических наук, зав. кафедрой романских языков факультета профессионального иностранного языка Удмуртского государственного университета, e-mail: alfmer@mail.ru

Мигалова Евгения Вячеславовна - ассистент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Ульяновского государственного университета, e-mail: wisdom_jane@mail.ru

Мигранова Лилия Шатлыковна - ассистент кафедры теории и истории языка Стерлитамакской государственной педагогической академии, аспирант Башкирского государственного университета, e-mail: warior@arat.ru

Михайлова Елена Владимировна - кандидат филологических наук, доцент кафедры языков Белорусской государственной академии музыки (Беларусь), e-mail: mikhailovarv@mail.ru

Моисеева Софья Ахметовна - доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного университета, e-mail: moisseeva@bsu.edu.ru

Морозова Ираида Алексеевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, докторант кафедры русского языка Московского педагогического государственного университета, e-mail: iraida_morozova@mail.ru

Мулляр Лилия Анатольевна - кандидат философских наук, доцент кафедры социальных и политических дисциплин филиала Северо-Кавказской академии государственной службы в г. Пятигорске, e-mail: Mullyar@mail.ru

Назаров Равшан Ринатович - кандидат философских наук, доцент кафедры ближнего зарубежья исторического факультета Московского государственного университета, e-mail: Shon2002@yandex.ru

Нгуен Хуи Кыонг – магистрат кафедры славянской филологии филологического факультета Воронежского государственного университета, e-mail: thuhuongh82@mail.ru

Огневая Елена Игоревна – преподаватель кафедры английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: soleil-2712@mail.ru

Омельченко Светлана Романовна - доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Волгоградского государственного университета, e-mail: svetom@inbox.ru

Острянина Елена Протасьевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков естественнонаучных специальностей Курганского государственного университета

Пасынкеева Валентина Васильевна – доцент кафедры французского языка и межкультурной коммуникации факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: passyn@csu.ru

Патенко Гульчачак Ринатовна - кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы, средняя общеобразовательная школа № 7, Татарстан, г.Набережные Челны, e-mail: gala242712@yandex.ru

Переверзева Наталия Александровна - аспирант, преподаватель кафедры романской филологии факультета романо-германской филологии Воронежского государственного университета, e-mail: natalia-pereverzeva@rambler.ru

Питеркина Юлия Сергеевна - аспирант Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, e-mail: piterkina@2-u.ru

Питина Светлана Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой теории языка Челябинского государственного университета, e-mail: sapit@csu.ru

Пластинина Нина Анатольевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Нижневартовского государственного гуманитарного университета, e-mail: plastinina@intramail.ru; nggu_eld@nvtel.ru

Плахотная Юлия Ивановна – преподаватель кафедры делового иностранного языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: pi-julia@74.ru

Плеханова Юлия Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Нижневартовского государственного гуманитарного университета, e-mail: success@intramail.ru; nggu_eld@nvtel.ru

Плотникова Юлия Анатольевна - аспирант факультета романо-германской филологии Белгородского государственного университета, e-mail: pl44@yandex.ru

Полевая Кира Владимировна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины (Беларусь), e-mail: kirusha2003@mail.ru

Попова Людмила Викторовна - преподаватель кафедры русского языка и литературы Миасского филиала Челябинского государственного университета, e-mail: mila_fil@mail.ru

Порожняк Наталья Федоровна – преподаватель кафедры иностранных языков Южно-российского государственного университета экономики и сервиса (г. Шахты), e-mail: porozhnjak@list.ru

Пустошило Елена Петровна - кандидат филологических наук, преподаватель кафедры лингвистических дисциплин и методик их преподавания Гродненского государственного университета им. Янко Купалы, (Беларусь), e-mail: elenapustoshilo@mail.ru

Путова Ирина Николаевна - ассистент кафедры общей филологии и перевода Воронежского экономико-правового института, e-mail: irene-dali@yandex.ru

Ракитина Светлана Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания его в начальной школе факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного педагогического университета, e-mail: s.rakitina@mail.ru

Резниченко Лариса Юрьевна - кандидат филологических наук, докторант кафедры английской филологии РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт Петербург), e-mail: seagull888@yandex.ru

Ретинская Татьяна Ивановна - кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Орловского государственного университета, e-mail: tatret@rekom.ru

Салихова Эльвина Ахнафовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета, e-mail: salihova2005@yandex.ru

Саньярова Рамиля Рамилевна – аспирант кафедры башкирского и общего языкознания Башкирского государственного университета, e-mail: vravil@mail.ru

Сборошенко Кирилл Валерьевич - преподаватель кафедры общего и романского языкознания факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: kirk.07@mail.ru.

Семина Ирина Александровна - кандидат филологических наук, доцент Московского государственного лингвистического университета, e-mail: pavel.gerasimov@mail.ru

Сизова Ольга Анатольевна – преподаватель Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса (г. Шахты), e-mail: sizovaolga@list.ru

Сироткина Татьяна Александровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Пермского государственного педагогического университета, e-mail: sirotkina71@mail.ru

Сорокина Ольга Анатольевна – старший преподаватель кафедры теории практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: SorokinaOlga53@rambler.ru

Степанова Ирина Валерьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета

Суслова Оксана Валентиновна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: alexis@chelcom.ru

Сухова Лариса Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного экономического университета, e-mail: britania@hippo.ru;

Ткаченко Марина Васильевна - преподаватель кафедры иностранных языков технических специальностей Курганского государственного университета, e-mail: martka06@mail.ru

Троцюк Светлана Николаевна - ассистент кафедры русского языка и литературы филологического факультета Государственной полярной академии (г. Санкт-Петербург), e-mail: vyv2003@mail.ru

Трусова Татьяна Валентиновна - кандидат филологических наук, доцент, Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты), e-mail: tsvetulia@mail.ru

Улимбашева Эмма Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Института Филологии Кабардино-Балкарского государственного университета, e-mail: kodzokov@kbsu.ru

Устинова Елена Викторовна - кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка факультета филологии и журналистики Южного Федерального университета, e-mail: ustinovaelena@yandex.ru

Федюнина Инна Эдуардовна - ассистент кафедры иностранных языков №2 Белгородского государственного университета, e-mail: fedyunina@bsu.edu.ru

Федяева Наталья Дмитриевна - кандидат филологических наук, доцент, научный сотрудник кафедры русского языка филологического факультета Омского государственного педагогического университета, e-mail: ndfed@yandex.ru

Филичкина Татьяна Петровна - кандидат филологических наук, старший преподаватель Академии Федеральной Службы Охраны Российской Федерации, e-mail: filitchkina_orel@mail.ru

Финогеева Анна Александровна – студентка 5 курса факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: FinogeevAna@gmail.com

Фролова Надежда Викторовна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии Федеральной Службы Охраны Российской Федерации, e-mail: kaf2@vips.msk.rsnet.ru

Хабибулина Зиля Зарифовна - преподаватель кафедры делового иностранного языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета

Хаметова Марина Фаритовна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: mara2812@rambler.ru

Хамитова Ландыш Мударисовна - кандидат филологических наук, доцент Набережночелнинского филиала Института экономики, управления и права, e-mail: Lan-khamitova@yandex.ru

Чан Тхи Тху Хыонг - магистрант кафедры общего языкознания и стилистики филологического факультета Воронежского государственного университета (Вьетнам), e-mail: cuonghuong2002@mail.ru

Чарышева Ботагоз Игликовна - аспирант, магистр иностранной филологии, Каз Умо и МЯ (Казахстан), e-mail: cbotagoz@mail.ru

Чергинец Ирина Александровна – аспирант, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Ростовского государственного экономического университета

Черкасова Инна Петровна - доктор филологических наук, профессор Армавирского государственного педагогического университета, e-mail: Inna_cherkasova@mail.ru

Чернышева Марина Александровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и межкультурной коммуникации факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: marina_cher@mail.ru

Чернышова Мария Андреевна - аспирант заочного отделения факультета ИЯиМК Тверского государственного университета, e-mail: nasyr.cher@mail.ru

Шацкая Марина Федоровна - кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры общего и славяно-русского языкознания филологического факультета Волгоградского государственного педагогического университета, e-mail: ODinamo@yandex.ru

Шестеркина Наталья Викторовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода факультета иностранных языков Мордовского государственного университета, e-mail: nvshest@mail.ru

Шеховцева Татьяна Михайловна - ассистент кафедры иностранных языков №2 Белгородского государственного университета, e-mail: shekhovtseva@bsu.edu.ru

Шкайдерова Татьяна Викторовна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры стилистики и языка массовых коммуникаций Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, e-mail: romy@mail.ru

Шнякина Наталья Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета, e-mail: zeral@list.ru

Шпак Наталья Евгеньевна – преподаватель кафедры иностранных языков Пермского государственного университета, e-mail: shpaknat@yandex.ru

Штукина Елена Эдуардовна – старший преподаватель Костанайского филиала Челябинского государственного университета (Казахстан)

Юдсон Мария Владимировна - аспирант кафедры теории, истории и критики перевода Московского государственного лингвистического университета, e-mail: LIBogdanova@mtu-net.ru

Юнова Наталья Сергеевна - аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета

Юрина Елена Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса (г. Шахты), e-mail: prokopenko@sssu.ru

Ярошенко Ольга Николаевна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, e-mail: onyarosh@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

Алтабаева, Е.В. (Мичуринск, Россия)
Концепт желание: когнитивные основания и концептуальные характеристики 3

Алюшева Ю.Р. (Владивосток, Россия)
Языковая картина мира и художественный мир литературного произведения (диалог культур в ранней прозе Н.В.Гоголя) 7

Анисимова Е.А., К.В. Вербова К.В. (Гродно, Беларусь)
Содержание представлений студентов о своем и чужом этносе 11

Антонова Л.В. (Стерлитамак, Россия)
Исследовательский потенциал концепта 15

Антропова Л.И. (Магнитогорск, Россия)
Социокультурные языки общения как отражение языковой картины мира 17

Арутюнян Н.Э. (Ереван, Армения)
Имя собственное как концепт 21

Афанасьева О.В.(Алексеевка, Россия)
Концепты общество-человек и общество-компания, как часть концептосферы общество 26

Бабкина Т.И. (Ижевск, Россия)
Значение как интерпретация неязыкового содержания 30

Баландина И.Д. (Челябинск, Россия)
Сопоставительное изучение профессиональной и обыденной картин мира (на материале художественной литературы) 34

Бачурская В.В.(Челябинск, Россия)
Влияние социолингвистичских особенностей языка газеты на менталитет человека 36

Бобнев Б.А. (Челябинск, Россия)
Лингвострановедческий аспект концепта « VIA» в итальянской языковой картине мира 41

Борисова Л.П.(Якутск, Россия)
Концептуальный анализ лексемы “сустав” (на материале якутских эпических текстов) 45

Бочарова Е.Н. (Белгород, Россия)
Концепт глупость в составе концептосферы человек 48

Буланов П.Г. (Челябинск, Россия)
Особенности языковой картины мира афро-американцев в когнитивном и аксиологическом пространстве 52

Вильчинская Т.П. (Киев, Украина)
Полевой метод в исследовании концептов 56

Винникова Т.А. (Омск, Россия)
Специфика восприятия кинотекста в процессе межкультурного взаимодействия 60

Выходцева И.С. (Саратов, Россия)
История изучения советской словесной культуры в отечественной и зарубежной лингвистике *64*

Вычужанина А.Ю. (Тюмень, Россия)
Выражение эмоционального концепта через цветообозначения в когнитивном пространстве *67*

Гампер Е.Э. (Магнитогорск, Россия)
Отражение наивной языковой картины мира в рекламных текстах *71*

Герман Н.Ф. (Челябинск, Россия)
Трансформация лингвокультурной идентичности и картины мира в условиях межкультурной коммуникации *75*

Гостева И.В. (Миасс, Россия)
Концептуализация русской языковой картины мира и религиозная философия *79*

Григорова Н.С. (Тюмень, Россия)
Аксиологический аспект языковых концептов *83*

Губанов С.А. (Самара, Россия)
Концептуальное исследование переносного эпитета (на материале концепта «дерево» в лирике М.Цветаевой) *86*

Дамман Е.А. (Челябинск, Россия)
Образ женщины в языковой картине мира (на материале пословиц и поговорок английского и русского языков) *89*

Дёмышева А.С. (Екатеринбург, Россия)
Языковая картина мира и ее отражение в языковом сознании младшего школьника *93*

Дубинская Т.А. (Омск, Россия)
Актуализация концепта “NEBEL” – “ТУМАН” в системе стилистических приемов Э.М. Ремарка *96*

Дубкова О.В. (Новосибирск, Россия)
Использование приема уподобления при переводе китайских текстов *100*

Дудова Н.А. (Омск, Россия)
Коммуникативная релевантность концептов сферы «Niederschlag» *103*

Евсеева О.В. (Челябинск, Россия)
Этнические стереотипы в языковом сознании (на примере реакций носителей английской и французской культуры) *106*

Завьялова Е.Е. (Астрахань, Россия)
О взаимодействии культурных кодов в стихотворениях Ф.К.Сологуба *109*

Захарова М.С. (Гомель, Беларусь)
Эпиграф как отражение авторской концептуальной картины мира (на примере рассказа Р.Киплинга «За чертой» *114*

Захарова Т.В. (Оренбург, Россия)
Термин «картина мира» в современных лингвистических исследованиях *118*

Зольникова Ю.В. (Тюмень, Россия)
Национально-специфические характеристики концепта «цвет» в немецкой и русской языковых картинах мира *122*

Зубкова Е.В. (Пермь, Россия)
Структура архетипического концепта (на примере концепта «холод»).....126

Зыкова С.А. (Нижневартовск, Россия)
К теме исследования реализации концепта «мужчина» в современном английском языке.....130

Каверина О.Н. (Балашов, Россия)
Englishness vs americanness в идеостиле Джона Фаулза 134

Камаева Р.Б. (Набережные Челны, Россия)
Концепт «жир»(земля) в романе татарского писателя Г.Баширова «Жидегэн чишмэ» (семь ключей алтынбикэ) 138

Каримова Р.Х. (Стерлитамак, Россия)
Репрезентация познавательного опыта человека в содержании концепта «труд» 140

Кириллова Т.С. (Астрахань, Россия)
Медиавоспитание и взаимодействие культур 143

Кирсанова Е.А.(Магнитогорск, Россия)
Личность и коллектив в языках и культурах России и Франции 148

Клейменова В.Ю. (Псков, Россия)
«Зеркало желаний»: новая жизнь древнего концепта 152

Кожанов Д.А. (Барнаул, Россия)
Статус понятия в современных лингвистических исследованиях.....155

Коннова М.Н. (Калининград, Россия)
Темпоральный аспект концепта «радость» 159

Копачева А.Р. (Челябинск, Россия)
Цветовой символизм как источник концептуализации цвета 163

Котова Н.С. (Челябинск, Россия)
Особенности реализации гипонима нарцисс в национальной языковой картине мира.....167

Кошкина Е.Г. (Москва, Россия)
Концепт «пространство» в древне- и средневерхненемецком: конституент «внешний» и «граница» 171

Кручинкина Н.Д. (Саранск, Россия)
Структура концепта и ее лексическое выражение 178

Кудинова С.С. (Коломна, Россия)
Символический компонент концепта цветок в английской культуре 182

Кужелева Т.Ю. (Тюмень, Россия)
Генезис делового письма в английской и русской лингвокультурах 185

Лагоденко А.М. (Белгород, Россия)
Репрезентация эмоционального концепта «тревога» в современном английском языке 188

Латенкова Т.И. (Тюмень, Россия)
Концепт «черный цвет» в древнеанглийских загадках и заклинаниях (на примере цветообозначения WANN) 192

Лебедева Е.А. (Мичуринск, Россия)
Специфика концепта «время» в повести Е.И.Замятина «Алатырь» 196

Лебедева Е.В. (Москва, Россия)
Русская языковая картина мира через призму шутки 200

Лебедева Ю.В. (Москва, Россия)
Языковая репрезентация концепта закон в публицистических текстах (на материале современных СМИ) 204

Липина Е.А. (Тюмень, Россия)
Реализация концепта «военное время» в идиолекте К.Симонова (на материале романа «Живые и мертвые») 208

Любимова С.А. (Одесса, Украина)
Реконструкция семантической модели концепта "flapper" на основе словарных дефиниций.....213

Люльчева Е.М. (Москва, Россия)
Отрицательные предложения в речи британцев и американцев (на материале британской и американской драматургии) 219

Мельников А.С. (Ростов-на-Дону, Россия)
Кому она нужна, эта интерлингвистика? 222

Мерзлякова А.Х. (Ижевск, Россия)
О некоторых французских терминах межкультурной коммуникации.....226

Мигалова Е.В. (Ульяновск, Россия)
Сопоставительный анализ традиционных формул народной сказки в функционально-эквивалентных подсистемах английского и русского языков 229

Мигранова Л.Ш. (Стерлитамак, Россия)
«*Мысль семейная» в индивидуальной (Толстовской) языковой картине мира* 233

Михайлова Е.В. (Минск, Беларусь)
Концептуализация музыки в поэзии В.Ходасевича.....237

Моисеева С.А., Котенева И.А (Белгород, Россия)
Особенности концептуализации запаха в тексте рекламы парфюмерной продукции.....240

Морозова И.А. (Борисоглебск, Россия)
Об этимологии ключевого слова концепта «женщина» 244

Мулляр Л.А. (Пятигорск, Россия)
Сказочная картина мира: образно-концептуальная репрезентация социально-онтологической семантики 248

Назаров Р.Р., Юнусова Д.М., Алиева В.Р. (Москва, Ташкент, Россия,Узбекистан)
Полилингвизм и этническая идентичность: проблемы взаимоотношения 251

Огневая Е.И. (Челябинск, Россия)
О соотношении понятий «мода» и «языковая мода».....257

Омельченко С.Р. (Волгоград, Россия)
Языковая картина мира в антропологическом аспекте 261

Пасынкеева В.В. (Челябинск, Россия)
Лингвокультурный аспект концепта «число» (на примере французских и русских фразеологизмов).....264

Патенко Г.Р. (Набережные Челны, Татарстан)
Язык и культура.....267

Питина С.А. (Челябинск, Россия)
Фольклорные мотивы в современном британском романе (на материале романа «Сорока» Дж. Доусон) *271*

Плотникова Ю.А. (Белгород, Россия)
Анализ внутренней формы значения лексемы-номинанта (на примере концепта interest в английском языке) *274*

Попова Л.В. (Миасс, Россия)
Соотношение концептов «юридическая норма» и «юридическая антинорма» при номинации субъектов правоотношений в русском праве XVIII века *276*

Порожняк Н.Ф. (Шахты, Россия)
Грани русской языковой картины в «диалоге культур» *285*

Пустошило Е.П. (Гродно, Беларусь)
Паремии и языковая игра (на материале русских и белорусских пословиц оппозитивной структуры) *287*

Путова И.Н. (Воронеж, Россия)
Культурная оппозиция «свой/чужой» в пословичной картине мира (на материале испанского и русского языков) *290*

Ракитина С.В. (Волгоград, Россия)
Механизмы формирования и вербализации концепта в научном тексте *294*

Резниченко Л.Ю. (Архангельск, Россия)
Диминутивность как способ концептуализации действительности *298*

Ретинская Т.И. (Орёл, Россия)
Словарь профессиональных говоров как лингвокультурологический источник *301*

Салихова Э.А. (Уфа, Россия)
К вопросу о соотношении понятий языковая и этническая картина мира *305*

Саньярова Р.Р. (Уфа, Россия)
К проблеме языковой картины мира башкир. Концепт «клел» и его вербализация в трилогии З.Биишевой «К свету» *310*

Сборошенко К.В. (Челябинск, Россия)
Взаимодействие метафор и концептов в русском и итальянском поэтическом тексте *315*

Семина И.А. (Москва, Россия)
Некоторые особенности имен концепта «человек» в современном французском языке *319*

Сизова О.А. (Шахты, Россия)
Языковое многообразие – фундаментальный принцип европейского сообщества *322*

Сироткина Т.А. (Пермь, Россия)
Концепт «Пермь» в языковой картине мира жителей *325*

Степанова И.В. (Челябинск, Россия)
Лингвокультурологическая специфика прозвищ джазовых музыкантов *327*

Тимофеева С.Б. (Челябинск, Россия)
Концепт «война» и вербальные средства его презентации *337*

Троцюк С.Н. (Санкт-Петербург, Россия)
Лингвистическое воплощение концепта *341*

Улимбашева Э.Ю. (Нальчик, Россия)
О некоторых особенностях негативной «вежливости» в англоязычной культуре.....*345*

Устинова Е.В. (Ростов-на-Дону, Россия)
Псевдоагентивность как семантическая доминанта русской языковой и ментальной картин мира *348*

Федюнина И.Э. (Белгород, Россия)
Лесть как составляющая концептосферы «обман» в русской, английской и немецкой фразеологических картинах мира.....*352*

Федяева Н.Д. (Омск, Россия)
Норма-гармония в русской языковой картине мира(на примере аксиологических моделей с сочинительными союзами).....*356*

Филичкина Т.П. (Орел, Россия)
Языковая личность и культурный код.....*359*

Финогеева А.А., Власян Г.Р. (Челябинск, Россия)
Лингвокультурные особенности реализации концепта «мечта» в американской языковой картине мира.....*363*

Хаметова М.Ф. (Челябинск, Россия)
Концепт «дружба» в англоязычной и немецкоязычной картинах мира.....*365*

Чан Тхи Тху Хыонг, Нгуен Хуи Кыонг (Ханой, Вьетнам)
Вселенная глазами русских и вьетнамцев: лингвокультурологический аспект (на материале слов обозначающих небесные тела).....*369*

Чарышева Б.И. (Алматы, Казахстан)
Гендерные отношения в лингвокультурологическом аспекте.....*373*

Чергинец И.А. (Ростов-на-Дону, Россия)
Смыслообразующий потенциал фонетических средств художественной выразительности в суевериях и приметах английской и русской лингвокультур *376*

Черкасова И.П. (Армавир, Россия)
Концептосфера поэтического текста (на материале «Книги о монашеской жизни» Р.М.Рильке.....*379*

Шацкая М.Ф. (Волгоград, Россия)
Полипропозитивность как отражение сложной картины мира языковой личности С.Довлатова.....*382*

Шестеркина Н.В. (Саранск, Россия)
Концепт «свет» (на материале заговорных текстов) *386*

Шеховцева Т.М. (Белгород, Россия)
Предметная метафора как способ объективации концептов «сила» и «слабость» в современном английском языке (на материале газет The Times и The Sunday Times).....*390*

Шкайдерова Т.В. (Омск, Россия)
Операциональные единицы советской идеологической языковой картины мира *394*

Шнякина Н.Ю. (Омск, Россия)
«*Глубина» в сфере интеллектуальной деятельности человека в немецкой языковой картине мира (на примере анализа употребления адъективов TIEF, FLACH, SEICHT)*.....*398*

Штукина Е.Э. (Костанай , Казахстан)
Экспериментальное исследование образов сознания носителей русского и казахского языков *401*

Юнова Н.С. (Екатеринбург , Россия)
О характере взаимосвязи языка и культуры *406*

Юрина Е.Н. (Шахты, Россия)
Роль французского языка в формировании языковой картины мира *409*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Papa Mirela (Tirana, Albania)
Le insidie della traduzione arricchire o impoverire il testo? *414*

Rançon Julie (Toulouse, France)
Norme et variation en didactique des langues :La question de l'apprentissage du vocabulaire *416*

Romanova N.V. (Protvino, Russia)
Teaching English Scientific writing to Russian students *423*

Абрамкина О.Г. (Орел, Россия)
Речевая деятельность как средство формирования коммуникативной культуры личности *427*

Азимбаева, Ж.А. (Караганда, Казахстан)
Внедрение новых педагогических технологий с помощью методов когнитивной психологии *431*

Андреева Л.А. (Орёл, Россия)
Использование дифференцированных заданий при обучении монологическому высказыванию в неязыковом вузе *435*

Ахраменко Е.В. (Гомель, Беларусь)
Использование проектной методики на занятиях по английскому языку *438*

Байчурина А.Ш. (Челябинск, Россия)
Использование компьютерных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей *442*

Баканова Ю.В. (Челябинск, Россия)
О формировании профессиональной компетентности студентов – будущих переводчиков *445*

Басуева Н.Ю. (Тюмень, Россия)
Обучение межкультурной коммуникации в системе подготовки специалистов экономического профиля *449*

Беляева А.Ю. (Саратов, Россия)
Обучение научному стилю речи иностранных студентов-медиков *453*

Биличенко В.И. (Магнитогорск, Россия)
Проблемы профессионального тренинга будущих переводчиков *456*

Воробьев В.М., Воробьева Г.Н. (Бишкек, Кыргызстан)
Разработка эффективной методики преподавания японских иероглифов на основе их анализа методами математической лингвистики *460*

Габидуллина А.Р. (Горловка, Украина)
Категория связности в учебно-педагогическом дискурсе *464*

Глазкова И.Я. (Бердянск, Украина)
Использование проектной методики в организации самостоятельной работы студентов.....467

Головина И.В., Нестерова Я.А. (Тула, Россия)
Zur Behandlung von Phraseologie im Deutschunterricht.....471

Горбина М.А. (Шахты, Россия)
Обучение иностранному языку посредством применения информационно-компьютерных технологий и Интернет.....475

Гринченко Н.А. (Елец, Россия)
Применение технологий коллективного взаимодействия на уроке иностранного языка.....478

Зайченко С.С. (Челябинск, Россия)
Интерактивные методы в преподавании курса «История культуры страны изучаемого языка».....483

Закутская Н.Г. (Воронеж, Россия)
Некоторые проблемы формирования социокультурной компетенции.....487

Иванченко Т.Ю. (Шахты, Россия)
Как добиться успеха в обучении иностранным языкам.....491

Ким З.М. (Рязань, Россия)
Особенности коллективных видов работы на уроках русского языка в количественно больших группах (с учетом каналов восприятия).....495

Комиссарова Н.В. (Челябинск, Россия)
Роль дистанционного иноязычного образования в профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов.....499

Кононова Е.Н. (Орел, Россия)
Внеаудиторное самостоятельное чтение как способ организации самостоятельной работы по иностранному языку в вузе.....503

Костюшина Ю.И. (Рязань, Россия)
Мотивация как основная функция изучения русского языка иностранными учащимися.....507

Кустова А.Е. (Нижний Тагил, Россия)
Реализация регионального компонента содержания образования на языковом факультете вуза.....509

Малашихина В.В. (Ростов-на-Дону, Россия)
Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи учащихся: диктант на уроке иностранного языка в высшей школе: новое или забытое старое?.....513

Острянина Е.П. (Курган, Россия)
Использование технологии формирования познавательной активности при обучении студентов технических факультетов реферированию и аннотированию иноязычных текстов по специальности.....518

Питеркина Ю.С. (Нижний Тагил, Россия)
Особенности вербализации предметной картины мира ребенком среднего дошкольного возраста.....522

Пластинина Н.А. (Нижневартовск, Россия)
Использование открытых образовательных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов (на примереFlamentality и Hunt) *527*

Плахотная Ю.И. (Челябинск, Россия)
Взаимодействие познавательных и речевых процессов в формировании речевой деятельности ребенка *531*

Плеханова Ю.В. (Нижневартовск, Россия)
Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам (на примере международных телекоммуникационных проектов) *536*

Полевая К.В. (Гомель, Беларусь)
Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку: преимущества и недостатки *540*

Сорокина О.А. (Челябинск, Россия)
Аутентичный языковой материал с учетом субъектного опыта студентов при формировании профессиональной направленности будущих переводчиков *543*

Суслова О.В. (Челябинск, Россия)
Лингводидактический аспект применения прецедентных текстов при обучении иностранным языкам *547*

Сухова Л.В. (Самара, Россия)
Языковая переподготовка и подготовка к переводческой деятельности на основе психотехник *552*

Ткаченко М.В. (Курган, Россия)
Обучение устной иноязычной речи в неязыковом вузе *556*

Трусова Т.В., Белай В.И., Лазовая Л.Г. (Шахты, Россия)
Организация процесса обучения иностранным языкам в условиях работы по модульно-рейтинговой системе *559*

Фролова Н.В. (Орел, Россия)
Организация самостоятельной работы студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку *562*

Хабибулина З.З. (Челябинск, Россия)
Ретроспективный анализ понятия «готовность к билингвальной коммуникации» *566*

Чернышева М.А. (Челябинск, Россия)
«Контракт обучения» и лингвистическая компетенция: современный европейский подход к изучению иностранного языка *570*

Шпак Н.Е. (Пермь, Россия)
Понимание иноязычных текстов по специальности в информативном чтении провизора *574*

Юдсон М.В. (Москва, Россия)
Учет прагматических факторов при подготовке переводчиков *578*

Ярошенко О.Н. (Челябинск, Россия)
Реализация методики поэтапного развития перцептивно-коммуникативной компетентности будущих переводчиков *580*

Арсланова Е.Р. (Челябинск, Россия)
Функционирование социального дейксиса в немецкой политической речи *584*

НАШИ АВТОРЫ **589**

СОДЕРЖАНИЕ **599**

Научное издание

СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ В КОГНИТИВНОМ, ПРАГМАТИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Сборник статей участников
IV международной научной конференции
25-26 апреля 2008 года
Челябинск

Том 2

Формат 60x84 1/8. Бумага ВХИ 80 гр. Объем 76,0 усл. п. л.
Тираж 200 экз. Заказ №712

ГОУ ВПО «Чел ГУ», 454021, г. Челябинск, ул. Бр. Кашириных, 129

ООО «Издательство РЕКПОЛ», 454048, г. Челябинск, пр. Ленина, 77
Изготовлено в полном соответствии с качеством
предоставленных оригиналов заказчиком
в ООО «РЕКПОЛ», 454048, г. Челябинск, пр. Ленина, 77,
тел.(351) 265-41-09, 265-49-84