

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧИТИНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ МЕДИЦИНСКАЯ АКАДЕМИЯ**

**ЛИНГВИСТИКА,
ЛИНГВОДИДАКТИКА
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ЗНАНИЙ**

**МАТЕРИАЛЫ
II МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
г. Чита, 21 февраля 2012г.**

Чита - 2012

ББК 81:74.58

Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация в современной парадигме знаний: материалы II международной научно-практической конференции 21 февраля 2012 г. - Чита : РИЦ ЧГМА, 2012. - 126 с.

В сборнике представлены статьи ученых из Касселя (Германия), Ренна (Франция), Улан-Батора (Монголия), Санкт-Петербурга, Сургута, Курска, Челябинска, Самары, Ростова-на-Дону, Читы и др., в которых освещены результаты исследований актуальных проблем когнитивной лингвистики, психолингвистики, межкультурной коммуникации, методики преподавания иностранного языка и воспитания будущего специалиста.

Рассматриваемый спектр вопросов представляет интерес для лингвистов, педагогов и культурологов.

Редакционная коллегия:

Соловьева Ю.Г. к. филол. наук, доцент

Архипова Г.С. к.п.н., доцент

Жиляева О.А. к. культурологии

СОДЕРЖАНИЕ

I. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ

Алексеева Елена Николаевна, к.филол.н., доцент

ЧИ БГУЭиП, г. Чита, Россия

Индивидуальное значение говорящего (на примере имен неопределенного множества в английском языке).....7

Аносов Егор Александрович

ФГБОУ ЮУрГУ, г. Челябинск, Россия

Понятия пословицы и поговорки: сходства и различия.....9

Антропова Наталья Анатольевна, д.филол.н., профессор

ЗИП СибУПК, г. Чита, Россия

К вопросу о возникновении и сущности феминистской критики языка.....12

Афанасьева Ольга Валерьевна, к.филол.н., доцент

Рассказова Инна Георгиевна

Филиал НИУ "БелГУ", г. Алексеевка, Россия

Проективные словари в современной англоязычной лексикографии.....14

Бондаренко Вера Юрьевна, к.филол.н., доцент

ЗабИЖТ, г. Чита, Россия

Акронимы как средство терминологической номинации (на примере медицинской терминологии).....16

Гриченко Людмила Владимировна, к.филол.н., доцент

Педагогический институт Южного федерального университета,

г.Ростов-на-Дону, Россия

Фольклорное начало и его роль в пословицах.....23

Жамсаранова Раиса Геннадьевна, к.филол.н., доцент

ЗабГУ, г. Чита, Россия

Ономаконцепт как когнитивная единица номадной концептосферы.....26

Зенкова Татьяна Леонидовна, преподаватель

ГБОУ ВПО ЧГМА, г. Чита, Россия

Лингвоконцептуальный взгляд на мировоззренческие универсалии духовной культуры.....29

Natalya KIRLIG, к.филол.н., доцент

Universite Rennes 2, laboratoire LIDILE EA 3874, Rennes, France

La notion de transitive l'antiquite.....32

Левчина Ирина Борисовна, к.филол.н., доцент

ВУНЦ ВМФ ВМА, г. Санкт-Петербург, Россия

Когнитивный подход к представлению знаний.....39

Сироткина Татьяна Александровна, к.филол.н., доцент СурГПУ, г.Сургут, Россия Элементы системы этнонимов Прикамья в региональном этнонимическом словаре.....	43
Соловьева Юлия Германовна, к.филол.н., доцент ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия Когнитивная семантика лексических средств репрезентации самообвинения в современном английском языке.....	47
Троитски-Шэфер Михаил, преподаватель Университет г. Касселя, Германия Миф и живой язык в романе Владимира Маканина "Испуг" на фоне немецкого языка.....	53
Хохлова Наталья Владимировна, магистр филол.образования Филиал ОГОУ СПО "Ангарский педагогический колледж", г. Усолье-Сибирское, Россия Формы имплицитного приказа.....	55
Чапаева Елена Анатольевна, к.филол.н., доцент ЗабГГПУ им.Н.Г.Чернышевского, г.Чита, Россия Коммуникативная ситуация возмущения в свете когнитивной лексики.....	59
Щелканова Елена Евгеньевна, ст.преподаватель ЮУрГУ, г.Челябинск, Россия Просторечие как социально-стилистическая категория.....	63
II. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
Груздева Людмила Геннадьевна, преподаватель ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия Глобализация как фактор проблемы личностной идентификации.....	66
Жилыева Ольга Андреевна, к.культурологии, ст.преподаватель ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия К вопросу о коммуникации в профессиональной деятельности.....	68
Калашникова Наталья Юрьевна, к.п.н., доцент ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия Формирование общекультурных компетенций будущих врачей в процессе коммуникативной подготовки.....	72
Карманова Наталия Юрьевна, преподаватель ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия Активизация процесса обучения средствами межкультурной коммуникации в рамках элективного курса "Этика и психология общения".....	75
Кречетова Ольга Викторовна, преподаватель ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия Семиотическая структура и формы существования правил привычного поведения.....	78

Цэндэм Дулмаа, Улан-Батор, Монголия
Башкуева Тамара Данзановна, к.п.н., доцент,
ГБОУ ВПО ЧГМА, г. Чита, Россия,
Воспитание культуры межнационального общения.....82

III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Архипова Галина Степановна, к.п.н., доцент
ГБОУ ВПО ЧГМА, г. Чита, Россия
Модернизация содержания обучения иностранному языку в высшей школе.....85

Глазнева Виулен Георгиевна, ст.преподаватель
ЗабИЖТ, г. Чита, Россия
Умение задавать вопросы - основной момент общения.....88

Ермакова Татьяна Феликсовна, к.филол.н., доцент
ЧИ БГУЭиП, г. Чита, Россия
Текст как проблемная ситуация при обучении профессионально
направленному иностранному языку.....92

Лопата Карина Михайловна, ст.преподаватель
Довгер Оксана Павловна, к.п.н., ст.преподаватель
КТМУ, г. Курск, Россия
Профессионально-личностная образовательная среда
как условие формирования дискурсивной компетентности.....95

Пенькова Наталья Алексеевна, ст.преподаватель
ГБОУ ВПО ЧГМА, г. Чита, Россия
Организация работы над чтением аутентичных текстов
на основе проблемного обучения иностранному языку.....97

Терновская Ольга Владимировна, ст.преподаватель
СамГТУ, г. Самара, Россия
Самостоятельная работа студентов как часть непрерывного процесса обучения.....100

Токуренова Бальжит Нимаевна, к.п.н., доцент
ЗабГГПУ им.Н.Г.Чернышевского, г. Чита
Развитие коммуникативной компетентности у студентов
профессионального ВУЗа в контексте ФГОС ВПО третьего поколения.....102

Федотова Елена Владимировна, преподаватель
ГБОУ ВПО ЧГМА, г. Чита, Россия
О некоторых способах повышения мотивации к изучению
немецкого языка в медицинском ВУЗе.....105

Харченко Владимир Васильевич, д.м.н., профессор
Шамара Ирина Федотовна, к.филол.н., доцент
КТМУ, г. Курск
О некоторых возможностях интенсификации преподавания
иностраных языков на лечебном факультете.....106

Чаплыгина Ольга Владимировна, к.п.н., ст.преподаватель <i>КГМУ, г.Курск, Россия</i> Обучение иностранным языкам: значение и важность в развитии творческой индивидуальности студента.....	108
Шемякина-Розумная Елена Владимировна, преподаватель <i>ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия</i> Использование интерактивных форм обучения студентов в рамках преподавания дисциплины "Философия".....	110
IV. ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	
Бальчинова Дугарма Галсановна, преподаватель <i>ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия</i> Развитие лидерских качеств в процессе формирования общекультурных компетенций (ОК) при изучении дисциплины "Философия" в медицинском ВУЗе.....	113
Бережко Светлана Николаевна, ст.преподаватель <i>ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия</i> Проблема формирования гражданской позиции школьников.....	115
Рогова Лариса Николаевна, ст.преподаватель <i>ГБОУ ВПО ЧГМА, г.Чита, Россия</i> О проблеме патриотического воспитания молодежи.....	119
Целовальникова Анна Сергеевна, к.п.н., доцент <i>ЗабГГПУ, Г.Чита, Россия</i> Духовно-нравственное воспитание: современное состояние проблемы.....	123

I. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ

Е.Н. Алексеева
ЧИ БГУЭП, г. Чита

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ГОВОРЯЩЕГО (НА ПРИМЕРЕ ИМЕН НЕОПРЕДЕЛЕННОГО МНОЖЕСТВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

The article deals with the so-called "individual meaning of the speaker". It focuses on some English words representing the concept of the indefinite multitude.

Структура любого концепта не остается неизменной, ей присуща гибкость. "Так как люди постоянно познают новые вещи в этом мире, и поскольку мир постоянно меняется, - пишет Л.В. Барсалоу, - человеческое знание должно иметь форму, быстро приспосабливаемую к этим изменениям" [4, с.67], а основная единица передачи и хранения такого знания - концепт - тоже должна быть достаточно гибкой и подвижной [2, с. 32].

В процессе познавательной деятельности человек находит все новые имена для объективации неопределенного множества или для уточнения некоторых признаков концепта "неопределенное множество" в целом. Большую роль в этом играет значение говорящего, то есть его индивидуальное, субъективное значение, возникающее под влиянием различных факторов. Рассматриваемое на уровне слова, значение говорящего (как любого носителя языка) понимается как "такое субъективное содержание, которое приписывается индивидуумам слову в зависимости от ряда прагматических факторов, значимых как вместе, так и в отдельности: объема знаний говорящего об обозначенном словом предмете / явлении; целей и задач коммуникации и, шире, жизнедеятельности; характера самого предмета / явления, о котором идет речь" [3, с. 162]. Термин "содержание" предполагает информацию, прежде всего, когнитивного (собственно понятийного) характера; вещественная (предметная) и эмотивно-оценочная информация также не исключены. Семантической причиной и условием возникновения значений говорящего является расплывчатость языкового значения слова. Отсюда и незавершенность ряда имен неопределенного множества и возможность его пополнения новыми именами. Так, имя *flood* объективирует признак поступательного и протяженного во времени движения концепта "неопределенное множество". Можно предположить, что, говоря, к примеру, о множестве листов бумаги, ниспадающих "каскадом", говорящий подразумевает, что оно находится в процессе поступательного движения по вертикали в течение некоторого периода времени: *As I delved further into boxes and pigeonholes a flood of papers began to cascade onto the floor* [7, с. 241]. Заметим, что "Толковый словарь английских геологических терминов" указывает на способность имени *flood* быть архаичным названием большой массы движущейся воды [9, с. 551].

Имя *flood* объективирует множество предметов одного вида, в отличие от другого имени "водной стихии" *cascade*. Последнее определяется "Толковым словарем английских геологических терминов" как "серии ступенчатых, близко расположенных небольших водопадов" [9, с. 239] и объективирует множество разнотипных падающих предметов (отличающихся друг от друга, как серия одних водопадов отличается от других): *I was pitched forward bruising my check upon something hard, while a cascade of miscellaneous objects nearly buried me in the belly of the vehicle* [7, с.112]. Множества, объективируемые именами *flood* и *cascade*, оцениваются нами как "дискретные множества".

Движение другого вида репрезентируется именем *stream*. Это есть непрерывное движение элементов множества. Из-за неравномерного характера движения по горизонтали, элементы данно-

го множества, объединившись в подмножества, не составят единого множества, а лишь будут стремиться к этому: *By midsummer a stream of holiday-makers were on the streets* [5, с. 32].

Неопределенность формы и объема составляет один из компонентов концепта "неопределенное множество". Имя *row* репрезентирует множество, имеющее форму прямой линии: *A row of well-dressed backs were presented to me, and as I looked up and down searching for Sadie, I felt myself under observation in a dozen rose-tinted mirrors* [7, с. 51]. В следующем примере объем (*lines*) равен объему ширины улицы: *The place was still crowded and he made his way around groups at corners and through lines of people who were spread out across the width of the street* [5, с. 37]. В форме кривой линии представлено множество (*strings*) в следующем примере: *As I walked and the vision of Anna faded a little from my eyes, I began to notice that the city was more than usually decked with tricolores, and down side streets I saw little strings of flags which ran from house to house across the roadway* [7, с. 188].

Элементы множества могут быть четко / нечетко выделенными. Так, вопросы, собранные во множество *cloud*, представляются нечеткими, неясными, а, следовательно, "размытыми" элементами множества: *A cloud of questions buzzed about me* [7, с. 84]. Четкость элементов, составляющих множество с разреженной плотностью, прослеживается на примере *I hate entering a crowded room and feeling a whole gallery of faces focused upon me* [7, с. 26]. Люди, как их портреты, собраны во множество *gallery* не хаотично, а в какой-то степени упорядоченно. Сильное и упорядоченное множество может объективироваться именем *armada*. Признаки силы и упорядоченности имени *armada* обусловлены не только этимологией слова (ср.: *Armada, an "armed" fleet; a large fleet. (Span. - L.)*), но и исторической памятью народа. Крупный военный флот (130 судов), созданный в Испании в 1588 году во время англо-испанской войны, вошел в историю как "Непобедимая армада" [8, с. 450]. Во множество *armada* говорящий объединяет стройные ряды предметов одного вида, имеющие, очевидно, силу и власть над человеком. В нашем примере - это множество бутылок (ср. русск. *батарея бутылок*): *He was pouring drinks at the sideboard: I could just see the tops of an armada of bottles* [6, с. 54].

Для объективации множества разнообразных предметов, например, машин разных целевых назначений: грузовых автомобилей, товарных платформ, багажных тележек, вагонеток употребляется имя *conglomeration*: *The train slid smoothly out of the station, past the sidings with their conglomeration of trucks and along the track that curved round to the viaduct* [7, с. 86].

Индивидуальные значения говорящего являются одним из ярких проявлений, с одной стороны - способности человека к речетворчеству, а с другой - динамического характера языковой системы. Они свидетельствуют о том, что знаки языка не только воспроизводятся в речи индивидов, но и отчасти создаются вновь.

Литература:

1. Залевская А.А. Текст и его понимание / А.А. Залевская. - Тверь : Тверской гос. университет, 2001. - 177 с.
2. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е.С. Кубрякова. - М. : Институт языкознания РАН, 1997. - 327 с.
3. Кульгавова Л.В. Индивидуальное значение говорящего / Л.В. Кульгавова / Когнитивный анализ слова. - Иркутск : ИГЭА, 2000. - С. 160 - 204.
4. Barsalou L. W. Frames, Concepts and Conceptual Fields / L. W. Barsalou // *Frames, Fields and Contrasts*. - Hillsdale, 1992. - P. 21-74.
5. Davie E. The Time Keeper / E. Davie // *British Short Stories of Today*. - Penguin Books Ltd, 1987. - P. 84-90.
6. Frame R. The Tree House / R. Frame // *British Short Stories of Today*. - Penguin Books Ltd, 1987. - P. 54-61.
7. Goulden D. The Girl in the Mad Hat / D. Goulden // *British Short Stories of Today*. - Penguin Books Ltd, 1987. - P. 84 - 90.

8. Большая Советская энциклопедия : в 51 т. / гл. ред. Б.А. Введенский. - М. : Большая Советская Энциклопедия, 1955. - Т. 35. - 672 с.
9. Толковый словарь английских геологических терминов : в 3 т. / под ред. М. Гери и др. - М. : Мир, 1977. - Т. 1. - 586 с.

Е.А. Аносов
ЮУрГУ, г. Челябинск

ПОНЯТИЯ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

The interpretation of notions "proverb" and "saying" in the Russian language may cause some certain difficulties among the speakers due to the fact that the differences between them are not quite clear cut. The following article is an attempt to single out and systematize the key principles of the notions in order to draw a line of distinction between them. That will give great support to many of the researchers who work in the field of the linguistic sciences.

Давно замечено, что мудрость и дух народа ярко проявляются в его пословицах и поговорках, а знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа. "Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению" [3, с. 6].

Обратимся к понятиям *пословица и поговорка*. Трактовка этих понятий представляется весьма неоднозначной. Советский энциклопедический словарь даёт такие их определения:

"Пословица - жанр фольклора, афористически сжатое, образное, грамматически и логически законченное изречение с поучительным смыслом, в ритмически организованной форме" [6, с. 1056].

"Поговорка - образное выражение, оборот речи, метко определяющий какое-либо явление жизни; в отличие от пословицы, лишена обобщающего поучительного смысла" [6, с. 1030].

Как видно из вышеназванных определений, основным различием между пословицей и поговоркой составители СЭС считают наличие или отсутствие поучительного смысла. При этом пословица обладает ещё двумя признаками, отличающими её от поговорки: ритмической организованностью и грамматической законченностью. Это позволяет авторам отнести её к особому жанру фольклора.

Большой энциклопедический словарь языкознания и лингвистический энциклопедический словарь единодушны в трактовке рассматриваемых нами понятий, хотя и понимают их несколько иначе:

"Пословица - краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа; имеет форму законченного предложения (простого или сложного)" [1, с. 389]. К вышесказанному редакторы словаря добавляют, что пословица выражает суждение (за исключением тех случаев, когда она имеет побудительный смысл, например: *Готовь сани летом, а телегу зимой*), а также обладает буквальным и переносным, либо только переносным смыслом.

"Поговорка - краткое изречение, нередко назидательного характера, имеющее, в отличие от пословицы, только буквальное значение в грамматическом отношении и представляющее собой законченное предложение" [1, с. 379].

В этом случае основными характеристиками рассматриваемых нами понятий выступают краткость, поучительный смысл и законченная грамматическая структура, а различие

кроется в том, что поговорки, согласно составителям БЭСЯ и ЛЭС, лишены переносного значения и имеют только буквальный план содержания. Снова в пословице отмечается ритмическая организованность, однако она выступает в качестве необязательного компонента данной речевой единицы.

Составители сборников пословиц, поговорок и крылатых выражений (Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. и Жуков В.П.) понимают пословицы как "краткие народные изречения, имеющие одновременно буквальный и переносный (образный) план, или только переносный план и составляющие в грамматическом отношении законченное предложение" [9, с. 7-8]. Поговорками они называют "языковые афоризмы, отличающиеся особой краткостью и имеющие, как правило, только буквальный план". Здесь вновь основным отличием пословицы от поговорки выступает образный и буквальный план содержания.

Жуков В.П. и Жуков А.В. в учебном пособии по русской фразеологии также пишут о грамматической законченности в коммуникативном отношении как пословиц, так и поговорок. Но отмечают они и ещё одну особенность рассматриваемых нами речевых единиц. Поскольку пословицы и поговорки состоят из слов с вполне определённым лексическим значением, "...слова, входящие в состав этих построений, выделяются или могут быть выделены логическим ударением" [4, с. 19]. В этом, как указывают авторы, состоит основное отличие пословиц и поговорок от других единиц паремиологического фонда, в частности, фразеологизмов: "Почти ни на одном из компонентов фразеологизма нельзя сделать логического ударения. Компоненты фразеологизмов лишены актуального значения" [4, с. 19]. Выделение компонентов пословицы при помощи логического ударения можно проследить на примере речевой единицы: *Будет и на нашей улице праздник*. Путём перестановок и изменения порядка слов возможно появление фраз: *И на нашей улице будет праздник; Праздник будет и на нашей улице*, сохраняющих первоначальное лексическое значение рассматриваемой единицы.

Обратимся к определению Т.В. Матвеевой, которое во многом сходно с предыдущими:

"Пословица - краткое меткое поучительное народное изречение. Пословицы характеризуются художественной оформленностью (ритмичностью, параллелизмом частей, использованием звуковых повторов, в том числе рифмы, применением метафоры и других тропов), а также синтаксической самостоятельностью" [5, с. 241].

Поговорка, по словам Т.В. Матвеевой, отличается от пословицы двумя признаками. "Поговорка не обязательно имеет прямой поучительный смысл. В плане формы поговорка обычно не обладает синтаксической законченностью, т. е. не является отдельным предложением, а включается в него на правах его члена" [5, с. 235]. Также она замечает, что термин *поговорка* по своему научному наполнению пересекается с термином *фразеологизм*.

Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова даёт определение пословицы, сочетающее в себе признаки краткости, образности, ритмической организованности и поучительности, отмеченные выше. "Пословица - краткое образное законченное изречение, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом" [8, с. 630]. Поговорка же вновь представлена как "принятое, ходячее иносказательное выражение, обычно образное, иносказательное, не являющееся цельной фразой, предложением" [8, с. 347]. Именно в последнем и состоит, по мнению составителей словаря, её главное отличие от пословицы. Примером может являться поговорка: *ни пава, ни ворона*.

Таким образом, вышеупомянутые определения единодушны в трактовке пословицы как краткого, устойчивого и легко воспроизводимого в речевом обиходе, логически и грамматически законченного предложения, имеющего как буквальный, так и переносный (образный) план содержания. При этом четыре из пяти определений указывают на то, что пословицы, как правило, ритмически организованы и несут в себе поучительный смысл, т. е. являются руководством к действию, либо выражают общественную оценку того или иного явления. В этом же смысле будем рассматривать пословицы и мы.

В определении поговорки авторы не так единодушны. В двух определениях поговорка отличается краткостью, ещё в одном определении неотъемлемой чертой поговорки названа образность. Определения, данные составителями сборников крылатых слов и выражений и редакторами большого энциклопедического словаря языкознания, сходны в признании в структуре поговорок только лишь буквального плана, отрицая при этом их образность. Другую позицию занимают Советский энциклопедический словарь и Т.В. Матвеева, отмечая в поговорках отсутствие прямого поучительного смысла. И, наконец, совсем противоположные взгляды представлены на грамматическую структуру поговорок. Большой энциклопедический словарь языкознания утверждает, что поговорки непременно должны представлять собой законченное предложение, тогда как Т.В. Матвеева отрицает их синтаксическую самостоятельность.

При разграничении пословиц и поговорок некоторые языковеды, в частности, Г.Л. Пермяков, также как и Т.В. Матвеева, предлагают использовать критерий синтаксической самостоятельности или, как автор его иначе называет, наличие или отсутствие у рассматриваемой фразы структуры замкнутого предложения [7, с. 58].

По этому принципу, выражение *Клин клином вышибают* - пословица, а *(кто-либо) делат из мухи слона* - поговорка. Если перенести этот показатель на английский язык, то *Like cures like* - пословица, а *(somebody) makes a mountain out of a molehill* - поговорка. Если принять, что поговорки обладают только буквальным планом содержания, то, опираясь на этот принцип, не только не становится более понятным различие понятий пословицы и поговорки, но также понятия поговорки и фразеологизма практически сливаются в единое целое, так как они одновременно обладают целостным обобщённо-переносным значением и требуют обязательного контекстного восполнения.

В этом аспекте мы считаем нужным рассмотреть примеры синтаксически самостоятельного употребления поговорок. Составители большого энциклопедического словаря языкознания приводят такие из них: *Насильно мил не будешь*, *В тесноте, да не в обиде*. При этом стоит отметить, что лексическое значение данных поговорок весьма трудно определить без контекста. Поэтому приведённые поговорки чаще будут являться частью сложного предложения, чем отдельным предложением, которое будет служить описанием, подведением итога, либо выражением народного мнения по отношению к некой ситуации.

Критерий обобщённости, на который опираются составители Советского энциклопедического словаря, также не является надёжным. К такому выводу мы приходим, рассмотрев разнообразные как английские, так и русские пословицы. Действительно, пословицы могут повествовать о какой-либо закономерности, постоянно повторяющемся событии или обычае: *Поспешишь - людей насмешишь* (*Haste makes waste*), а также о конкретных или исключительных случаях: *Один в поле не воин* (*One man no man*).

В то же время, по утверждению В.И. Даля, пословица и поговорка в живой речи могут легко переходить друг в друга. Для доказательства этого утверждения он приводит следующие примеры: *Сваливать с больной головы на здоровую* - поговорка, а *Сваливать с больной головы на здоровую не накладно* - это уже пословица [2, с. 11].

Это означает, что пословицы и поговорки не только функционируют в языке отдельно, но и являются составными частями (так называемым языковым материалом) для построения других метафоричных выражений и фразеологических оборотов на их основе. Отделив одну часть от пословицы, можно получить поговорку, а дополнив поговорку лишним высказыванием, можно получить пословицу.

Литература:

1. Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. - М. : ННН, 1994. - 616 с.
2. Дубровин М.И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях / М.И. Дубровин. - М. : Просвещение, 1995. - 349 с.

3. Жуков В.П. Русская фразеология : учебное пособие / В.П. Жуков, А.В. Жуков. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Высшая школа, 2006. - 408 с.
4. Матвеева Т.В. Учебный словарь : русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. - М. : Флинта ; Наука, 2003. - 432 с.
5. Советский энциклопедический словарь. - М. : Советская энциклопедия, 1982. - 1600 с.
6. Солодуб Ю.П. К проблеме разграничения пословиц и поговорок в языках различных типов / Ю.П. Солодуб // Флинта ; Наука, 1994. - № 3. - С. 55-69.
7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. - М. : Астрель, АСТ, 2000. - Т. 3. - 720 с.
8. Фелицына В.П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения : лингвострановедческий словарь / В.П. Фелицына, Ю.Е. Прохоров. - М. : Русский язык, 1988. - 272 с.
9. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. - М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. - 685 с.

Н.А. Антропова
ЗИП СибУПК, г. Чита

К ВОПРОСУ О ВОЗНИКНОВЕНИИ И СУЩНОСТИ ФЕМИНИСТСКОЙ КРИТИКИ ЯЗЫКА

A feminist fight against sexual discrimination resulted in the origin of new direction in linguistics - feminist criticism of language or feminist linguistics. Its primary objective is to expose and then to overcome the masculine prevailing reflected in a language.

Возродившаяся с новой силой в конце 60-х гг. XX в. феминистская борьба против половой дискриминации привела к зарождению нового направления в лингвистике - феминистской критике языка или феминистской лингвистики. Его главная цель состоит в разоблачении, а затем и преодолении отраженного в языке мужского доминирования.

Возникновение феминистской лингвистики было обусловлено целым рядом причин как экстралингвистического, так и интралингвистического характера. К первой группе причин можно отнести, прежде всего возрождение женского движения в США и Европе, рост популярности идей феминизма на Западе, расцвет философии постмодернизма и так называемую "когнитивную эволюцию". К собственно лингвистическим причинам относятся: 1) возникновение в 50-60 гг. целого ряда новых научных направлений в самой лингвистике - психолингвистики, когнитивной лингвистики, квантитативной социолингвистики, прагматики, теории коммуникации и др.; 2) выдвижение в истории лингвистики на первый план изучения человеческого фактора и проблемы взаимосвязи языка с биосоциальными характеристиками человека, в том числе с его полом; 3) смена парадигм в науке (переход от структурализма к прагматике) и появление собственно методологической и научной базы для развития гендерных исследований в социальных науках [2].

В основу феминистской лингвистики легли различные философско-лингвистические концепции, рассматривающие язык как один из важнейших факторов влияния на взаимоотношения в обществе. К ним, в частности, можно отнести воззрения великого немецкого лингвиста В. фон Гумбольдта и его последователей относительно языка как некоего выражения национального духа, определенного "промежуточного мира", стоящего между мышлением человека и внешним миром и оказывающего действительное влияние на мысли и поступки людей и на развитие общества в целом.

Этим воззрениям созвучна рожденная в 30-х гг. XX в. в США знаменитая гипотеза Сепира-Уорфа, согласно которой язык не только продукт общества, но и средство формирования его мышления и ментальности и, соответственно, есть способ познания внешнего мира. И

хотя эта гипотеза не нашла фактического подтверждения, равно как и опровержения, она была принята на вооружение феминистками, полагающими, что язык навязывает обществу мужские ценности, принижая при этом женщину.

Распространению подобных идей способствовали и новые философские концепции, так или иначе перекликающиеся с феминистскими взглядами на язык, в частности философия постмодернизма и постструктурализма, утверждающих, что реальность на самом деле - это продукт нашего сознания, и языка в первую очередь.

Здесь, однако, на наш взгляд, следует отметить, что феминистская языковая теория, проповедующая идею возможности изменить сознание посредством изменения языка и являющаяся по сути идеалистической, имеет точки соприкосновения и с материалистически-реалистической теорией языка, поскольку основывается на том, что реально существующие отношения полов находят непосредственное отражение в языке. Таким образом, в феминистской критике языка соединяются две, казалось бы, несовместимые мировоззренческие позиции.

Еще более близки феминистским воззрениям основные концепции критической лингвистики, занимающейся анализом как скрытых, так и прозрачных структурных отношений доминирования и дискриминации, выраженных в языке. Одним из главных её постулатов является мнение, что язык служит для законодательного закрепления этих отношений. Отсюда следует, что в целях разоблачения и последующего устранения неравенства и несправедливости необходимо исследовать языковое поведение в естественных речевых ситуациях, имеющих социальную значимость.

Специфика феминистской критики языка заключается в ее ярко выраженном полемическом характере, в разработке собственной лингвистической методологии, а также в попытках повлиять на языковую политику и реформировать язык в сторону устранения содержащегося в нем сексизма [1]. Таким образом, налицо политическая ангажированность феминистской лингвистики, которая ею открыто и смело была провозглашена.

Феминистская лингвистика зародилась в США, когда в 1970 г. Мэри Рич Кей организовала в Калифорнийском университете первый семинар по проблемам языка и пола, а затем в 1975 г. выпустила книгу под названием "Мужской / женский язык". В том же году вышла не менее известная книга Робин Лакофф "Язык и место женщины", посвященная особенностям женского речевого поведения. Возникнув на американской почве, это направление приобрело большую популярность в Германии. Толчком послужили работы Сенты Трёмель-Плётц и Луизы Пуш. Значительную роль в распространении феминистской критики языка сыграли также труды французского теоретика литературоведческого постструктурализма болгарского происхождения Юлии Кристевой. С 1976 г. издается специальный журнал "Women and language" (Женщины и язык), дающий возможность ознакомиться с новейшей информацией о международных и междисциплинарных исследованиях в области феминистской критики языка. Быстрыми темпами развивается "дискурсивное" направление феминистской критики языка, имеющее ярко выраженный междисциплинарный проблемно-ориентированный характер и рассматривающее специфические особенности феминистского дискурса. Дискурс при этом рассматривается как форма социального действия, зависящая от ценностей и норм общества, условностей (в качестве естественных идеологий) и социальных практик, всегда ограниченных и находящихся под влиянием структур власти и исторических процессов.

В русистике феминистской критике языка, основанной на идеологии постмодернизма, уделяется не такое большое внимание, как на Западе. Это объясняется тем, что проблематизация пола имеет в западной культуре более глубокие корни и предстает как историческая совокупность различных знаний, институций и соответствующих практик, которые устанавливаются обязательные для всех правила, границы и пределы [4]. В этом плане западная научная традиция отличается от русской в силу определенной национально-культурной специфики. Не случайно переводчики феминистской литературы обращают внимание на то, что русский язык сопротивляется "политически корректному" языку англоязычных феминистских текстов, в результате чего

русские аналоги часто кажутся нелитературными и даже безграмотными. Е. Здравомыслова и А. Темкина отмечают, что в данном случае можно говорить не только о сопротивлении языка как носителя грамматики, но и о сопротивлении его как носителя дискурса. Поэтому, считают они, важно попытаться сбалансировать требования русского языка и политический пафос языка феминистского дискурса. Проблема перевода становится проблемой политической [3].

В современной феминистской критике языка отчетливо просматриваются два исследовательских направления. Первое делает акцент на изучение гендерных асимметрий в языке, включая стереотипы фемининности и маскулинности, а второе - на изучение особенностей речевого поведения мужчин и женщин.

Литература:

1. Горошко Е. И. Гендерная проблематика в языкознании // Введение в гендерные исследования. - Харьков, СПб., 2001. - Т. 1. - С. 508-543.
2. Здравомыслова Е.А. Введение. Феминистский перевод : текст, автор, дискурс [электронный ресурс] / Е.А Здравомыслова, А.А. Темкина // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы. - М. - Режим доступа. - http://www.owl.ru/win/books/articles/tz_fem_perevod.htm. - Загл. с экрана (дата обращения 21.02.2010).
3. Ресурсы гендерного образования: гендерный глоссарий проекта [электронный ресурс]. - Режим доступа. - <http://vocabulary.ru/dictionary/43/word/>. - Загл. с экрана (дата обращения: 14.02.2010).
4. Фуко М. Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности : работы разных лет / М. Фуко. - М. ; Касталь, 1996. - 448 с.

О.В. Афанасьева, И.Г. Рассказова
АФ НИУ "БелГУ", г. Алексеевка

ПРОЕКТИВНЫЕ СЛОВАРИ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

The article deals with the new popular kind of dictionaries in the English lexicography called - the projective dictionaries. This kind of dictionary gives the opportunity to observe the new words which do not exist yet (protologisms) and their authors.

Как известно, современная лингвистика рассматривает язык как сложную динамическую систему. Язык находится в постоянном движении, непрерывно развивается, совершенствуется. Для того, чтобы язык мог полноценно выполнять свою основную функцию - коммуникативную, изменения, происходящие во всех сферах жизни и деятельности общества, должны незамедлительно находить отражение в его словарном составе. Поэтому, прослеживая связь лексики с историей развития общества, многие лингвисты пытаются получить ответы на следующие вопросы: как создается новое слово, в котором возникает потребность, какова техника словопроизводства, каковы те словообразовательные приемы и средства, с помощью которых осуществляется организация языкового материала для создания новой лексической единицы. Огромный приток новых слов и необходимость их описания обусловили создание особой отрасли лексикологии - *неологии* - науки о неологизмах [2, с. 12].

Неологизм (греч., neos - "новый", logos - "слово") - новая словарная или фразеологическая единица, появившаяся в языке на данном этапе его развития и обозначающая новое понятие, возникшее в результате развития науки и техники, новых условий жизни, социально-политических изменений и т. д., или выражающая новыми словами, созданная в целях эмоционально-стилистических, уже существующее понятие [1, с. 15].

Среди неологизмов выделяют собственно *лексические* неологизмы, новообразованные слова - и *семантические* неологизмы, ранее известные слова, получившие новое значение. Необходимость фиксировать новые слова обуславливает появление словарей неологизмов.

Среди современных словарей неологизмов можно выделить следующие:

1. Coined by Shakespeare: Words & Meanings First Penned by the Bard, by Jeffrey McQuain and Stanley Malles. Springfield, MA: Merriam-Webster, 1998.
2. Ayto, John. Twentieth Century Words. Oxford, New York: Oxford University Press, 1999.
3. The Oxford Dictionary of New Words, ed. by Elizabeth Knowels with Julia Elliot. Oxford, New York: Oxford University Press, 1997.
4. McFedries, Paul. Word Spy: The Word Lover's Guide to Modern Culture. New York: Broadway Books, 2004.

Трудность составления словарей неологизмов состоит в том, что далеко не все новые слова приживутся в языке, часто занесение их в печатные издания не имеет смысла. Не всякое слово, созданное даже в соответствии с внутренними законами соответствующего языка, автоматически поступает в словарный состав. Неологизм должен пройти значительный период проверки в речевой практике коллектива, для того, чтобы завоевать себе "право гражданства" в словарном составе языка и стать элементом этого словарного состава.

Возникает вопрос, а сразу ли слово становится неологизмом. Ведь слова всегда кем-то создаются, произносятся или пишутся впервые. Ответом на этот вопрос служит предложенный М. Н. Эпштейном в 2003 году термин "протологизм".

Протологизм - (protologism, греч., protos - "первый, начальный", logos - "слово") - новое слово, предложенное его автором для введения в язык, но еще не нашедшее применения у других авторов, не закрепившееся в качестве неологизма [3, с. 9].

Данный термин получил распространение в английском языке и может уже считаться английским неологизмом (около 25 тысяч случаев употребления в англоязычной сети Интернет), в частности, широко употребляется в самой большой в мире сетевой энциклопедии Википедия (Wikipedia).

Такое деление (протологизм - неологизм) устанавливает различие по степени внедренности слова в язык. Протологизм - это зародыш слова как лексической единицы языка. Протологизм становится неологизмом, если употребляется иными авторами, нежели его сочинитель. Если три-четыре других автора начинают пользоваться предложенным протологизмом, он уже может считаться неологизмом. Причем важно, чтобы этим словом пользовались не в виде цитаты из сочинений данного автора, а в раскавыченном виде, по его прямому смыслу и назначению. Когда же словом на протяжении нескольких лет пользуются сотни людей, оно перестает быть неологизмом и становится лексической единицей языка, уже не отмеченной по признаку новизны [3, с. 25].

Как уже ранее говорилось, новые слова входят в словари неологизмов. Проблема фиксирования протологизмов решается с помощью так называемых проективных словарей. Особенность *проективного словаря* в том, что он описывает ранее неизвестные слова, которые впервые предлагаются для употребления. Традиционные словари, в том числе словари неологизмов, уже вошедших в употребление, отстают в своем описании языка от его реального состояния, тогда как проективный словарь носит опережающий характер. Если традиционный словарь подводит итог бытованию слова в языке, то в проективном словаре жизнь слова только начинается.

В англоязычной лексикографии имеются следующие опыты проективных словарей:

1. Gelett Burgess. Burgess Unabridged: A New Dictionary of Words You Have Always Needed, 1914. Здесь собраны 100 слов американского писателя-юмориста и художника-иллюстратора (1866-1951), из которых два, "blurb" (краткая аннотация на обложке книги) и "bromide" (бромид, скучный, банальный человек), прочно вошли в английский язык.

2. In a Word. A Harper's Magazine Dictionary of Words That Don't Exist But Ought To, ed. by Jack Hitt, NY., Laurel, 1992. Сюда вошли слова, предложенные для введения в английский язык примерно 300 известными современными американскими писателями, учеными, журналистами, бизнесменами.
3. Faith Popcorn and Adam Hanft. Dictionary of the Future. The words, terms and trends that define the way we'll live, work and talk. NY., Hyperion, 2001. Это футурологический словарь, в котором авторы, наряду с уже известными, предлагают и свои термины для социальных, технических, культурных и пр. тенденций ближайшего будущего.

Проективный словарь - жанр необычный. Такие словари впервые представляют новые слова читателю. До создания Интернета трудно было проследить истоки новых слов, зафиксировать, кто их впервые стал употреблять и в каком значении. Так новое слово может мгновенно распространиться по сети и его успешность можно проследить по растущему из года в год числу употреблений. Таким образом, можно предположить, что такой вид словарей, как проективный, станет хорошей основой развития творческих возможностей языков, привлекательной областью для филологов, писателей, журналистов и преподавателей.

Литература:

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. - М., 1990. - 30 с.
2. Карашук П. М. Словообразование английского языка / П.М. Карашук. - М., 1977. - 314 с.
3. Эпштейн М.Н. Знак пробела. О будущем гуманитарных наук / М.Н. Эпштейн. - М., 2004. - 104 с.
4. Faith Popcorn and Adam Hanft. Dictionary of the Future. The words, terms and trends that define the way we'll live, work and talk. - NY : Hyperion, 2001. - 432 p.
5. Gelett Burgess. Burgess Unabridged : A New Dictionary of Words You Have Always Needed, 1914. - 120 p.
6. In a Word. A Harper's Magazine Dictionary of Words That Don't Exist But Ought To ; ed. by Jack Hitt. - NY : Laurel, 1992. - 215 p.

В.Ю. Бондаренко
ЗабИЖТ, г. Чита

АКРОНИМЫ КАК СРЕДСТВО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ (на примере медицинской терминологии)

Acronym is a compound word contraction by means of initial letters abbreviation. Tendency of acronym formation in English is widely spread in medical terminology. On the one hand, acronyms have a number of advantages, on the other hand, one should pay special attention to their decoding.

Аббревиация - сравнительно молодой способ словообразования. К концу XIX века насчитывалось всего несколько десятков аббревиатур. В настоящее же время их количество так выросло, что возникла необходимость в издании специальных словарей сокращений, насчитывающих тысячи единиц [5].

Особенно продуктивна аббревиация в английском языке. Огромное количество аббревиатур появилось в связи со стремительным развитием компьютерной техники, широко используемой во всех областях знаний, языком которой, как известно, является английский. Немало сложносокращённых слов содержит в своём составе и медицинская терминология. Более 20000 английских

медицинских аббревиатур, из них 800 незарегистрированных словарями, включила в своё диссертационное исследование Л.Ю. Зубова, в том числе 330 омоакронимов (2009).

Каждую неделю в медицинской литературе описывается в среднем 5 новых заболеваний, с развитием техники появляются новые методики исследования, разрабатываются новые препараты. Заметно увеличилось как объём терминируемой информации, так и скорость её передачи.

В данной статье речь пойдёт об акронимах - сложносокращённых словах, образованных путём инициальной аббревиации - из начальных букв исходных терминологических словосочетаний, созданных американскими авторами. Многие из них активно заимствуются не только близкородственными языками, например, немецким, но и неродственными, например, русским, что является одним из следствий культурной глобализации. Даже беглый просмотр электронного списка из нескольких тысяч заболеваний общеевропейской базы данных по редким заболеваниям *ORPHANET* и *индексов различных медицинских изданий даёт представление о значительном количестве подобных терминологических единиц наряду с другими аббревиатурами* (www.orpha.net).

При сознательном целенаправленном создании акронима из исходных многокомпонентных терминов для включения в аббревиатуру выбираются такие буквы, чтобы она была похожа или полностью совпала с обычным словом.

Акронимия в целом представляется очень удачным средством компрессии многословных терминологических названий, сокращения их линейной длины и материальной оболочки. Многословные термины хотя и ёмки информационно, но громоздки по структуре, в то время, как акронимы в наш век лавинообразно растущей информации позволяют заметно компактнее выражать соответствующие понятия. Они, как и другие аббревиатуры, дают не только видимую экономию объёма текста, передавая при этом максимум информации, но и снижают расходы на носители информации, а также увеличивают скорость восприятия информации за счёт того, что легко обозримы, нередко экспрессивны, благозвучны и легко запоминаемы из-за сходства или совпадения с обычными словами. При этом полный многокомпонентный термин, который, как правило, приводится в тексте один раз, при первом упоминании легко восстанавливается из компонентов акронима, визуально заметного из-за написания прописными буквами.

Приведём фрагмент из статьи на русском языке об одном из методов лечения ишемической болезни сердца, при котором коронарное шунтирование производится без искусственного кровообращения на работающем сердце: "Вначале в англоязычной литературе широко использовалась аббревиатура LICAB (less invasive coronary artery bypass) а также термин "Minimal-access surgery". В дальнейшем начал употребляться термин "Minimally invasive coronary artery bypass grafting" (MICARB), который является сейчас общепринятым. ... К сожалению, не существует русскоязычного аналога MIDCARB (Minimally invasive direct coronary artery bypass grafting)". Наложение маммакоронарного анастомоза осуществляют видеоторакоскопически (Video-assisted coronary bypass grafting on the beating heart) [4]. Этот, далеко не единичный пример, наглядно показывает, что терминологическая номинация - живой, динамичный процесс, а также убедительно свидетельствует о глобальном распространении английского языка и его мощном влиянии даже на неродственные языки. Англоязычные аббревиатуры, как и другие термины, параллельно заимствуются разными языками вместе с новыми понятиями. Но здесь можно заметить уже и некоторые недостатки этого способа номинации, связанные с человеческим фактором: инициальные компоненты акронимов хотя и расшифрованы, но не переведены на русский язык. По всей видимости, приведённые термины понятны специалистам этой узкой области, но, безусловно, сложны для понимания непрофессионала.

Внешне от обычного слова акроним отличается написанием с прописной буквы. Такое написание является правилом. Кроме того, факультативным визуальным признаком, играющим роль психологического зрительного фактора, могут служить также кавычки.

Позиционно, по нашим наблюдениям, в предложении обычно вначале стоит аббревиатура, а

затем в скобках или без них даётся развёрнутый многословный термин: "Das OPSI-Syndrom (Overwehlmung Postsplenectomie Infection-Syndrom) ist eine besondere Verlaufsform einer bakteriellen Infektion nach einer operativen Entfernung der Milz" [14, с. 607]. Значительно реже бывает наоборот - сначала даётся исходное словосочетание, а затем в круглых скобках или через тире - полный многословный термин: "Neuere analytische Entwicklungen, wie z.B. der Laser-Mikrosonden-Massen-Analysator (LAMMA), lassen zukünftige Änderungen erwarten [14, с. 400].

По частеречной принадлежности в нашем материале преобладают омонимы - имена существительные.

Обращает на себя внимание следующий факт. Большинство акронимов однозначно. Однако, их количественное увеличение привело в отдельных случаях к появлению среди них двух или более одинаковых аббревиатур, что, конечно, является недостатком. Если данные акронимы отличаются от омонимичных им узуальных слов графически, то между собой они полностью идентичны как по буквенному составу, так и по графике, и в этом заключается опасность их неоднозначного толкования и неадекватного перевода. Сравните следующие примеры:

1. VIP = (1) vasoactive intestinal polypeptide - вазоактивный интестинальный полипептид (ВИП); (2) very important person - очень важная персона (ВИП). Здесь области употребления не пересекаются, поэтому возможность неверного толкования при наличии соответствующего контекста практически отсутствует.
2. A.D.A. = (1) American Dental Association - Американская ассоциация стоматологов; (2) American Diabetic Association - Американская ассоциация по диабету; (3) American Dietetic Association - Американская диетическая ассоциация. Очевидно, что при отсутствии в тексте пояснения в виде развёрнутого термина в данном случае возможен неточный перевод акронима.

В.М. Лейчик отмечает, что акронимы, полностью совпадающие с обычным словом, получили широкое распространение в большинстве языков и считает, что они как бы мотивированы этим словом. "Именно эта мотивированность акронима одновременно и исходным словосочетанием, и близким по звучанию словом позволяет назвать такие единицы словами с двойной мотивацией" [6, с. 52 - 53]. С этим, однако, нельзя согласиться полностью. Представляется, что акроним мотивирован только исходным словосочетанием - многословным термином, а мотивированность формально сходным омонимичным словом, удачным как мнемонический приём, вряд ли здесь присутствует, поскольку без правильного декодирования - соотнесения начальных букв с прототипами, контекста, в котором есть исходный многокомпонентный термин, они могут быть истолкованы неверно.

Лишь при наличии контекста сохраняется количество и качество информации, соответствующее развёрнутым вариантам терминов, а при его отсутствии акронимы теряют правильную мотивацию со стороны омонимичного обычного слова. Например, акроним STRESS, означающий язык программирования, расшифровывается как Structural Engineering System Solver. Без наличия этой расшифровки, можно принять его за общеизвестный медицинский термин "стресс". Или GIFT (General Internet File Transfer - обобщенная передача файлов в Интернет) - у немецкоязычного читателя может возникнуть аналогия с омонимичным словом Gift (= яд).

Среди рассматриваемых в данной статье акронимов, образованных от инициальных букв многословных терминов, встретившихся нам в немецкой медицинской литературе, можно выделить три типа: 1) акронимы, похожие на несокращённые слова, но не полностью совпадающие с ними по буквенному составу; 2) акронимы, совпадающие с именами собственными; 3) акронимы, полностью совпадающие по форме с несокращёнными словами, омонимичные им - их называют также омоакронимами.

Рассмотрим примеры, иллюстрирующие каждый из этих типов.

1. Акронимы, внешне похожие на несокращённые слова, которым придаётся вид обычных слов, но не полностью совпадающие с ними по буквенному составу. Подобные акронимы В.М. Лейчик, вслед за В.П. Даниленко, удачно, на наш взгляд, называет словоидами [6, с. 142 - 143).

Примеры:

APUD - **a**mine **p**recursor **u**ptake and **d**ecarboxylase (active) - включающий предшественники (биогенных) аминов и обладающий активностью декарбоксилазы, АПУД-система;

АНОР - **a**dipositas - **h**yperthermia- **o**ligomenorrhoea - **p**arotitis (ожирение, гипертермия, олигоменорея, паротит = ОГОП-синдром, синдром АНОР);

CAD - **c**oronary artery **d**isease - болезнь коронарных артерий (ИБС);

CELSS - **c**ontrolled **e**cological **l**ife **s**upport **s**ystem - управляющая экологическая система жизнеобеспечения;

LAMMA - **d**er **L**aser-**M**ikrosonden-**M**assen-**A**nalysator - микрозондовый лазерный масс-анализатор;

LAV - **l**ymphadenopathy **a**ssociated **v**irus -, ассоциированный с лимфаденопатией;

MODY - **M**aturity-**O**nset **D**iabetes of the **Y**oung - диабет взрослого типа у молодых;

OPSI-Syndrom - **o**verwhelming **p**ost-splenectomy **i**nfection - особая форма бактериальной инфекции после хирургического удаления селезёнки (спленэктомии);

PAT - **p**aroxysmal **a**trial **t**achycardia - пароксизмальная предсердная тахикардия;

SMON-Syndrom - **s**ubacute **m**yelo-**o**ptico-**n**euro**p**athy - подострая миело-оптическая невропатия;

VATER-Syndrom (Vertebral defects; Anal atresia; Tracheal-esophageal fistula; Esophageal atresia; Renal Dysplasia). Этот англоязычный акроним полностью совпадает по форме и звучанию со словом немецкого языка "Vater", а для английского языка является словоидом. Существуют также варианты данного акронима в зависимости от дополнительных симптомов, включенных в исходный термин, а именно: VATERL-Syndrom, VACTERL-Syndrom (C= Cardiac, L= Limb abnormalities).

Очевидным достоинством таких акронимов-словоидов, по нашему мнению, является то, что они, отличаясь от общеупотребительных слов, не могут привести к ложной мотивации данными словами, так как не имеют собственного значения, и их формальная структура не может ввести в заблуждение относительно содержания. Функционально они воспринимаются только как ключ, сигнал для расшифровки исходной многокомпонентной единицы. Здесь нет повода для конфликта между формальной и содержательной стороной.

2. Акронимы, совпадающие с именами собственными.

Примеры:

ADAM - **a**ndrogen **d**eficiency **a**ging **m**ale - синдром Адама, андропауза;

ELISA - **e**nzyme-**l**inked **i**mmunosorbent **a**ssay - энзимный радиоиммуноанализ;

MILA - **m**acrophage **i**nsulin-**l**ike **a**ctivity - инсулиноподобная активность макрофагов.

Использование имен собственных - также удачный мнемонический приём. Подобные акронимы также не могут ввести читателя в заблуждение относительно смысла термина. Как вторичные лексические единицы они не могут быть контекстуально мотивированы именами собственными, следовательно, побуждают читателя искать ассоциацию именно с исходной несокращённой терминологической единицей.

3. Акронимы, полностью совпадающие по форме с несокращёнными словами, омонимичные им (омоакронимы).

Примеры:

CAT: **c**omputer **a**ssisted **t**omography - компьютеризованная томография (англ. cat - кошка);

CHAOS - **C**ambridge **H**eart **A**ntioxidant **S**tudy - рандомизированное двойное слепое исследование с конечными точками у больных коронарной болезнью сердца (англ. chaos - беспорядок);

COLD - **c**hronic **o**bstuctive **l**ung **d**isease - хроническая обструктивная болезнь лёгких (англ. cold -холод, простуда);

MAP - **m**ean **a**rterial **p**ressure - среднее артериальное давление (англ. map -карта, план);

PAGE - **p**olyacrylamide-**g**el **e**lektrophoresis - электрофорез в полиакриламидном геле (англ. page II- страница);

PEARL - **pupils equal and reactive to light** - зрачки равные и реагирующие на свет (англ. pearl - жемчуг, жемчужина);

PEEP - **positive end expiratory pressure** - искусственная вентиляция лёгких с положительным давлением в конце выдоха (англ. peer 1. быстрый взгляд; 2. проблеск);

RAP - **right atrial pressure** - давление в правом предсердии (англ. rap - стук, лёгкий удар);

RIND - **reversible ischemic neurologic deficit** - обратимый ишемический неврологический дефицит (англ. rind 1. кожа (грудинки); 2. корка (сыра); 3. кора (дерева));

SLAM - **scanning laser acoustic microscope** - лазерный акустический микроскоп (англ. slam - хлопок, удар);

SOAP - **Simple Object Access Protocol** - протокол спецификации для обмена структурированной информацией в реализации Web-сервисов в компьютерных сетях (англ. soap - мыло).

Иногда для большего сходства с несокращённым словом при создании акронима используется не только первая буква, сравните, например: **CONSENSUS** (**C**ooperative **N**ew **S**candinavian **E**nalapril **S**urvival **S**tudy) - исследование выживания при применении эналаприла.

Поскольку омоакронимы совпадают с несокращёнными словами, то здесь авторам и переводчикам следует быть очень внимательными к их графическому представлению, так как в строчном написании они могут быть потенциальным источником ошибок или неточностей из-за идентичной формальной структуры.

Чтобы показать достоинства и недостатки данного способа терминологической номинации, приведём наши наблюдения за семантическим поведением одного из таких акронимов в немецких, и, для сравнения, в русских медицинских текстах.

Обычно аббревиатура является носителем только того значения, которое содержится в исходном многокомпонентном термине. Нам, однако, встретился очень интересный омоакроним, который удачно совпал с несокращённым словом не только формально, но частично и семантически. Акроним **LEOPARD-Syndrom** создан американскими авторами. Известна история его создания. Он возник не при первом описании синдрома, а сложился постепенно. Впервые данный синдром описан в 1936 г. авторами Zeisler E.P., и Becker S.W., которые включили в него четыре симптома (*lentigines, hypertelorism, pectus carinatum, prognathism*). Аббревиатура **LEOPARD** появилась значительно позже, в 1969 г., когда были описаны дополнительные три симптома к картине болезни. При этом компоненты исходного многословного термина удачно сложились в омоакроним, создание которого от начальных букв семи основных симптомов болезни принадлежит авторам R.J. Gorlin, R.C. Anderson, и M. Blaw: "The word 'leopard' was first applied as a mnemonic by Gorlin, Anderson, and Blaw (1969) to the syndrome of multiple lentigines, electrocardiographic conduction abnormalities, ocular hypertelorism, pulmonary stenosis and other congenital heart defects, abnormalities of genitalia and reproductive physiology, retarded growth, and deafness" [7, с. 85].

Буквы названия означают:

Lentigines = множественные лентиго-пигментарные пятна,

Electrocardiographic conduction defects = электрокардиографические нарушения,

Ocular hypertelorism = глазной гипертелоризм,

Pulmonary stenosis = стеноз клапана легочной артерии,

Abnormality of genitalia = аномалии развития половых органов,

Retardation of growth = задержка роста,

Deafness = нейросенсорная глухота.

Это заболевание относится к редким, на сегодняшний день описаны только 200 случаев. Акроним **LEOPARD**, по-видимому, из-за экспрессивности и образности в медицинской литературе используется чаще, чем его синонимы - "*Lentiginose*", "*Lentiginosis-Syndrom*", "*kardiomyopathische Multiple-Lentigines-Syndrom*". Он содержится в медицинских справочниках.

Например, "Lexikon der Medizin" в статье "Lentigines, multiple" так представляет его: Nach den Leitsymptomen auch LEOPARD-Syndrom genannt. . . . (2005). Он включен в электронную базу данных OMIM (Online Mendelian Inheritance in Man), которая размещена в интернете Центром Информации Биотехнологии США (OMIM-Nummer: 151100), а также в электронную общеевропейскую базу данных по редким заболеваниям ORPHANET (*Orpha-Kennnummer 500*).

Как видно из расшифровки акронима, это тот редкий случай, когда содержательная сторона акронима частично совпала с несокращённым словом, так как один из семи симптомов, составляющих его, а именно, lentigines - высыпание пятен лентиго по кожному покрову, похожих по форме и цвету на окрас леопарда. Естественно, возникает прямая ассоциация с одноимённым животным в результате метафорического переноса, потому что кожа больного приобретает сходство со шкурой леопарда: "Синдром леопарда назван так по наиболее бросающемуся в глаза признаку - темным пятнам на коже" (www.gzt.ru/topnews/science). Здесь налицо совпадение яркого образа, лежащего в основе обычного слова и одного из признаков, содержащихся в акрониме.

Однако, как полное сходство акронима с несокращённым словом, так и внешнее сходство данного животного с одним из ярких признаков проявления болезни, привели к произволу как в написании, так и в понимании данного акронима отдельными авторами. Далеко не всегда выдерживается единый принцип написания. Нам встретились следующие пять графических вариантов данного акронима в условиях одинакового контекста на русском языке:

1. "Синдром L.E.O.P.A.R.D. (син.: синдром множественных лентигинозных пятен) - редко встречающееся заболевание. . . . Кожа больного приобретает сходство со шкурой леопарда" [1, с. 36].

Необычно в данном единичном примере то, что кроме написания прописными буквами все буквы инициализма отделены друг от друга точками. При такой орфографии невозможно спутать акроним с обычным словом.

2. "Синдром LEOPARD - это редкое, аутосомно-доминантное заболевание, которое является аллельным вариантом синдрома Нунан" (www.dnalab.ru/leopard-syndrome).

Этот наиболее распространённый вариант - на языке оригинала прописными буквами - представляется и наиболее правильным, его используют большинство авторов.

3. "К этой группе мы отнесли следующие наследственные синдромы нарушения слуха: синдром "Леопарда" (два наблюдения). . . ." [2, с. 20].

Сигнальным элементом данного акронима является только первая прописная буква и кавычки (также единичный случай). Но, несмотря на присутствие кавычек, он уже менее узнаваем как код для расшифровки полного термина.

4. "Синдром "леопарда" представляет наследственную болезнь с аутосомно-доминантным типом наследования. При ней по коже распространяются темно-коричневые пятна, а также имеется нейросекреторная глухота, отставание роста, пороки сердца, аномалии половых органов" ([medicall.ru/pages.php?](http://medicall.ru/pages.php))

В данном примере, хотя и описаны пять из семи симптомов, но как бы сами по себе, без связи с исходным многословным термином. Практически неузнаваемый акроним склоняется как обычное слово, и присутствие кавычек мало о чём говорит.

5. ". . . болезнь, известная как синдром множественных лентигиний или просто синдром леопарда, . . ." (www.gzt.ru/topnews/science/).

Таких примеров безответственной орфографии, когда ни один из графических признаков не указывает на то, что в тексте присутствует не обычное слово, а омоакроним, также немало. Особенно часто их можно встретить в интернете. Из-за отсутствия жёстких требований к качеству представления информации страдает качество содержания. Психологический фактор полностью вытесняет логический. С одной стороны один из признаков болезни - тёмные пятна - оказался действительно мотивирован несокращённым словом, но с другой стороны он отвлек всё внимание на себя, и остальные шесть признаков в сознании некоторой части

пишущих уже не ассоциируются с исходным термином. Строчное написание и даже без кавычек в качестве зрительного сигнала не просто снижает, а сводит к нулю узнаваемость аббревиатуры, уравнивает её со словом естественного языка. Налицо более узкая ложномотивированная, не полностью адекватная передача информации.

В немецкой специальной литературе, в наших примерах, наблюдается более ответственное отношение к графическому оформлению авторами данного акронима. В подавляющем большинстве случаев он приводится прописными буквами, иногда в кавычках, и, как правило, с последующим пояснением.

Примеры:

"LEOPARD ist ein Akronym f?r eine seltene Erkrankung mit Lentiginose und verschiedenen Entwicklungsst?rungen, die folgende charakteristischen klinischen Symptome aufweist: multiple Lentigines, elektrokardiographische Anomalien, okulärer Hypertelorismus, Pulmonalstenose, abnorme Genitalien, Retardierung des Wachstums, Deafness (Taub- bzw. Schwerhörigkeit)" (Institut für Medizinische Genetik: genetik.charite.de/).

"Das LEOPARD-Syndrom ist eine sehr seltene, vererbte Erkrankung mit Veränderungen an Haut, Herz, Innenohr, Kopf, Gesicht und Genitalien" [10].

"Das LEOPARD-Syndrom oder kardiomyopathische Lentiginose ist eine seltene, autosomal-dominant vererbte Erkrankung, die 1969 erstmals von Gorlin beschrieben wurde" (info@medizinische-genetik.de).

"Das "LEOPARD-Syndrom" bezeichnet angeborene Fehlbildungen von Herz und Haut und wird deshalb auch "kardiokutanes Syndrom" genannt" (<http://de.wikipedia.org/wiki/>).

Графическая передача этого акронима как обычного слова немецкого языка, когда прописной является только первая буква - Leopard-Syndrom - встретилась нам только один раз, в двухтомной монографии Br?schke [5, с. 361]. Приходится признать, что под воздействием психологического фактора заблуждения относительно написания с прописной или строчной буквы, а, возможно, и более узкого понимания, не исключены даже в высокопрофессиональной среде. В этой связи интересно также отметить, что в солидной монографии Dirckx на английском языке, такие акронимы, как PEEP, VAMP, EGG, SOAP, SCAT и другие обозначены прописными буквами. И лишь единственная аббревиатура - "leopard syndrome" представлена в строчном написании [5, с. 112].

Нам встретился также интересный единичный пример, демонстрирующий дальнейшую трансформацию этого акронима и его сокращение до одной буквы L: "Das LEOPARD-Syndrom (LS) ist gekennzeichnet durch multiple angeborene Anomalien vor allem der Haut, des Gesichtes und des Herzens. LEOPARD ist ein Akronym und bezeichnet die hauptsächlichen Symptome dieses Syndroms: Weltweit wurden bisher etwa 200 Patienten beschrieben, die genaue Häufigkeit des LS ist nicht bekannt" ([www.orpha.net LEOPARD-syndrome](http://www.orpha.net/LEOPARD-syndrome)). Здесь мы наблюдаем образование уже не вторичной, а третичной лексической единицы.

Итак, тенденция к сознательному образованию акронимов в английском языке и их активное заимствование другими языками очевидна и широко распространена в медицинской терминологии. Очевидны и безусловные достоинства акронимов в качестве компактного и выразительного средства номинации. Однако, омоакронимы, оформленные в обычные слова, требуют к себе особого внимания авторов и переводчиков, т. к. они, с одной стороны будучи структурно экономными и зрительно привлекательными, с другой стороны, таят в себе опасность ложной мотивации омонимичными им несокращёнными словами. Они требуют обязательной предварительной расшифровки в текстах статей, в индексе терминов в монографиях, а также обязательного соблюдения правил орфографии специалистами и переводчиками медицинской литературы. Небрежность здесь недопустима, она может привести к ложномотивированному восприятию содержательной стороны акронимов и, тем самым, нарушению функции адекватного приёма информации.

Литература:

1. Дерматология России. - 2011. - № 2.
2. Дефектология. - 1985. - № 5.
3. Зубова Л.Ю. Английские медицинские аббревиатуры как часть профессиональной языковой картины мира : на фоне их русских и французских аналогов : дис...канд. филол. наук / Л.Ю. Зубова. - Воронеж, 2009. - 244 с.
4. Кардиология. - 1998. - № 8. - С. 54.
5. Лейчик В.М. Люди и слова / В.М. Лейчик. - М. : Наука, 1982. - 177 с.
6. Лейчик В.М. Новый вид аббревиатур : слова с двойной мотивацией / В.М. Лейчик // Особенности функциональных стилей научно-технической литературы и деловой документации. - Челябинск, 1973.
7. Archives of Disease in Childhood. - 1971. - № 46.
8. Bruschke G. Herz - Kreislauf - und Gefa□erkrankungen ? G. Bruschke, Hrsg. von B.Heublein. - 1986. - Bd. I, Teil 1. - S. 697.
9. Dirckx J.H. The language of Medicine. Its evolution, structure and dynamics. - 2nd ed. - N.Y. : Praeger Publishers, 1983. - 194 p.
10. Hals-, Nasen-, Ohrenkrankheiten. - 2006. - № 3.
11. Lexikon der Medizin // Hrsg.von M. Zetkin, H. Schaldach-16., neubearb. Aufl. - Verlag Sonderaufgabe : Fackeltr?ger Verlag GmbH, 2005.
12. Gorlin R. J. Multiple lentiginous syndrome / R. J. Gorlin, R. C. Anderson, M. Blaw // American Journal of Diseases of Children, 1969. - Vol. 117. - P. 652.
13. Zeisler E. P. Generalized lentigo : its relation to systematic nonelevated nevi / E. P. Zeisler, S. W. Becker // Archives of Dermatology and Syphilology, 1936. - Vol. 33. - P. 109.
14. Zeitschrift fur arztliche Fortbildung. - 1986. - № 15.

Л.В. Гриченко
ПИ ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

ФОЛЬКЛОРНОЕ НАЧАЛО И ЕГО РОЛЬ В ПОСЛОВИЦАХ

The given article is devoted to the problem of folklore characteristics of proverbs which seem to be universal in many languages. According to the analysis folklore characteristics exist on a par with linguistic features and are able to determine them. As a result a proverb may be regarded as a unique unit with double nature and syncretic characteristics.

С момента целенаправленного изучения пословиц исследователи отмечают их народное происхождение, лаконичность, остроумие, общеупотребительность, возможность переосмысления значения, а также выделяют такие характеристики, как ясность, краткость, сжатость, обобщенность смысла, образность и законченность мысли. При этом, единый термин для обозначения данного явления отсутствует, что предопределяет крайнюю необходимость определения статуса пословиц в языке и речи при обязательном учете генетических их характеристик.

В настоящий момент совершенно очевидно, что описание и определение пословиц выходит за рамки паремиологии и требует своего рассмотрения на стыке паремиологии, фразеологии и фольклористики: "паремии занимают промежуточное положение между единицами языка и фольклора, точнее: относятся и к языку, и к фольклору в одно и то же время, и - соответственно - изучаются как лингвистикой, так и фольклористикой" [2, с. 250]. Многоплановость формы, семантики и функционирования пословиц позволяет рассматривать их и как

единицы языка (клишированные, воспроизводимые в типовых жизненных ситуациях изречения); и как единицы речи (коммуникативно-прагматические омокомплексы, реализующие от одной до трех потенциально заложенных функций); и как единицы фольклора (изначально устные образования, получившие языковую и художественную вербализацию).

Как следствие, предметом анализа данной статьи является описание, прежде всего, фольклорного начала пословиц, того, что легло в основу самого явления и послужило базисом его синкретичных характеристик, с учетом которых возможно полное описание явления, определение его статуса, выделение набора константных и дифференциальных признаков. Интересным также представляет и тот факт, что в настоящее время "стало обнаруживаться все больше переходных, гибридных, полулитературных-полуфольклорных форм, которые противоречат четким теоретическим классификациям" [6, с. 26-27], по нашему мнению, к числу таковых в полной мере относятся и пословицы. Переплетение фольклорного и языкового начал пословицы полностью соотносится с точкой зрения В.Я. Проппа, согласно которой "генетически фольклор должен быть сближаем ... с языком, который также никем не выдуман... Он возникает и изменяется совершенно закономерно и независимо от воли людей, везде там, где для этого в историческом развитии народов создались соответствующие условия" [3, с. 22], и свидетельствует о необходимости учета обеих сторон явления. При этом фольклорные характеристики пословиц, возникшие раньше языковых, на наш взгляд, детерминируют языковые свойства явления.

Выделяя и описывая фольклорные черты пословиц, на наш взгляд, следует остановиться, прежде всего, на устности происхождения данных единиц. Обратившись к истории возникновения и употребления пословиц, можно заключить, что данные, в большинстве своем анонимные, единицы возникли как средство нравоучения и устрашения. При этом ярко выраженная нравственная семантика пословиц, результатом которой является понимание пословицы как некоего правила, корректирующего или иллюстрирующего реальные жизненные ситуации, выдвинула на первый универсальные языковые характеристики пословиц - дидактичность и общую назидательность, за которыми и стоят устрашение и нравоучение, обращенные к адресату и закрепленные за определенными синтаксическими конструкциями.

Помимо упомянутой устности, сближающей пословицу с фольклорными произведениями, следует также выделить народность и коллективность. При этом, на наш взгляд, следует говорить о всенародности и общенародной сущности пословиц. В настоящий момент уже невозможно сводить возникновение и употребление пословиц к культуре народа в узком его понимании, когда данные единицы являлись маркерами психологии народных масс, их быта и жизненного опыта. Необходимо отметить нацеленность пословиц на единый этнос и одновременно на каждого его представителя, независимо от его социальной принадлежности, что в полной мере отражает коллективный обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт всего языкового сообщества.

Как следствие, данные единицы общенародного происхождения формируют уникальную для каждого языка пословичную картину мира, непосредственно отражающую обобщенное, генерализованное знание, прошедшее сквозь призму народного коллективного сознания и переосмысления. Более того, они формируют "коллективную память" и регулируют поведение нации в обществе в целом, что непосредственно связано с особенностями репрезентации аксиологической шкалы, назидательной семантикой и общим функционированием.

Данная точка зрения коррелирует к определению пословицы в зарубежной лингвистике: "клишированное выражение с ярко выраженной категорической, нравственной семантикой волеизъявления, закрепленной в метафорической и парадигматической форме пословицы" [8, с. 741] и отражает детерминацию языковых характеристик пословицы ее фольклорным началом. Действительно, будучи формой общественного знания коллективного авторства, пословица является не чем иным, как эталоном, примером, содержащим назидательность, образцовость и дидактичность в семан-

тике, лексике и форме. В условиях реальной коммуникации пословица не только моделирует последующие действия адресата, но и оценивает их по закреплённой аксиологической системе ценностей. Данный тезис с одной стороны пересекается с пониманием ценности фольклорных текстов Р. Якобсоном: фольклорные тексты не столько фрагментарные документы прошлого, сколько живые произведения, противопоставляющие нашим требованиям свою фольклорную эстетику и мудрость [7, с. 10]. С другой - позволять определять пословицу как коммуникативно-прагматический омоккомплекс, реализующий от одной до трех функций.

Например, пословица *Let the cobbler stick to his last - Всяк сверчок знай свой шесток* [1, с. 248], несмотря на однозначную выраженность прямого побуждения к определенному адресату, может реализовывать и общеназидательную, и оценочную функции. Возможность подобного переосмысления кроется в асимметрии формы и содержания и значительно расширяет область применения пословицы, предполагая контекстуальную временную и адресную варьированность. Употребляясь как общее назидание, пословица характеризуется ситуацией вневременности, когда "абстрагированное (мысленное отвлечение) от конкретного момента или отрезка времени достигает своего предела" [5, с. 161], а специфическая позиция адресанта высказывания (пословицы) сводится к выражению опыта "людей вообще", к обращению к народной мудрости и коллективному бессознательному.

Безличность, традиционно характеризующая фольклорные произведения: "бессознательность и безличность характеризуют фольклорное творчество, они присущи ему по самой его природе, и никакая логика, равно как и никакие попытки представить процесс творения эмпирически, не может опровергнуть или поколебать это положение" [4, с. 50-51], также репрезентирована в пословицах и отражает влияние фольклорного на языковое. На наш взгляд, применительно к безличности пословиц следует говорить о различных ее проявлениях: во-первых, о частом отсутствии автора, что абсолютно соотносимо с принадлежностью пословиц к фольклору; во-вторых, об обобщённости субъекта описываемых единиц. Как следствие, безличность как черта фольклорного произведения в значительной степени и определяет полифункциональный характер всей пословицы и ее субъекта. В приведенном выше примере реализуемая вторичная семантика оценки и общего назидания, безусловно, имеет цель, регламентации поведения какого-либо лица, подразумевая обобщенность субъекта и фактически описывая вневременную ситуацию, характеризуемую "взаимодействием значений потенциальности и неопределенного лица" [5, с. 165].

Таким образом, изначально возникшая в моральном сознании культура запрета, получившая свое конвенциональное и знаковое закрепление, отразилась в форме, семантике, прагматике и коммуникативном функционировании пословичного фонда. Как следствие, безличность пословиц подразумевает не только анонимность, что уже само по себе свидетельствует о синкретичности характеристик явления, но и фиксирование в языке максимально отвлеченных языковых формул с генерализованной семантикой и формой. При этом неопределенность порождает полифункциональность, и как и многие другие черты, изначально детерминированные фольклорной традицией, оказывается универсальной для разных языков.

Итак, фольклорное и строго языковое образуют в пословице единую совокупность характеристик, при этом ключевая роль отдается именно фольклорному началу, детерминирующему языковые особенности. Последующее уточнение окончательного набора признаков пословиц, обусловленных их синкретичной природой, должно способствовать определению статуса пословицы и ее признаков в едином типологическом пространстве.

Литература:

1. Модестов В.С. Английские пословицы и поговорки и их русские соответствия / В.С. Модестов. - М., 2007. - 468 с.

2. Пермяков Г.Л. К вопросу о структуре паремиологического фонда // Типологические исследования по фольклору. - М., 1975. - С. 247-275.
3. Пропп В.Я. Фольклор и действительность / В.Я. Пропп. - М., 1976. - 325 с.
4. Путилов Б.Н. Предисловие // Фольклор и действительность. - М., 1976. - С. 7-16.
5. Смирнов И.М. Семантика субъекта / объекта и временная локализованность / И.М. Смирнов // Теория функциональной грамматики (Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Неопределенность). - М., 1992. - С. 154-167.
6. Чистов К.В. Специфика фольклора в аспекте теории информации / К.В. Чистов // Типологические исследования по фольклору. - М., 1975. - С. 26-44.
7. Якобсон Р. Работы по поэтике : переводы / Р. Якобсон ; сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. - М., 1987. - 461 с.
8. Barley N. A structural approach to the proverb and maxim with special reference to the Anglo-Saxon corpus // *Proverbium*, 1972. - Vol. 20. - P. 737-751.

Р.Г. Жамсаранова
ЗабГУ, г. Чита

ОНОМАКОНЦЕПТ КАК КОГНИТИВНАЯ ЕДИНИЦА НОМАДНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ

The new type of linguacultural concept as onomacoecept is supposed to present the nomadic mentality, the main principles of ethnic self-identification in the world, being represented through the tribal proper names - ethnonyms and genonyms of Mongolian period of the history of Northern Asia.

Ономастика справедливо считается одним из наиболее сложных разделов лингвистики, будучи тесно связанной с когницией человека-номинанта. Этнонимика - как одна из разрядов ономастики представляет название племени, рода или народности, поэтому анализ этнонимно-генонимных названий является заведомо одним из порой неразрешимых проблем ономастики.

В статье предлагается попытка описания методики лингвистического анализа родоплеменных названий, понимаемых условно как монгольские и связанные территориально с исторической Даурией. Пытаясь проникнуть в диахронное сознаниеномада посредством семантической интерпретации племенного или родового названия с целью познания его скрытых от современного исследователя умозаключений по поводу наименования племени, мы обратились к когнитологии, как наиболее результативной отрасли современного языкознания в плане решения этих проблем.

В этих целях нами предлагается введение нового термина - *ономаконецент*. Ономаконецент верифицируется этнонимно-генонимным именем, репрезентируя при этом наличие логико-понятийных корреляций этимона этнонима с мировоззренческой парадигмой человека-номада [2]. При развертывании этимологического значения этнонима выявилось естественное наличие логико-системных отношений в номинативной функции этнонимно-генонимного имени при реконструкции концептуальной сферы языковой картины мира средневековогономадизма - оним рассматривается как особая когнитивная парадигма развития архаичного типа культуры и сознания, являясь частью наивной картины мираномада.

Оказалось, что ономастическая лексика как часть языковой картины мира способна к вербализации особо важного пласта концептов национальной культуры, которые могут быть обозначены как ономаконецент (далее - ОК). ОК, наряду с другими разрядами концептов (например, мифоконецентами), формируют отдельный сегмент концептуальной картины мира, представляющей аспектыномадного "наивного" мировоззрения.

Особенность онима как свернутого в слово мифо-тотемистских представлений этноса способствует восприятию его в синхронии в качестве исторического текста, в смысловой структуре которого вычленимы аспекты трансцендентного и имманентного типов мышления. Трансцендентным началом этнонимно-генонимного имени на этапе возникновения онима мог стать номинативный признак, обозначающий понятие природной стихии объективно-реального мира номада. Имманентным представляется ономастическая репрезентация трансцендентного начала. Мифологическая (анималистско-тотемная) природа выявляется посредством реконструкции отапеллятивного значения, восходящего к архетипически релевантным первообразам.

В ОК в свернутом виде существует смысловая информация, которая может быть развернута посредством вербальной репрезентации, происходящей одновременно на этапе порождения и восприятия слова в речи. Конгруэнтность перцепции и апперцепции адресанта и адресата детерминирует относительную контекстуальную независимость концепта. Языковые единицы (ЯЕ) ассоциированы с вербализуемыми ими концептами, вследствие чего обладают способностью вступать в иерархические связи, отражая, в свою очередь, иерархию объективируемых ими концептов. Иерархия родственных слов, разворачивающихся в ходе реконструкции исходных значений слов от конкретного к абстрактному, обнаруживает взаимодействие нескольких типологически неродственных языков, что естественным образом способствует разрешению как языковых, так и иных малоизученных сторон исторического прошлого автохтонов региона.

В современной лингвистике условно можно выделить три основных подхода к пониманию концепта. Первый подход - лингвокультурный (Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, В.И. Карасик), где основное внимание уделено культурологическому аспекту. Второй подход (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев, Н.Ф. Алефиренко) связан с теорией семантики языкового знака (ЯЗ). Именно семантика концепта определяет смысло-содержательное ядро, постулируя тем самым ядерность семантического поля в структуре концепта. Очевидна смысловая содержательная сфера концепта, где культура кодируется как константа картины мира, являясь по отношению к языку вторичной. Третий подход - лингвокогнитивный (Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова) определяет образование концепта как содержательной единицы ментального плана результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека, трактуя локус концепта в некой срединной зоне между языком и действительностью. Общим для всех условно-выделяемых подходов является утверждение неоспоримой связи языка и культуры; расхождение обусловлено разным видением роли языка в формировании концепта¹.

Лингвокультурный концепт представляет собой структуру сознания, в котором наряду с предметно-образным и понятийным компонентом присутствует и ценностная составляющая, которая выделяет культурный концепт из ряда других ментальных единиц (таких, как образ, понятие, фрейм, сценарий, например). Лингвокультурный концепт как единица мышления отличается от других операционных мыслительных единиц акцентуацией ценностного элемента и лингвокультурной отмеченностью, что обусловило принятие основной единицей номадной концептосферы именно лингвокультурный концепт, разновидностью которого является ОК, исходя из трактовки этнонимно-генонимного имени как свернутого в слово (имя) когнитивных установок средневекового номадного сознания.

Важно определить основные структуральные признаки ОК. Опираясь на признаковые критерии лингвоконцепта [см. : 3, с. 12-13], мы выделяем следующие основные характеристики ОК: *комплексность бытования* в отдельном культурном и историческом тексте/текстах, историческом факте, документальной фиксации, где исторический текст - это функциональное и семантическое поле этнонимно-генонимного имени, имеющего историческую фиксацию как исторический факт, культурный текст - это лексические поливариативы онимов,

¹Основное отличие между ЛК и ЛКК лежит, прежде всего, в дифференцированном подходе к пониманию концепта. Отличие этих подходов заключается, как считает Е.С. Кубрякова, в принципах отбора изучаемых единиц [4]. Если для ЛК важен "процесс образования смыслов об объекте познания", то для ЛКК актуальна оценочная сторона объекта познающим его субъектом и сопоставляющим его с идеализированной моделью мира [1].

имеющие аналоги в апеллятивной лексике языка с определенной смысловой нагрузкой, обнаруживающей его культурологическую семантику; *ментальность природы*, будучи в качестве опота тесно связанным с сознанием индивида.

Именно в сознании этнического сообщества "всплывало" племенное самоназвание, имеющее глубокие корни в мифологической картине мира, определяя тем самым, этноспецифичность ОК; *ценность* номадной культуры очевидна, прежде всего, потому что от этой культуры для историографии осталось явно недостаточное количество письменных памятников, позволяющих реконструировать как духовную, так и материальную культуру, равно как и историю в полном объеме. ОК обнаруживает трехкомпонентное строение, где ядром служит ЯЕ, актуализированная как центральная точка ОК, служащая денотатом концепта; "окутанность" периферийным полем, где присутствуют, по определению Ю.С. Степанова, активный (актуальный) слой признаков и пассивный - дополнительный информативный фонд, освоенный только некоторыми социальными² группами. Поэтому ОК как разновидность лингвокультурного концепта обнаруживает ряд важных характеристик и лингвоконцепта.

Очевидны для ОК и следующие характеристики лингвоконцепта: *исконные/застывшие/трансформировавшиеся/первичные*, по определению М.В. Пименовой [7, с. 143-144], учитывая исчезнувшее сознание номада и реликтовое состояние многих ментально-культурных понятий и образов, включая и наличие устаревших языковых фактов в языковой картине мира. Вслед за М.В. Пименовой мы классифицируем ОК как концепты *ведущие/ключевые и переменные*. Ключевыми лингвокультурными концептами в работе определены концепты, где именем концепта выступают названия природных стихий: лингвокультурные концепты *вода (море)* или *лес, земля*.

Переменными ОК можно назвать те, которые представлены оттоtemными³ этнонимно-генонимными именами, изменяющиеся в соответствии с политико-исторической ситуацией на определенной территории, преломленные и отраженные в диахронном мышлении и сознании номада. Дополнительно ОК как явление диахронного сознания проявляет качественно необходимые характеристики своего этнокультурного фона, которые проявляются по-разному: слово - имя концепта должно быть высокочастотным; слово - имя концепта должно содержать активную производящую основу; слова-репрезентанты концепта должны активно входить в состав устойчивых идиоматических конструкций⁴; "переживаемость" концептов; номинативная плотность; неопредельность; мировоззренческая ориентированность; лингвокультурная "отмеченность"; коммуникативная релевантность; "языковая абстрактность"; "наличие" этимологической памяти.

При рассмотрении онима как особой когнитивной парадигмы развития архаичного типа культуры и сознания этноним представляет собой архаический текст, в семантике которого отражены мифологические воззрения, возникающие в результате отождествления Человека с элементами Природы по принципу гомеоморфизма (подобия всего всему). Отождествление элементов происходило на номинативном уровне, следствием чего явилась транспозиция мифологического образа на естественный язык, способствуя его символизации и тропеизации. Следовательно, основным средством изучения механизма мифологизации бытия является реконструкция процесса номинации. Поэтому одной из теоретических предпосылок положения о концептуализации языковой картины мира кочевника является теория номинации, как процесса образования ЯЕ, характеризующихся номинативной функцией.

²Активный слой признаков ОК осознается всеми носителями языка или, в нашем случае, языков, и очевиден (для диахронного сознания). Пассивный признаковый слой доступен лишь при адекватной интерпретации сигнификата, передаваемого посредством архисемы, смысловое содержание которой дополнено архетипом культурного сознания номада.

³Актуальным для исследования представляется мнение о том, что "концепт как сложный комплекс признаков имеет разноразмерную представленность в языке" [6, с. 15]. "Концепты допускают возможность различной вербализации с помощью разных словесных форм" [5, с. 13], что допускает право лингвокультурного концепта быть представленным и на уровне проприальной лексики, которая вкупе с апеллятивной способна обнаружить определенный набор признаков при ее анализе, формирующих структуру ОК.

⁴Заметим, что представление ОК во фразеологическом, идиоматическом и паремиологическом фондах языков не входит в наши задачи, хотя следует отметить и наличие подобных проблемных полей исследования для перспективы

Выяснилось, что в порождении семантического поля ОК огромную роль играет принцип вторичной номинации, когда для именованного родового сообщества привлекается уже существующая в апеллятивном фонде языка единица для нового "означаемого". Поэтому семантическое поле ОК обладает гораздо большим числом сигнификативных признаков по сравнению с тем же денотативным значением апеллиатива, будучи выстроенным на основе вторичного, переосмысленного значения исходного апеллиатива.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. - М. : Языки русской культуры, 1998. - 896 с.
2. Жамсаранова Р.Г. Концептосфера средневековой монгольской этнонимии : автореф. дис... - доктора филол. наук. / Р.Г. Жамсаранова. - Томск, 2011. - 50 с.
3. Карасик В.И. Базовые характеристики лингвокультурных концептов / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Антология концептов / В.И. Карасик ; под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. - М. : Гнозис, 2007. - С. 12-13.
4. Кубрякова Е.С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования // Известия РАН. - Серия лит-ры и языка. - М., 2002. - Т. 61, № 1. - С. 13-24.
5. Кубрякова Е.С. К проблеме ментальных репрезентаций / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков / / Вопр. филологии. - 2007. - № 4. - С.13.
6. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований / М.В. Пименова ; под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина // Антология концептов. - М. : Гнозис, 2007. - С. 14-16.
7. Пименова М.В. Современная русистика : концептуальные исследования / М.В. Пименова / / Гуманитарный Вектор. Педагогика. Психология. Филология. Философия. Востоковедение. - Чита : ЗабГГПУ. - 2010. - № 2 [22]. - С. 140-145.

Т.Л. Зенкова
ЧГМА, г. Чита

**ЛИНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД НА МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ
УНИВЕРСАЛИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

The article is devoted to the worldview universals of spiritual culture. They are the means of human thinking, understanding and representing of the world. The worldview universals may be studied through conceptual sphere of national language.

Познание духовного мира людей иных эпох и культур является характерной чертой современного гуманитарного знания. Все больше исследователей обращается к проблематике духовно-нравственных ориентиров в человеке и обществе в целом.

Исследователь А.Я. Гуревич отмечает, что "внимание направлено на изучение не сформулированных явно, не высказанных эксплицитно не вполне осознанных в культуре умственных установок, общих ориентаций и привычек сознания, "психического инструментария", "духовной оснастки" людей" [2].

Современный философ В.С. Степин определяет данные понятия как "категории, которые аккумулируют исторически накопленный социальный опыт и в системе которых человек определенной культуры оценивает, осмысливает и переживает мир, сводит в целостность все явления действительности, попадающие в сферу этого опыта" [4, с. 16]. Также он отмечает, что развитие человеческой деятельности, появление ее новых форм и видов являются осно-

ванием для развития категорий. "В их составе могут возникать новые категории, а уже сложившиеся обогащаться новым содержанием. В этом развитии категориальные структуры, которые фиксируют наиболее общие признаки субъекта деятельности, оказываются взаимозависимыми с категориальными структурами, фиксирующими атрибуты предметного мира (мира объектов, на которые направлена деятельность)" [4, с. 17].

В различных типах культур, как отмечает исследователь, можно обнаружить как общие, инвариантные, так и особенные, специфические черты содержания категорий. "В сознании человека каждой эпохи все эти черты сплавлены в единое целое, поскольку сознание в реальном его бытии - это не абстрактное сознание вообще, а развивающееся общественное и индивидуальное сознание, имеющее в каждую эпоху свое конкретно-историческое содержание" [4, с. 19].

Как подчеркивает А.Я. Гуревич, "основные концептуальные понятия и представления цивилизации формируются в процессе практической деятельности людей, на основе их собственного опыта и традиции, унаследованной ими от предшествующей эпохи. Определенной ступени развития производства, общественных отношений, выделенности человека из природного окружения соответствуют свои способы переживания мира" [2].

Согласно В.С. Степину, мировоззренческие универсалии выполняют три взаимосвязанных функции: 1) они обобщаются и сортируются в соответствие с социально-исторической изменчивостью мира в "своеобразные кластеры", транслирующиеся от человека к человеку и от поколения к поколению; 2) они являются основной структурой сознания человека, смыслы которых детерминируют категориальный строй сознания в определенную историческую эпоху; 3) в своем единстве они представляют собой обобщенную картину человеческого мира или модель мира, отражающую представления о человеке и мире, а также вводит ценностную шкалу, принятую в определенном типе культуры [4, с. 31].

Автор также подчеркивает, что "во всех этих функциях смыслы универсалий культуры должны быть усвоены индивидом, стать внутренней канвой его индивидуального понимания мира, его поступков и действий. А это, в свою очередь, означает, что в иерархии смыслов, характеризующих категориальные структуры человеческого сознания, наряду с уровнем всеобщего, существует еще и уровень единичного, который соответствует специфике группового и индивидуального сознания. На этом уровне смыслы универсалий культуры конкретизируются с учетом групповых и индивидуальных ценностей. Причем в устойчивых состояниях социальной жизни универсалии культуры могут допускать очень широкий спектр конкретизаций, дополняться ценностями противоположных по интересам социальных групп и не утрачивать при этом своих основных смыслов" [4, с. 32].

В.С. Степин в системе мировоззренческих универсалий выделяет два основных блока: категории, в которых фиксируются наиболее общие характеристики объектов, преобразуемых в деятельности ("пространство", "время", "движение", "вещь", "свойство", "отношение", "количество", "качество", "причинность", "случайность", "необходимость" и т. д.) и категории, характеризующие человека как субъекта деятельности, структуры его общения, его отношений к другим людям и обществу в целом, к целям и ценностям социальной жизни ("человек", "общество", "я", "другие", "труд", "сознание", "истина", "добро", "красота", "вера", "надежда", "долг", "совесть", "справедливость", "свобода" и т. д.) [4, с. 17].

Так, можем утверждать, что категории или мировоззренческие универсалии в своем единстве представляют собой целостный образ мира, представленный человеком как субъектом деятельности и творцом духовно-культурного мира. Определяя человека как субъекта деятельности, современные исследователи-антропологи подчеркивают важность основных конституирующих характеристик человека о миропредставлении.

Лингвокультуролог В.А. Маслова утверждает, что "язык считается главной конституирующей характеристикой человека, его важнейшей составляющей. Человеческий интеллект, как и сам человек, немислим вне языка и языковой способности как способности к порожде-

нию и восприятию речи. Если бы язык не вторгался во все мыслительные процессы, если бы он не был способен создавать новые ментальные пространства, то человек не вышел бы за рамки непосредственно наблюдаемого. Текст, создаваемый человеком, отражает движение человеческой мысли, строит возможные миры, запечатлевая в себе динамику мысли и способности ее представления с помощью средств языка" [3, с. 8].

Языковед И.А. Бодуэн де Куртэне отмечает, что язык существует только в индивидуальных мозгах и душах индивидов, следовательно, познать человека и его духовную сущность можно только через язык, а язык через человека.

Основное свойство человеческого общества состоит в том, что человек, накапливая знания, умения, навыки и произведения труда передает накопленное каждому новому предшествующему поколению. И именно благодаря этому становится возможным использование каждым человеком и обществом в целом не только собственного опыта, но и опыта других, живших прежде людей. Способность сообщения и преемственности знаний и опыта человека отличает его от животного, делает его человеком культурным.

Факт духовной культуры содержателен, он означает и выражает некую идею, которая выходит за пределы его физического устройства. Он обладает значимостью или ценностью в отношении к своему назначению в деятельности человека и несет некий смысл. Поэтому факты культуры рассматриваются как знаки, или сообщения, а сама культура как семиотическая система. В действительности, понимание любого факта культуры возможно только в смысловом отношении к другим подобным фактам.

В основе культуры лежит язык, который также представляет собой универсальную семиотическую систему, где все знаки, в том числе и знаки самого языка, назначаются посредством слов. Язык в равной степени относится к духовной, физической и материальной культуре в качестве системы имен, а также как речемыслительная деятельность и как совокупность произведений слова. Любое произведение или явление природы может быть понято, осмыслено и описано исключительно посредством слова. Но и сам язык развивается по мере развития культуры как инструмент познания и организации деятельности людей.

О связи языка и культуры написано немало количество работ и тот факт, что эти два понятия взаимосвязаны и рассмотрение одного невозможно без другого, давно является неоспоримым фактом. Согласно В. фон Гумбольдту "язык неотделим от человеческой культуры и представляет собой важнейший ее компонент, он тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры" [1, с. 67]. Так как В. фон Гумбольдт высказывает мысль о том, что язык народа есть его дух, следовательно, дух народа есть его язык. Язык способен выразить самые своеобразные и тончайшие черты народного духа и характера и проникнуть в их сокровенные тайны. Только проблема подхода и метода для исследователей духовной культуры в рамках современной антропологической парадигмы остается открытой.

Достаточно большое количество работ имеется о своеобразии менталитета каждого народа, где посредством изучения обычаев, традиций, способов разрешения конфликтов, поведения и взаимоотношения людей в семье, отношения к власти, а также через устное народное творчество, древних сказаний и легенд, моральных, социальных ценностей раскрывается характер этноса, его мышление и дух народа. С развитием идеи антропоцентричности языка возникает новая область знаний - концептология или наука о концептах, при помощи которых современные ученые-исследователи пытаются проникнуть в тончайший мир духовных актов человека.

Понятие концепта многогранно и многоаспектно, определяется как семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой (В.А. Маслова). При его анализе невозможно ограничиться одной областью знаний, о чем свидетельствует ряд диссертационных

работ, посвященных изучению одного концепта, репрезентированного посредством естественного языка, который все чаще определяется учеными не просто как универсальное средство человеческого общения, но как отражение и преломления ментальности народа, как особый уникальный, культурный код нации.

Таким образом, мировоззренческие универсалии, отражающие духовно-нравственный и культурный мир человека, представляют собой "своеобразные кластеры", репрезентирующие духовную культуру человека в виде концептов, вербализующихся с помощью слов.

Литература:

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений / В.М. Алпатов. - 4-е изд. ; испр. и доп. - М. : Языки славянской культуры, 2005. - 368 с.
2. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры [электронный ресурс] / А.Я. Гуревич - Режим доступа. - <http://justlife.narod.ru/gurevich/gurevich01.htm> - Загл. с экрана (дата обращения : 19.08.11.).
3. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. - М. : Академия, 2004. - 208 с.
4. Степин В.С. Мировоззренческие универсалии как основания культуры / В.С. Степин ; отв. ред. М.С. Степанянц // Универсалии восточных культур. - М. : Восточная литература РАН, 2001. - 431 с.

Natalya KIRLIG
Universite Rennes 2,
laboratoire LIDILE EA 3874,
Rennes, France

LA NOTION DE TRANSITIVITE A L'ANTIQUITE

Le but de notre recherche est de comprendre le principe du mecanisme de la transitivite et la nature de son application dans la phrase simple.

Commencons par envisager la notion de transitivite / intransitivite en son developpement au fil du temps. Nous tenterons d'identifier l'origine de la notion de transitivite et insisterons sur son importance chez les Stoiciens qui elaborent un classement des predicats correspondant en fait a un classement des verbes. Apollonius Dyscole synthetise les classements anterieurs tout en privilegiant la construction transitive du verbe. Priscien formule un classement des « genres » du verbe qui va servir de modele a tous les successeurs et il decrit aussi differents types de construction selon la transitivite, notion reliee chez lui a l'action comme a la « personne ».

Nous verrons que le probleme de transitivite comme une propriete d'une construction plutot que d'un verbe est discute depuis l'Antiquite.

1.1. LA METABASIS STOICIENNE COMME L'ORIGINE DE LA NOTION DE TRANSITIVITE

La notion grammaticale de transitivite? du verbe entendue comme la transi-tion de l'action qu'il signifie, trouve son origine dans la notion philosophique de metabasis. La mention de la metabasis apparait pour la premiere fois dans la theorie stoicienne de la representation : " L'adjectif metabatikos qualifie chez les Stoiciens le type de la representation humaine, representation logique, qui, en tant que "transitive ", permet l'ouverture d'une information sur une autre et leur articulation entre elles... " [14 : 63]. Selon Ildefonse " le terme de metabasis signifie en premier lieu le passage d'un lieu a un autre, en second lieu le changement " [14 : 64]. C'est le sens de passage d'un lieu a un autre puis d'un objet vers un autre, voire d'une idee a une autre, qui est retenu par les Stoiciens pour decrire les constructions dans

⁵ Les Stoiciens etablissent une typologie des representations : sensibles et non sensibles, rationnelles et irra-tionnelles, artistiques et non artistiques [16 : 48-50].

lesquelles le verbe assure le passage de l'agent vers le patient. L'idée d'une transition de l'action, attachée originellement à la physique des corps, prend alors un sens grammatical et sert à différencier les différents types de verbes selon leur construction. Transposée dans le discours grammatical, cette notion attachée au départ à une conception physique du mouvement, permettra d'interpréter le sémantisme des verbes et de décrire la nécessité pour eux de se construire ou non avec un cas.

Le concept de transitivité n'est pas théorisé chez les Stoïciens mais il recouvre celui de complétude, caractérisant le prédicat. En effet, la construction du verbe avec ou sans cas, apparaît comme le critère majeur dans la classification des prédicats qu'ils proposent. Celle-ci peut s'interpréter comme une description scalaire de la complétude du verbe, ou « imparfait (ou incomplet) » signifie intransitif et « parfait (ou complet) » signifie transitif. D'après le témoignage de Diogène Laërce à la définition de l'expression, du dit, comme "ce qui subsiste d'après une représentation logique", succède la division des expressions en expressions parfaites et expressions imparfaites: "Ces dernières n'ont point de sens complet, comme, Il écrit; les autres au contraire en ont un, comme, Socrate écrit. Ainsi les expressions imparfaites sont celles qui n'énoncent que les attributs, et les parfaites servent à énoncer les propositions, les syllogismes, les interrogations et les questions" [16 : 116].

Deux remarques s'imposent de prime abord:

1. Ce qui manque à l'énoncé imparfaits pour qu'il accède à la complétude est un cas. C'est ce que la définition du prédicat explicite; le prédicat est en effet défini comme une "expression incomplète, construite avec un cas droit pour former une proposition";
2. Le prédicat est déterminé comme le "noyau et l'essence même de l'énoncé" suivant les analyses de Marc Baratin dans son livre *La naissance de la syntaxe à Rome* [2].

Que signifie alors la primauté de l'expression complète sur l'expression incomplète? Elle engage, comme l'affirme Jean-Baptiste Gourinat " dans la définition du prédicat l'anticipation de l'express complète. Ce n'est plus un verbe qu'on ajoute au nom pour composer un énoncé » [12 : 152]. En ce sens, les Stoïciens inversent la position aristotélicienne selon laquelle: "toute proposition dépend nécessairement d'un verbe ou du cas d'un verbe: et, en effet, la notion de l' " homme ", ou l'on n'ajoute ni "est", ni "serait", ni "sera", ni rien de ce genre, ne constitue pas encore une proposition." [1:17a10]. On peut penser qu'ils exaltent à l'inverse la caractéristique aristotélicienne du verbe présente comme: " le signe de ce qu'on dit d'une autre chose, savoir de choses appartenant à un sujet ou contenues dans un un sujet " [1:16b21] en la reconnaissant comme l'élément essentiel de l'expression.

De plus, le classement des prédicats selon la diathèse qui repose sur une analyse de la causalité (rien n'arrive sans cause, il n'y a pas d'indicible pour les Stoïciens) met au jour une typologie des verbes déterminante pour l'analyse syntaxique. Les Stoïciens en établissent une classification remarquable. Les prédicats ou *kategorēmata* sont différenciés et désignés selon la présence et la nature des cas à droite (cas obliques) ou à gauche du verbe (cas direct). Ainsi les prédicats sont répertoriés et nommés selon une échelle croissante de la complétude, ce classement présentant en réalité une première typologie des verbes selon leur construction. L'objectif de cette description est de former un discours correct en dégagant une structure transitive canonique.

Conjoindre au texte de Diogène le témoignage d'Ammonius (citant Porphyre) permet d'accéder à une conception nette de cette typologie rigoureuse.

Les Stoïciens distinguaient quatre types de prédicats :

- 1) le prédicat, en construction avec un cas direct, produit une déclaration (ex. Σωκράτης **π****ι** - Socrate marche);
- 2) le prédicat, en construction avec un cas oblique, produit une déclaration (ex. Σωκράτης **τ****ι** - il y a du regret pour Socrate) ;
- 3) le prédicat qui demande en plus du cas direct un cas oblique pour former une déclaration (ex. Πλάτων **ἠ** **ἠ** **λῆ** **ἠ** - Platon aime ... nécessite un accusatif)

4) le predicat qui necessite le second oblique pour former une declaration (ex. μέλει ᾧ ᾧ ᾧ ᾧ ᾧ ᾧ ᾧ ᾧ – il y a du souci pour Socrate, Socrate se soucie de... requiert un genitif).

Une telle typologie des predicats, situee dans la seconde partie de la dialectique, prefigure, avant la constitution de la grammaire en discipline separee, les distinctions grammaticales entre verbes impersonnels et verbes personnels, entre verbes transitifs et verbes intransitifs.

Les Stoiciens differentient quatre types de predicats selon la repartition des participants au proces, en correlation avec le sens des verbes. D'apres l'analyse de predicat (de l'attribut) proposee par Diogene Laerce, les roles semantiques sont analyses en terme de causalite de disposition des personnes.

- 1) Le verbe construit directement avec un oblique intervient dans un predicat droit qui restitue une causalite directe comme dans *Il entend, Il voit, Il dispute*.
- 2) le verbe passif intervient dans un predicat renverse pour lequel la causalite est presentee de maniere renversee ; comme dans *Je suis entendu, Je suis vu*.
- 3) Le verbe neutre intervient dans un predicat neutre ou une seule causalite est sollicitee : *Etre sage, Se promener*.
- 4) Le verbe reflechi (« attribut reciproque ») intervient dans un predicat reflechi, dans ce cas le meme corps recouvre la causalite principale et la causalite accidentelle : « telle est l'expression de *se faire raser*, dans laquelle celui, qui est rase, designe aussi l'action qu'il fait lui-meme » [15 : 116].

La diathese active s'appelle *droite*, et la passive *renversee*, du fait de l'inversion des places des actants agent et patient. De fait, ce sont les cas droit et accusatif qui sont privilegies dans la description car ils correspondent aux causalites premieres et principales des stoiciens.

Cette caracterisation des verbes selon l'ordre de la diathese definit les classes de verbes transitif, passif, neutre, reflechi.

Ces deux classements sont extremement novateurs par le nombre et la richesse des criteres qu'ils cumulent pour caracteriser, classer et nommer les constructions verbales. Les verbes sont distingues selon la presence ou l'absence de cas complement, selon la forme du cas, mais egalement selon la construction personnelle ou impersonnelle, ou encore d'apres la repartition des actants, et donc la diathese active, passive, reflechie.

Il ressort de ces typologies fines des predicats, l'identification univoque du predicat (enoncable incomplet) a la construction du verbe intransitif et l'identification du moins que quasi predicat a la construction du verbe transitif. De plus, la logique stoicienne s'ancrant dans la physique des causes, elle distingue le cas direct comme cause principale et le cas oblique comme cause auxiliaire, et valorise ainsi le predicat droit c'est-a-dire avec cas oblique.

On passe donc chez les Stoiciens de la structure canonique nomino-verbale platonicienne, et de la structure aristotelicienne predicative, a une structure transitive avec un verbe actif. Selon Ildefonse : « La philosophie stoicienne [...] decentre l'annonce canonique platonicien en le detachant des predicats neutres, au profit du predicat droit et de l'annonce droit, que la grammaire permet d'analyser comme structure active transitive. Ainsi, la theorie de la causalite et la determination de l'annonce comme exhibition des causes, soit le lien systematique entre physique et logique, permettent le passage d'une structure canonique platonicienne action / agent a la structure canonique stoicienne, structure transitive, qui engage un verbe actif, soit un predicat droit, un cas droit et un cas oblique incarnant respectivement dans l'annonce la cause principale et la cause auxiliaire. » [13 : 201].

Les typologies extremement sophistiquees des Stoiciens manient des notions proches des notions grammaticales modernes de valence, de transitivite et de diathese verbales : « (...) une telle analyse de la definition du verbe et des deux typologies utilise en effet des concepts grammaticaux qui ne sont pas fixes a l'epoque stoicienne, quand bien meme celle-ci offre les conditions de leur emergence. » [13 : 153-154].

1.2. LA NOTION DE TRANSITIVITE DANS LA GRAMMAIRE D'APOLLONIUS DYSKOLE

Apollonius ou Apollonios Dyscole (en grec Απολλώνιος ὁ κ κ κ ολος/ *Apollonios o duskolos*) s'interesse a de nombreux sujets grammaticaux et ecrit plus de trente traites sur des questions de

syntaxe, sémantique, morphologie, prosodie, orthographe et dialectologie. Il est, dit-on, le premier qui a réduit la grammaire en système. D'après le témoignage de E. Egger, « c'est la grammaire dans son extrême sécheresse avec un savoir immense et souvent une véritable profondeur » [11 : 3].

L'extrait suivant du traité *De la construction* (I, §2) montre une intrication étroite entre syntaxe, congruence et « contenu de pensée » : « En effet, le contenu de pensée qui est le signifié conjoint à chaque mot est, si l'on peut dire, un 'élément' de la phrase, et, de même que les éléments produisent les syllabes par leurs enchaînements, de même la construction [qui assemble] les contenus de pensée produira, si l'on peut dire, des 'syllabes' par l'enchaînement des mots ; ou encore, de la même façon que les syllabes donnent le mot, de même la congruence des contenus de pensée donne la phrase complète » [10]. On peut voir dans le « contenu de pensée » une sorte de « notion » préconstruite, à l'œuvre dans la construction syntaxique. Ce qui fait penser aux conceptions culioliennes de la syntaxe dont on va parler dans la troisième partie de notre thèse.

À plusieurs reprises, Apollonius fait intervenir dans ses argumentations ce qu'il appelle d'une façon ou d'une autre le « contexte ». Frédéric Lambert dans son article consacré à l'analyse des travaux d'Apollonius Dyscole constate que « ce dont il s'agit dans ces textes (II §97 et §102), qui traitent de la différence entre formes fortes et formes enclitiques des pronoms dans des vers d'Homère, n'a rien à voir avec la simple distribution. Il est question de cohérence textuelle, c'est-à-dire en réalité de pertinence » [17 : 15]. Dans les passages où il discute de problèmes apparemment de pure forme, Apollonius vise l'interprétation vraisemblable en contexte : « *il en va ici, comme dans les innombrables autres cas d'ambiguïté: la décision résulte de la logique du propos et non de l'enclise ou de l'orthotonèse* » [10 : §102].

Chez Apollonius Dyscole, la forme canonique de l'énoncé stoïcien (« le chat mange la souris ») se trouve retraduite dans la prédominance de la construction active transitive. La diathèse canonique est la diathèse active transitive. Si le propre du verbe est la diathèse, ou, comme le dit plus résolument Apollonius au début du traité *De la construction*, « l'actif et le passif », « la diathèse active est première par rapport à la (diathèse) passive » [10 : LTJ, 87]. Les scholiastes confirment et argumentent la tradition d'une telle antériorité. La diathèse passive, qui est « celle qui fait apparaître qu'on subit », trouve son origine dans la diathèse active, « qui fait apparaître qu'on agit », associée à un génitif ou à un causatif⁶. Un scholiaste justifie la primauté de la diathèse active sur la diathèse passive de la manière suivante : « L'actif est premier, parce que la personne passive est celle qui atteste la diathèse qui a passé en <jusqu'à> elle (he energetike de prote, epei pathetikon esti prosopon to homologoun ten eis auto khoresasan diathesin)⁷ ».

Dyscole précise que la diathèse transitive se caractérise par le passage qu'elle opère à une autre personne, cf. *De la construction*, I, 143 : « Cela vaut aussi quand il y a transitivité verbale, je veux dire [quand l'action passe] sur une autre personne » et c'est la présence des verbes qui « opère la transitivité des personnes » [10 : 23, 10]. C'est que la personne, avant d'être un concept grammatical, renvoie tout d'abord au procès physique de la diathèse, à son ancrage physique : les actants. La personne, « qui manifeste une deixis corporelle et une disposition mentale » [ibidem, 18, 16-17], manifeste tout d'abord une deixis corporelle. Aucun cas direct ne peut former une phrase complète sans un verbe. Dans la construction transitive, ce verbe réclame un cas oblique : « [Plus précisément,] les obliques se construisent avec le cas direct par l'intermédiaire d'un verbe dont le procès transite du cas direct présent vers l'oblique : « *Theon (nomin.) a insulté l'homme (acc).* » [10 : I, 137].

Le verbe en position intermédiaire détermine la position actancielle de chacun des deux actants de la diathèse. « [Ainsi,] les formes casuelles des noms et les pronoms qui les remplacent se construisent de la même façon avec les verbes ; ainsi, dans Truphon *didaskei* [*Tryphon enseigne*], *houtos didaskei* [*celui-ci enseigne*]. Quant aux cas obliques, ils forment le terme d'une construction qui part du cas direct, le verbe intermédiaire indiquant la position diathétique de chacun, *Theona didaskei* Truphon [*Tryphon enseigne Theon*], touton philo ego, *philei Theon* [*moi j'aime/ Theon aime celui-ci*]. [10 : II, 29]

⁶Scholies à la *Techne Grammatike* de Denys le Thrace (SHel) 401, 1 (trad. J. Lallot).

⁷Scholies à la *Techne Grammatike* de Denys le Thrace (Sv), 247, 10.

La diathese active transitive requiert donc, outre un cas direct, un cas oblique vers lequel transite l'action : " Ce n'est pas parce qu'un verbe est a l'indicatif ou a un autre mode qu'il connait forcément la diathese active. Il faut en effet considerer que l'activite transite vers un objet (hoti he energeia hos pros hupokeimenon ti diabibazetai) : ainsi pour *temnei [il coupe]*, *tuptei [il frappe]* et les verbes comparables. Le passif correspondant renvoie a la diathese active preexistante. " [10 : III, 148]

Quand Apollonius Dyscole envisage les verbes a diathese symetrique, ceux qui engagent « une activite identique dans les deux personnes et orientee de chacune vers l'autre », du type *makhomai soi [je combats avec toi]*, *palaio soi [je lutte avec toi]*, qui se construisent avec le datif, il rappelle : "Que de tels verbes doivent se porter sur un cas oblique, c'est une evidence pour tout un chacun, puisqu'ils comportent une diathese transitive orientee vers une personne-objet qui, comme nous l'avons dit au debut, peut attester que la diathese est passee jusqu'a elle. " [10 : HJ, 185]. Enfin, " les activites qui ont leur origine dans le cas direct se portent presque toutes sur un accusatif, mention etant faite tant de l'agent que du recepteur passif : ainsi dans *dero se [je te rosse]*, *tupto se [je te frappe]*, avec passage, dans la construction passive, des patients au cas direct et des agents au genitif avec hupo [par] : ego deromai hupo sou [moi, je suis rosse par toi]. [10 : HJ, 159].

Au cours des ses reflexions sur *Petite Histoire De La Metabasis* Frederique Ildefonse precise que : " Le primat de la structure transitive se fonde principalement sur le primat physique - stoicien – de la cause active. Dans la mesure ou, dans une structure transitive, la cause active engage necessairement une cause aidante, le second referent dans lequel s'ancre son action, la phrase presuppose non seulement la personne agissante, mais egalement la personne patiente." [14 : 71].

1.3. LES INSTITUTIONS GRAMMATICALES DE PRISCIEN (VIE SIECLE)

Priscien de Cesaree, en latin Priscianus Caesariensis est un grammairien latin du VIe siecle. Natif de Cesaree en Palestine, il tenait a Constantinople en 525 une ecole fameuse. Son principal ouvrage est sa grammaire (*Institutiones grammaticae*), qui a ete la base de l'enseignement jusqu'a la renaissance des lettres.

Priscien s'inspire de la doctrine d'Apollonius Dyscole, qui l'a precede de plus de trois siecles. Ce recours a Apollonius est a la fois un retour en arriere, mais dans la phase la plus recente de l'histoire de la grammaire grecque, et un bond en avant pour la grammaire latine. Priscien combine la tradition des grammairiens latins aux apports issus d'Apollonius. Par la il refonde la description grammaticale en reorganisant et reconstruisant ses emprunts des idees d'Apollonius.

Priscien utilisait le mot latin *transitivum* (et son oppose, *intransitivum*) dans le meme sens que *metabasis* stoicien. Les Institutions de Priscien marquent une etape dans l'histoire des notions de transitivite et de regime car le grammairien y enonce plusieurs typologies ; une concernant les predicats, et deux autres determinantes pour l'analyse du verbe et de son complement en francais : celle des « genres » du verbe, et celle des constructions. Priscien (GL 3, 211.19-27)⁸ reprend en effet la classification stoicienne, mais il en donne une version deconcertante :

« Il faut savoir en outre que les constructions que le nominatif rend a lui seul completes, du type *ego Priscianus scribo [moi Priscien j'ecris]*, *Apollonius ambulat [Apollonios marche]*, *Plato philosophatur [Platon philosophe]*, les Stoiciens les appelaient *axiomata* ou *sumbamata*, c'est-a-dire *dignitates* ou *congruitates [rapports homogenes]*; les constructions qui comportent des transitions d'une personne a une autre, dans lesquelles il est necessaire qu'on enonce aussi un cas oblique avec le nominatif, du type *Cicero semat patriam [Ciceron sauve sa patrie]*, les Stoiciens les appelaient *parasumbamata*, c'est-a-dire *minus quam congruitates [rapports quasi-homogenes]* ; la construction qui comporte deux cas obliques, du type *placet mihi uenire ad te [il me plait de venir vers toi]*, les Stoiciens l'appelaient *asumbama*, c'est-a-dire *incongruitas [rapport heterogene]* » (trad. Marc Baratin).

En effet, ce ne sont plus les predicats qui sont caracterises selon la presence et la forme du cas, ni les verbes, mais c'est l'ensemble de l'annonce et les rapports entre les mots qui sont caracterises selon le

⁸Prisciani Grammatici Caesariensis Institutionum grammaticarum libri XVIII, ex rec. M. Hertzii, vol. 2 libros XIII-XVIII continens [p. 1-384], 1859. Cite d'apres le texte traduit par Marc Baratin, [4 : 145].

degré de congruence. Priscien traduit les termes grecs et supprime une catégorie dans le classement des Stoiciens. Pour la première structure : cas direct – verbe intransitif ; Sokrates peripatei "Socrate marche" ou Socrate est nominatif et le verbe est appelé *kategorema* "predicat", Priscien parle de : *dignitates ou congruitates* c'est-à-dire de "rapports homogènes". L'exemple donné est *Apollonius ambulat* « Apollonius marche ». De même qu'en grec, il s'agit d'une construction avec nominatif seul.

Pour la seconde structure : cas direct – verbe - cas oblique; *Sokratei (datif) metamelei* "il y a regret pour Socrate, Socrate a du regret" ou Socrate est au datif et le verbe est *parakategorema* "quasi- predicat", Priscien parle de *minus quam congruitates* c'est-à-dire de "rapports quasi homogènes". L'exemple est *Cicero servat patriam* « Cicéron sert la patrie ». Il est décrit comme une construction avec transition d'une personne à une autre. Alors que l'exemple grec ne présentait pas de cas direct et seulement un cas oblique, l'exemple latin est discordant formellement car il présente un cas nominatif et un cas accusatif.

La troisième structure ; cas direct – verbe transitif ; *Sokrates philei* "Socrate aime", ou Socrate est au nominatif et le verbe est *elatton e kategorema* "moins que predicat", n'est pas évoquée par Priscien.

Pour la quatrième structure ; cas oblique – verbe – cas oblique; *Sokratei melei lkibiadou*, il y a souci d'Alcibiade pour Socrate, Socrate se soucie d'Alcibiade, ou Socrate est nominatif et Alcibiade est génitif ; le verbe *elatton e parakategorema* "moins que quasi-predicat", Priscien parle d'*incongruitatem* c'est-à-dire "rapport hétérogène". L'exemple latin proposé est : *placet mihi venire ad te* « il me plaît de venir chez toi ». Il s'agit d'une construction avec deux cas obliques, qui est discordante avec l'exemple grec.

En observant le reclassement des prédicats stoïciens par Priscien plusieurs remarques peuvent être formulées. Tout d'abord, la caractérisation des structures par degré de rapprochement avec le prédicat, structure intransitive saturée, est transformée en une appréciation des rapports entre les mots d'après le principe de congruence. Nous avons vu que cette notion, issue de la traduction du terme d'Apollonius, se généralise chez Priscien et sert à caractériser la construction des mots les uns avec les autres selon un certain ordre. Elle intervient dans le classement des prédicats, pour qualifier l'absence, la présence, la forme des cas autour du verbe, et la congruence se substitue à ce que l'on identifie dans le classement des prédicats stoïciens au critère de la transitivité du verbe. La congruence est d'autant moins forte qu'il y a complément du verbe par une autre fonction que le sujet. Est considérée comme homogène et "congruente" la construction du verbe intransitif avec le nominatif, est considérée comme "quasi-homogène" la construction du verbe transitif avec nominatif et accusatif, et est considérée comme "moins qu'homogène" la construction à verbe impersonnel avec deux cas obliques. S'ajoute à ce critère celui de la construction personnelle ou non du verbe. En effet, le cas 1 présentant un verbe intransitif avec nominatif, est considéré strictement congruent, par rapport au cas 4 présentant un verbe impersonnel avec deux cas obliques juge incongruent.

Inspiré par Apollonius, Priscien accorde à la transitivité « une large place qui dépasse amplement l'association du nom et du verbe » [7 : 12]. Il emploie notamment de façon significative les termes de *transitio*, *intransitive*, *transitive* (ibid.) ce qui n'était pas le cas chez Apollonius. Priscien reprend le sens physique admis de la notion de transitivité dont nous avons vu l'origine : « C'est une notion sémantique au départ. Il s'agit initialement de la *transitio* c'est-à-dire du passage qui s'effectue ou ne s'effectue pas d'une persona (personne) à une autre à l'occasion du procès exprimé par le verbe. » [7 : 153].

Chez Priscien la construction peut être :

- *intransitive* : elle est caractérisée par le nominatif ou le vocatif
- *transitive* : elle appelle des cas obliques.

Les verbes appartiennent alors à deux catégories principales selon un critère de « complétude sémantique » [7 : 155] :

- 1° les verbes transitifs qui demandent des cas obliques
- 2° les verbes absolus qui ne demandent pas de cas.

Les premiers correspondent aux verbes pour lesquels il y a passage d'une personne a une autre par l'intermediaire du verbe ; Priscien parle de *transitio personarum*, ils se construisent avec un cas direct et un cas oblique qui ne se restreint pas a l'accusatif. Ainsi la structure transitive est ouverte: «Tous les cas obliques sont presentes comme susceptibles de se construire avec un verbe transitif, dans une conception graduelle de la transitivite. » [3 : 17].

C'est ce que Colombat [7 : 169] nomme une conception " large " de la transitivite? " selon laquelle *transitifs* s'oppose a *absolu* et implique la construction du verbe avec un cas quelconque. ». En somme pour Colombat : « Chez Priscien, la transitivite est partout. Elle peut se faire par le verbe, par le pronom (elle est meme dans le possessif), par la preposition, ou du moins par certaines prepositions. Si elle est toujours etudiee dans des enonces avec un verbe, on sent qu'elle est prete a qu'elle est prete a echapper a ce cadre. » [9 : 19]

Priscien, n'ayant pas recours a la notion de predicat, elabore un classement des « genres » du verbe multicriteres qui va servir de modeles aux grammairiens latins de la Renaissance et aux premiers descripteurs du francais. En parallele, il mentionne differents types de constructions reposant sur la transition de l'action ou de la personne. Ces deux developpements ont en commun la notion de transitivite, qui, detachee de son ancrage semantico logique originel, sert a decrire et interpreter un grand nombre de constructions en lien avec differentes parties du discours (verbe, pronom, preposition). La transitivite est omnipresente chez Priscien qui lui confere un veritable role syntaxique.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

1. ARISTOTE Categories Sur l'Interpretation / Introduction generale a l'Organon par Pierre Pellegrin; presentations et traductions par Michel Crubellier, Catherine Dalimier et Pierre Pellegrin. - Paris : GF Flammarion, cop 2007. - 370 p. - ISBN 978-2-0807-1082-6.
2. BARATIN Marc Les difficultes de l'analyse syntaxique. Histoire des Idees Linguistiques. La naissance des metalangages en Orient et en Occident / sous la direction de Sylvain AUROUX. - Bruxelles : Pierre Mardaga, 1989. - T. 1. - P. 228-242. - ISBN 2-87009-389-6.
3. BARATIN Marc Apercu sur la transitivite chez les grammairiens anciens // A. Rousseau La transitivite. - Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion, 1998 - 481 p.
4. BARATIN Marc La classification stoicienne des predicats selon Priscien : un modele de reinterpretation. Priscien. Transmission et refondation de la grammaire de l'Antiquite aux Modernes. etat des recherches a la suite du colloque international de Lyon, ENS Lettres et Sciences humaines, 10-14 octobre 2006 / ed. par Marc Baratin [et al.]. - Turnhout : Brepols, DL 2009. - P. 139-149. - ISBN 978-2-503-53074-1.
5. CHEVALIER Jean-Claude Histoire de la Syntaxe. Naissance de la notion de complement dans la grammaire francaise, (1530-1750). - Geneve : Droz, 1968. - 776 p.
6. COLOMBAT Bernard La grammaire latine en France a la Renaissance et a l'Age classique : theories et pedagogie. - Grenoble : Ellug : Universite Stendhal, 1999. - 724 p.
7. COLOMBAT Bernard La problematique de la « transitivite » dans la tradition grammaticale latine. Quelques jalons de Priscien aux premiers Humanistes, Dans Histoire Epistemologie Langage. - 2003. - 25/I. - P. 151-172.
8. COLOMBAT Bernard Corpus representatif des grammaires et des traditions linguistiques [Электронный ресурс] / В. COLOMBAT. - Режим доступа. - <http://ctlf.ens-lyon.fr>. - Загл. с экрана (дата обращения : 12.11.2011).
9. COLOMBAT Bernard Le De aduerbio de Priscien ; presentation et traduction Dans Histoire Epistemologie Langage (Marc Baratin dir.). 2005. 27/2. P. 7-91.
10. DYSCOLE Apollonius De la construction ; texte en grec et trad. francaise en regard ; avec une introd. en francais Jean Lallot. - Paris : J. Vrin, 1997. - Vol. 2. - P. 303 - 477.
11. EGGER Emile. Apollonius Dyscole : essai sur l'histoire des theories grammaticales dans l'antiquite / E. Egger, A. Durand, P. Libraire // Livre numerique Google. - P. 154 - 349.

12. GOURINAT Jean-Baptiste La definition et les proprietes de la proposition dans le stoicisme ancien / Dans Theories de la phrase et de la proposition : de Platon a Averroes ; textes edites par Philippe Buttgen, Stephane Diebler et Marwan Rashed / Jean-Baptiste Gourinat [et al.]. - Paris : Ed. rue d'Ulm, DL 1999. ISBN 2-7288-0252-1.
13. ILDEFONSE Frederique La naissance de la grammaire dans l'Antiquite Grecque. Ouvrage publie avec le concours de l'Association des anciens pensionnaires et amis de la fondation Thiers // Librairie philosophique J.Vrin. – Paris, 1997. - 490 p.
14. ILDEFONSE Frederique Petite histoire de la Metabasis // Histoire Epistemologie Langage. - 1998. - T. 20, fas. 2. - P. 63-80.
15. LAERCE Diogene Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres IIIe siecle av. J.-C. Traduction Jacques Georges de Chauffepie (1758) [Электронный ресурс] / D. Laerce – Tome 2. – Livre VII – Zenon de Citium, Disponible sur. – Режим доступа. – http://fr.wikisource.org/wiki/Vies,_doctrines_et_sentences_des_philosophes_illustres/7/Zenon_de_Citium). - Загл. с экрана (дата обращения : 15.11.2011).
16. LAERCE Diogene Vies doctrines et sentences des philosophes illustres IIIe siecle av. J.-C. Traduction Jacques Georges de Chauffepie (1758). – [Электронный ресурс] / D. Laerce. – Tome 2. Livre VII - Zenon de Citium, Disponible sur. – Режим доступа. – : http://fr.wikisource.org/wiki/Vies,_doctrines_et_sentences_des_philosophes_illustres/7/Zenon_de_Citium. - Загл. с экрана (дата обращения : 25.11.2011).
17. LAMBERT Frederic Apollonios Dyscole : la syntaxe et l'esprit. – [Электронный ресурс] / F. Lambert. – 2006. – Режим доступа. – <http://w3.erss.univ-tlse2.fr/textes/publications/CE/Lambert.pdf>. - Загл. с экрана (дата обращения : 25.11.2011).
18. PERCIVAL W. Keith The Applicability of Kuhn's Paradigms to the History of Linguistics // Language. - Jun., 1976. – Vol. 52, No. 2. – P. 285-294.

И.Б. Левчина

ВУНЦ ВМФ ВМА, г. Санкт-Петербург

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ЗНАНИЙ

The article deals with main ideas of cognitive sciences. It concerns stages of idea development, main principles and differences from traditional approaches. The mental processes are based on bodily experience and knowledge of the surrounding world that constantly changes. However, it's possible to find prototypical characteristics to categorize the world.

В результате смены научных парадигм, начавшейся в 1970-е годы и становления антропоцентрической парадигмы лингвистики, в которой язык мыслится не как некоторая имманентная система, но система, составляющая суть природы человека, формирующаяся в фундаментальных своих чертах под влиянием его общего биологического и нейрофизиологического устройства и тесно связанная с мышлением и духовно-практической деятельностью человека, его личностью и знанием о мире, внимание лингвистов сконцентрировалось на когнитивных аспектах языка [6, с. 98]. Когнитивизм – взгляд, согласно которому человек должен изучаться как система переработки информации, а поведение человека должно описываться и объясняться в терминах внутренних состояний человека. Эти состояния интерпретируются как получение, передача, хранение, а затем и мобилизация информации для рационального решения разумно формулируемых задач. Поскольку решение этих задач связано с использованием языка, вполне естественно, что язык оказался в центре внимания когнитологии, кото-

рая рассматривает языковую деятельность как один из модусов "когниции". Он составляет вершину айсберга, в основании которого лежат когнитивные способности, не являющиеся чисто лингвистическими, но дающие предпосылки для последних, а именно: построение образов и логический вывод на их основе, получение новых знаний из имеющихся сведений, составление и реализация планов. В.З. Демьянков отмечает, что понятие когниции включает не только "утонченные занятия человеческого духа (такие, как знание, сознание, разум, мышление, представление, творчество, разработка планов и стратегий, размышление, символизация, логический вывод, решение проблем, делание наглядным, классифицирование, соотнесение, фантазирование и мечты), но и процессы более земные такие, как организация моторики, восприятие, мысленные образы, воспоминание, внимание и узнавание... Человеческая когниция не только формируемая, но и формирующая сила. Миры образов, в которых мы живем, не только отражают эмпирическую данность, но и продуцируют её в меру нашей способности создавать символы" [1, с. 23, 25].

Когнитивную лингвистику (КЛ) можно рассматривать как одну из компонент т. н. *когнитивной науки* (также *когнитология* и *когитология*). Пытаясь определить предмет последней, Е.С. Кубрякова отмечает, что это наука "...о знании и познании, о результатах восприятия мира и предметно-познавательной деятельности людей, накопленных в виде осмысленных и приведенных в определенную систему данных, которые каким-то образом репрезентированы нашему сознанию и составляют основу ментальных или когнитивных процессов. Большинство принимает определение когнитивной науки, согласно которому она представляет собой науку о системах репрезентации знаний и обработке информации, приходящей к человеку по разным каналам" [3, с. 34]. Собственно под *когнитологией* подразумевается не столько единая наука, сколько некий их комплекс ("федерация наук"), объединяемый общей междисциплинарной программой изучения процессов, связанных со знанием и информацией.

КЛ принадлежит особая роль в этом комплексе: в отличие от представителей других когнитивных наук (прежде всего, психологии), интересующихся преимущественно общими вопросами строения человеческого мозга, когнитивные лингвисты уделяют основное внимание его концептуальному содержанию. Что люди знают о себе и о мире, откуда они знают то, что они знают, и как организовано это знание - вот центральные вопросы, которые ставит КЛ и ответы на которые она ищет в анализе языковых фактов [7, с. 40]. Сама возможность такого перехода от данных языка к выводам относительно когнитивных структур и механизмов зиждется на программном тезисе КЛ о том, что когнитивные способности человека и усвоенные им модели познания находят непосредственное и регулярное выражение в языке, а, следовательно, языковые структуры являются важным источником сведений о базовых ментальных представлениях [8, с. 1].

В центре внимания КЛ находятся те аспекты структуры и функционирования языка, которые связаны с усвоением, обработкой, организацией, хранением и использованием человеком знаний об окружающем его мире. Отсюда неизбежная *междисциплинарность* КЛ, ее "открытость", выражающаяся в активном привлечении самых разнообразных сведений о мышлении и мозге (данных философии, логики, нейрофизиологии, психологии, антропологии, теории искусственного интеллекта и т. д.).

Когнитивный подход к языку подразумевает анализ лингвистических фактов в их связи с организацией понятийной системы. Языковые структуры рассматриваются при этом сквозь призму общих знаний человека о мире, накопленного им опыта взаимодействия с окружающей средой, и в тесной зависимости от психологических, коммуникативных и культурных факторов. Лингвистический анализ должен учитывать не только языковое поведение как таковое, но и психические процессы, диктующие соответствующее поведение. При этом большое значение уделяется выявлению, описанию и объяснению внутренней *когнитивной структуры*, базисной для говорящего и слушающего, а также динамики речи [1, с. 22; 7, с. 27]. Согласно Гиббсу, именно стремление увязывать языковые факты с когнитивными структурами и процессами, свойствен-

ными "человеку говорящему", наряду с широким использованием эмпирических данных других дисциплин, объясняет и оправдывает название данного направления [7, с. 29, 39].

По мнению теоретиков когнитивного направления, современный когнитивизм противопоставляет себя уже не только и не столько догмам бихевиоризма, но и широко распространенному, прочно закрепленному в сознании людей *"мифу объективизма"*.

Как известно, в соответствии с классической логикой Аристотеля, категория характеризуется определенным набором существенных свойств, который служит необходимым и достаточным условием принадлежности той или иной сущности к данной категории. Согласно "новому взгляду", сформулированному в работах Э. Рош и ее коллег, категории не представляют собой "вместилищ" с четко обозначенными границами, так что сущность непременно должна находиться либо внутри данного вместилища, либо вне его. "Новый взгляд" констатирует размытость границ категорий и утверждает *прототипический принцип* их внутренней организации.

Согласно новому взгляду, мышление воплощено, иными словами, понятийная система человека обусловлена его "телесным опытом" и имеет смысл лишь в терминах этого опыта. Ядро понятийной системы непосредственно определяется перцептивным и моторным опытом человека, а также его социальными контактами. Поэтому физическая природа мыслящего существа и способ его функционирования в среде обитания имеют огромное значение для изучения человеческого мышления. Мышление образно в том смысле, что для представления понятий, не обусловленных непосредственным опытом, человек прибегает к метафоре, метонимии и образным построениям, а это выходит за рамки прямого отражения внешнего мира. Именно эта способность человека к образному мышлению, предположительно, выводит мысль за пределы того, что доступно непосредственному наблюдению и ощущению, обуславливает возможность абстрактного мышления. При этом образное мышление также является воплощенным (правда, опосредованно), так как метафоры, метонимии и образы тоже обусловлены опытом, в том числе чувственным восприятием.

Мысль обладает свойствами гештальта и, следовательно, не атомарна. Внутренняя организация понятий неизмеримо сложнее каких бы то ни было комбинаций понятийных "блоков", получающихся в результате применения тех или иных правил. Успех когнитивных процессов, таких, например, как усвоение и память, определяется общей конфигурацией понятийной системы и значениями тех или иных понятий. Таким образом, мышление это нечто большее, чем механическая манипуляция абстрактными символами.

В литературе неоднократно отмечалось, что КЛ не представляет собой однородного направления, объединенного общностью концепции и исследовательских подходов, скорее, наоборот. В то же время, по-видимому, можно говорить о некоторых общих принципах, являющихся - в терминологии "нового взгляда" - *центральными* для него. Они неоднократно выдвигались в трудах видных представителей КЛ, и их содержание естественным образом обусловлено программными положениями когнитивизма в целом, а также идейной платформой холистского подхода. Это следующие принципы:

1. *Знание языка* есть не автономный модуль человеческого знания, а неотъемлемая часть этого знания.
2. Язык не поддается *алгоритмическому описанию* через множество элементов и правила сочетания этих элементов друг с другом, так как языковая способность непосредственно обусловлена психической организацией человека; поэтому язык следует сближать не с формальными науками логикой и математикой, а скорее с биологией.
3. Язык представляет собой *единый организм*, а не набор автономных компонентов или уровней.
4. *Языковое значение* является частью общей понятийной системы человека и в качестве таковой составляет основной предмет КЛ, ибо, "если речь идет о каких-то общих с внеязыковыми правилами или хотя бы об общих принципах, на которые эти правила опираются, то это должны быть *семантические правила*" [5, с. 281].

- *Значение слова* определяется не референцией и истиной как соответствием символа объекту внешнего мира (что постулировалось "объективистскими" теориями значения), а особенностями концептуализации мира человеком, которые, в свою очередь, обусловлены опытом его физического взаимодействия со средой (перцепцией, двигательной активностью) и способностью к образному мышлению.
 - *Значение высказывания* определяется не условиями его истинности, а способом "ментального конструирования" говорящим той или иной ситуации.
5. Отказ от "списочного" подхода к проблеме полисемии. Взгляд на многозначные единицы как на категории с размытыми границами как вовне (между единицами), так и внутри (между отдельными значениями той или иной единицы) и с разным весом различных признаков внутри категории. Моделирование внутренней структуры многозначной единицы в виде сетевой модели, узлы (значения) которой характеризуются разной степенью центральности и когнитивной выделенности и связаны между собой отношениями различной природы и разной степени близости.
 6. Особое внимание уделяется изучению *образных средств языка*, которые рассматриваются в качестве важного источника сведений об организации человеческого мышления.
 7. Постулируется невозможность строгого разделения собственно *языковой (словарной) и энциклопедической информации* вследствие неавтономности языкового знания, его неотделимости от знаний о мире вообще. Аналогичным образом отвергается деление на семантику и прагматику.
 8. На смену лозунгу *объективизации* семантической теории (выражавшейся в попытке построения формальнологических языковых моделей) выдвигается требование *субъективизации* лингвистических исследований, подразумевающее учет социальных, культурных и прочих факторов, фоновых знаний и прошлого опыта индивида или социальных групп.

Основополагающие положения КЛ, безусловно, оставляют лингвисту огромную свободу в выборе тематики и методики исследований. Собственно говоря, их смысл, видимо заключается не столько в проведении новых границ, сколько в разрушении старых, установленных в период структурализма и постструктурализма: границ между языком и когнитивной, семантической и психологией, знанием языка и знанием о мире, словарной и энциклопедической информацией, семантикой и прагматикой, между отдельными значениями лексем и даже между разными лексическими понятиями [5, с. 317]. В этом плане характерна точка зрения Касевича, считающего, что "разработанные подходы и результаты обогащают языкознание, но никак не создают ни нового объекта, ни даже нового метода" [2, с. 20]. На отсутствие у КЛ собственных исследовательских методов обращает внимание и Паршин, делая единственное исключение для метафорического анализа в варианте, предложенном Лакоффом и Джонсоном. Согласно его наблюдениям, когнитивисты чаще всего практикуют привычную опору на интроспекцию и суждения информанта, обычно самого исследователя, относительно приемлемости/неприемлемости тех или иных языковых форм, а также используют методы других наук (психологии, нейронауки) [4, с. 30-31].

Если сравнивать прототипическую теорию значения с классической, то первая представляется более объективной, чем вторая, так как она пытается объяснить реально существующие категории человеческого языка и мышления, а не предполагает заранее, что имеющиеся языковые категории должны иметь объективную базу и поэтому объективный "реальный мир" обязательно должен быть структурирован как язык.

Прототипическая теория, однако, не свободна от недостатков. Во-первых, в трактовке естественных категорий, ставя во главу угла познавательную деятельность человека, она игнорирует независимое от человека объективное состояние реальности. Нельзя абсолютизировать индуктивно-эмпирический аспект понятия. У людей, как правило, наряду с прототипическими знаниями, имеется представление и о критериальных признаках и границах понятия. Также прототипическая теория не отвечает на вопрос, где следует остановиться при

анализе прототипа и как четко определить его специфику. В этой связи возникают проблемы относительно неоднозначных, пограничных случаев.

Итак, несмотря на то, что прототипы очень удобны в нашем взаимодействии с окружающей конкретной действительностью, освобождая наш мозг от трудоемких когнитивных процессов, нельзя считать прототипическую теорию значения слова теорией, полностью отвечающей требованиям адекватного описания лексической семантики.

Плодотворным, на наш взгляд, является комбинированный подход к значению слова, учитывающий как классический, так и прототипный подходы к значению слова наиболее адекватно соответствующий комбинированной природе лексического значения. Люди часто взаимодействуют с окружающим миром через основанные на прототипах категории, но одновременно с этим они могут определить критериальные признаки данных категорий.

Литература:

1. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. - 1994. - № 4. - С. 17 - 34.
2. Касевич В.Б. О когнитивной лингвистике // Общее языкознание и теория грамматики / отв. ред. А.В. Бондарко. - СПб. : Наука, 1998. - С. 14-21.
3. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма : лингвистика - психология - когнитивная наука // Вопросы языкознания. - 1994. - № 4. - С. 34-47.
4. Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века // Вопросы языкознания. - 1996. - № 2. - С. 19-42.
5. Рахилина Е.В. Когнитивная лингвистика : история, персоналии, идеи, результаты // Семантика и информатика. - М., 1998. - Вып. 36. - С. 274-323.
6. Язык и структуры представления знаний / отв. ред. Ф.М. Березин, Е.С. Кубрякова. - М. : РАН, 1992. - 163 с.
7. Gibbs R.W. What's Cognitive about Cognitive Linguistics // Cognitive Linguistics in the Redwoods : The Expansion of a New Paradigm in Linguistics. - Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 1996. - P. 27-53.
8. Langacker R. W. Reference-point constructions // Cognitive Linguistics. - 1993. - Vol. 4. - № 1. - P. 1-38.

Т.А. Сироткина
СурГПУ, Сургут

ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ ЭТНОНИМОВ ПРИКАМЬЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ЭТНОНИМИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ

Basing upon ethnonyms of Perm region it is demonstrated in the article on which elements of ethnonyms' system of the definite region the ethnonymic dictionary should be formed. The author emphasizes three basic layers of the ethnonymic system and gives a model of lexicographic article on the example of ethnonym "komi-permyaki".

В лингвистических исследованиях последних десятилетий активно поднимается вопрос о существовании и функционировании региональных ономастических систем. Лингвисты не только исследуют элементы данных систем и их взаимосвязь, но и отмечают необходимость подобной работы в тесной связи с лексикографической практикой. Так, например, Л.М. Любимова отмечает, что "текст "Исторического словаря Восточного Забайкалья" (Чита, 2003 г.) свидетельствует о том, что репрезентантом фрагмента региональной картины мира, хро-

нологически очерченной - XVII - XVIII вв. - и территориально - Восточным Забайкальем, являются различные группы топонимической лексики" [1, с. 155].

Не вызывает сомнения тот факт, что этнонимы (названия народов) определенного региона также образуют систему, отражающую этнический фрагмент региональной картины мира.

В настоящей статье будет рассмотрена система этнонимов Пермского края как источник для создания регионального этнонимического словаря.

Базовым ярусом рассматриваемой системы, безусловно, являются коренные этносы Прикамья. Основной из них - коми-пермяки. Этнонимы *коми-пермяки*, *пермяки*, а также образованные от них дериваты мужского и женского рода должны отражаться в региональном этнонимическом словаре в первую очередь.

Следующий ярус - различные отэтнонимные образования - прилагательные, глаголы, наречия, отглагольные существительные. В словаре, который предлагается стоять на идеографической основе (см.: [2]) они репрезентируются в идеограммах "Обозначение принадлежности", "Обозначение действия", "Обозначение способа действия" и т. д.

Третий ярус системы - этнопонимы и этноантропонимы. Данные виды онома за частую отражают ту этническую специфику, которая существует в рамках определенного региона.

Рассмотрим на примере этнонима коми-пермяки, какие элементы этнонимической системы попадают в региональный этнонимический словарь.

КОМИ-ПЕРМЯКИ. Название представителей аборигенного, финно-угорского населения верховьев Камы, ставшее официальным во второй половине 1920-х гг. XX в. Согласно переписи 2002 года, в Пермском крае проживает 103505 коми-пермяков.

Название группы людей.

Деловой дискурс XVI - начала XVIII вв. Пермяки: "А целовальников пермяки выбирают у себя сами, кто им люб" [Ш 3: 31].

Деловой дискурс XXI в. Коми-пермяки: "Народы, для которых территория Пермского края является исконной и единственной территорией проживания - коми-пермяки и коми-язьвинцы" [КЦП: 12].

Научный дискурс XIX в. Пермяки: "Болгары, Персы, Индейцы и другие вместе с древними Пермяками путешествовали водным сообщением из Каспийского моря в северной Океан" [Попов 1803: 102].

Научный дискурс XX в. Коми-пермяки: "В Верхнем Прикамье от Чусового на севере до р. Чусовой на юге по Каме и ее притокам жили предки коми-пермяков" [Оборин 1990: 46].

Научный дискурс XXI в. Коми-пермяки: "Название реки возникло в языке предков современных коми-пермяков, проживавших некогда на этой территории" [Полякова 2004: 7].

Художественный дискурс XXI в. Коми-пермяки, пермяки: "Что же получается, тюрки втиснули свой корень "су" в название реки еще до коми-пермяков, то есть примерно за 500 лет до того, как сами появились на свет?" [Иванов 2007: 125]; "Пермяки сюда не сунутся, вот что главное" [Иванов 2003: 18].

Название мужчины.

Диалектный дискурс XX в. Фольклорн. коми-пермяк: "Может, и здесь меня спросят при встрече: / - Кто ты? Народа какого ты сын? / - Коми-пермяк я, - гордо отвечаю, - / Советской отчизны своей гражданин!" [Уральская величальная 1972: 152].

Художественный дискурс XXI в. Пермич, пермяк, пермячок: "Вон там татарин Исурка, а там пермич Бурмотка" [Иванов 2003: 338]; "Питирим боком кинулся на пермяка, перевернув нарты и свалив Ничейку на лед" [Иванов 2003: 56]; "Пригляделся я и узнал мужичка-пермячка, которого с собой привез Иона из Усть-Выма - Ничейку" [Иванов 2003: 111].

Название женщины.

Научный дискурс XX в. Пермячка: "Пермячки поверх рубахи носят синия холщовыя дубасы" [Камасинский 1905: 20].

Диалектный дискурс XX в. Пермьянка: "Третное ткали токо пермянки; оне в шесть ниченков, а мы - в три-четыре" (д. Тюлькино Соликамского района); "Пермяк рассказывал: вместе в пермянкой оне пошли по реке - пермянка провалилась" (В. Мошево Соликамского района).

Художественный дискурс XXI в. Пермьячка: "У длинного стола служили Тичертъ и косоротая баба-пермячка, что обычно хозяйничала в поварне у неженатых ратников" [Иванов 2003: 93].
Обозначение принадлежности.

Деловой дискурс XXI в. Коми-пермяцкий: "Сохранение и развитие этнической идентичности коми-пермяцкого народа закреплено на уровне государственных гарантий в статье 42 Устава Пермского края" [КЦП: 9].

Научный дискурс XIX в. Пермский, пермятский: "Где в древние времена был вогульский городок, называемый на пермском или зырянском наречии "Неромкарра"" [Ш 1: 130]; "А на Москве казначеи наши про те места спрашивали у Пермитина Кодуалы, привезшаго пермятскую дань" [Ш 1: 40].

Научный дискурс XX в. Пермьячко-русский, инородческо-пермяцкий: "Пермь Великая долгое время была совместным пермячко-русским поселением" [Страницы 1995: 93]; "В Чердынском уезде из 22 волостей с чистым инородческо-пермяцким населением 5 волостей: Гаинская, Косинская, Кочевская, Юксеевская и Верх-Язьвинская..." [Кривошеков 1906: 26].

Научный дискурс XXI в. Коми-пермяцкий, коми-пермячко-русский, пермский: "При этом жившее в Купросе русскоязычное население в большинстве своем носило коми-пермяцкие фамилии" [Шумилов 2009: 92]; "Обычно исследователи, характеризуя ассимиляционные процессы в коми-пермячко-русской среде на территории современного Коми округа, ограничиваются общими фразами" [Шумилов 2009: 91]; "Но пермское (коми-пермяцкое) название сохранилось и употребляется и русскими, и татарами, и башкирами" [Полякова 2004: 7].

Диалектный дискурс XX в. Пермьяцкий: "Абу - это иностранное слово, нерусское, пермячко слово, токо между собой говорили - нет ничево или пришел, а там нет ничево, значит, абу говорили" [Акчим]. Фольклорн. коми, пермяцкий: "Ой ты, Иньва, Иньва-реченька, / Нет тебя милее рек!.. / По земле твоей хозяином / Ходит коми человек!" [Уральская величальная 1972: 100]; "Ой ты, Иньва, Иньва-реченька, / Вместе с нами вспоминай, / Как давило горе горькое / Наш пермяцкий коми край" [Уральская величальная 1972: 99].

Художественный дискурс XIX в. Пермьяцкий: "Подлиповцев не любят жители других деревень еще и за то, что подлиповцы своей пермяцкой веры держатся, слынут за ленивых, самых бедных, и их называют колдунами" [Решетников 1977: 32].

Художественный дискурс XXI в. Коми-пермяцкий, пермский, пермяцкий: "Название ее переводится с коми-пермяцкого как "брызжащая вода" [Иванов 20207: 62]; "Он перевел молитвы на пермский язык" [Иванов 2003: 51]; "Князь стремился успеть на пермяцкий праздник возвращения птиц" [Иванов 2003: 84].

Публицистический дискурс XXI в. Коми-пермяцкий: "Альбом назван в честь коми-пермяцкого национального танца - тупи-тап" [ПН: 23.05.08].

Обозначение действия.

Научный дискурс XX в. Пермьячить - говорить по коми-пермяцки: "Будучи одной веры с русскими, пермяки постепенно стали родниться с ними, перенимать их костюмы, обычаи, язык, материальную культуру и сейчас стали почти совсем русскими, только старики, да еще женская половина пермячат" [Бирюков 1926: 127].

Обозначение способа действия.

Научный дискурс XIX в. По-пермятски: "Во многих коренных пермятских деревнях уже почти совсем не говорят по пермятски" [Ш 4: 603].

Научный дискурс XX в. По-пермяцки: "научиться говорить по-пермяцки и понимать разговорный язык довольно трудно" [Камасинский 1905: 18].

Диалектный дискурс XX в. По коми: "Здесь по коми не говорят и не понимают" [СРГКПО: 9].

Художественный дискурс XIX в. По-пермякски: "Подлиповцы говорят по пермякски. Плохо понимая наши слова, или хотя и выговаривают их, но в исковерканном виде. Выговор их походит на выговор крестьян Вятской и Вологодской губерний" [Решетников 1977: 96].

Художественный дискурс XXI в. По коми-пермяцки, по-пермски: "Кстати, лебедь по коми-пермяцки - "юсь" [Иванов 2007: 69]; "Вообще-то Ичея по-пермски звали Ичег" [Иванов 2003: 51].

Наименование процесса.

Научный дискурс XXI в. Опермячивание (комизация): "... безапелляционно заявляя при этом, что русские, попав в коми-пермяцкое окружение, как правило, подвергались "опермячиванию" (комизации)" [Шумилов 2009: 91].

Антропоним.

Деловой дискурс XVI - XVIII вв. Прозвище Пермьяк: "Житель Лимежского стана Ондрюшка Пермьяк" [СПП 6: 173]. Фамилия Пермьяков, Пермьяковых: "Житель Кунгура Григорий Сидоров сын Пермьяков" [СПФ 2003: 171]; "Дв. Спиридонко Андреев сын Пермьяков" [СПФ 2005: 290]; "Житель Очерского острожка Никитка Трифанов сын Пермьяковых" [СПФ 2005: 290].

Научный дискурс XX в. Фамилия Пермьяков: "Пермьяков. Фамилия известна в ряде районов, в том числе в Оханском. В 1623 - 1624 гг. в оханской деревне Дуброва (ныне Шалыга) жил Тренка Иванов сын Пермитин, а в деревне Пермская Слудка - Филипко Иванов сын Пермитин. Их дети в 1647 г. писались Пермьяковыми" [Шумилов 1991: 240].

Топоним.

Деловой дискурс XIX в. Ойконимы: Перемская (Ох., 1875), Пермитина (Сол., 1875), Пермьяки (Перм., 1875), Пермьяков (Перм., Ос., Ох., 1875), Пермьякова (Перм., Кунг., Ос., Ох., Сол., 1875), Пермьякова на ключе (Ох., 1875), Пермьяковка (Ох., 1875), Пермьяково (Перм., 1875), Пермьячата (Ох., 1875).

Научный дискурс XIX в. Деревня Пермьякова: "Столбы разной вышины и толщины на левой стороне Чусовой 5 верстами ниже д. Пермьяковой" [Попов 1803: 24].

Деловой дискурс XX в. Ойконимы: Пермьяки (Перм., Ох., Ос., 1904; Кунг., Перм., 1928; Больш., Кунг., 1981), Пермьяков (Перм., Ох., Ос., 1904; Перм., 1928), Пермьяков Верхний (Перм., 1904), Пермьякова (Сол., Перм., Ох., Кунг., 1904), Пермьякова (Перм., Верх., 1928; Ос., 1981), Пермьякова за ручьем (Перм., 1904), Пермьяковка (Ох., 1904; Кунг., 1928; Част., 1981), Пермьяково (Сив., 1981), Пермьяковский (Ох., 1904), Пермьячата (Перм., 1928; Оч., 1981), Пермьякова (Ос., 1993), Пермьяковка (Част., 1993), Пермьяково (Сив., 1993), Пермьячата (Оч., 1993).

Научный дискурс XX в. Гидронимы: Перемка, бас. Камы; Пермьяковка, бас. Чусовой [Майданова 1962: 23]. Микротопоним Пермьяцкая сторона: "Типичным примером того, как русские поселялись в коми-пермяцком населенном пункте и влияли на местное население, является история погоста Вильгорт, расположенного на 18 верст севернее г. Чердыни. По местному преданию, записанному в XIX веке, русские селились вместе с коми-пермяками как на городище, так и западнее городища, осваивая новую территорию по правому берегу ручья, впадающему в р. Цидва. С конца XVIII века западную половину села, заселенную только русскими, стали называть русской стороной, а восточную, где находилось городище, - пермяцкой. Оба эти названия не забыты и в наши дни" [Чагин 1995: 292].

Художественный дискурс XXI в. Ойконимы Пермьякова, Пермьяково: "В узкой протоке у Золотого острова громоздились сразу три барки, летом непривычно высокие и серые от высохшей осмолки: деревне Пермьяковой, зная, выпал хороший навар на переносе медных штык" [Иванов 2005: 92]; "От Пермьяково до камня Новикова и по реке, и по прямой более 15 км" [Иванов 2007: 104]; Оронимы Пермьяцкие Чурки, Пермьяков: "Крестился, раскрыв рот, когда плыли мимо огромных каменных идолов Пермьяцких Чурков ? вогульских великанов" [Ива-

нов 2003: 128]; "На 184-м километре на правом берегу стоит полуразрушенный и заросший мхом камень Пермьяков" [Иванов 2007: 44].

В изданной автором монографии "Человек этнический в зеркале языка" [3] содержится материал, выстроенный согласно вышеназванным принципам и отражающий функционирование в пермских текстах основных этнонимов, образующих региональное этнонимическое пространство.

Литература:

1. Любимова Л.М. Фрагменты локальной топонимической системы в региональном историческом словаре / Л.М. Любимова // Имя. Социум. Культура : материалы II Байкальской междунар. ономастич. конф. - Улан-Удэ, 2008. - С. 155 - 156.
2. Сироткина Т.А. Об основных принципах идеографической классификации этнонимической лексики // Гуманитарный вектор. - 2010. - № 2 (22). - С. 152 - 155.
3. Сироткина Т.А. Человек этнический в зеркале языка (на материале этнонимии Пермского края) : монография. - Пермь : печатный салон Кленовый лист, 2011. - 246 с.

Ю.Г. Соловьева
ЧГМА, г.Чита

КОГНИТИВНАЯ СЕМАНТИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ САМООБВИНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

The article presents the benefits of cognitive analysis of lexical meaning compared to a traditional approach. The analysis is of use for revealing meanings not found in the dictionary.

"Говоря о нравственности, нельзя забывать одного важного условия: пока она не исполнена рвущимся изнутри эмоциональным пылом, пока она не проникнута душевным теплом, это еще не нравственность, в лучшем случае, мы имеем дело с формально понятой честностью. Рассудочность не может лежать в основе истинной нравственности, как и в основании истинной красоты. Она невозможна без искреннего благоволения к окружающему"

(Sinnott).

Психологи утверждают, что "в процессе нравственного развития личности все эмоции без исключения играют хотя бы небольшую, хотя бы косвенную роль" [2, с. 369], но из всех эмоций превалирующую роль в становлении "сложных аффективно-когнитивно-поведенческих паттернов нравственности" они отдают эмоции вины - "необходимейшей из всех эмоций" (Ibid.). Мы предполагаем, что в процессе самоидентификации и формирования личности у человека под влиянием существующих в обществе норм формируются определенные условные сигналы вины. Несмотря на то, что ряд моральных и этических предписаний имеет под собой эмоционально-биологическую основу, необходимо подчеркнуть, что определенные способы применения этических и моральных кодексов человек постигает при помощи механизма идентификации с родителями и другими людьми, образующими "Внешний мир¹ (свой)".

В данной статье мы рассмотрим семантику глаголов самообвинения в современном английском языке. Эта группа имеет следующий список: *accuse oneself, blame, blame oneself, be guilty, censure oneself, reproach oneself u reprove oneself*. Характерной особенностью этой группы является то, что самообвинение - это всегда интенциональное обвинение с вектором внутренней направленности.

Рассматривая ситуации самообвинения, мы неизбежно затрагиваем проявление компонента "переживание вины" в семантике глаголов обвинения. Психологи рассматривают эмоцию вины в качестве базовой эмоции человека, которая прошла долгий путь эволюционно-биологического развития. "Человека не учат бояться, и так же человека не обучают эмоции вины. Эмоции вины присущи некие внутренние активаторы и естественные сигналы, связанные с неблагоприятными социокультурными условиями" [2, с. 369]. Идея об естественных сигналах состоит в том, что в основе каждого социального образования (семья, круг друзей и т. д.) лежат этические и моральные принципы, которые формируют некие условные сигналы вины и предписывают определенные стандарты поведения. "Будучи сформированными, эти предписания (моральные и этические принципы) образуют компонент совести. Зрелая совесть и связанные с нею эмоции составляют аффективно-когнитивную структуру, которая оценивает каждый шаг человека на предмет его соответствия нравственным принципам. Переживание вины ... оказывает влияние на совесть. Есть неотразимый аргумент в пользу этого довода и заключается он в следующем: переживание вины привлекает внимание человека к источнику вины, оно не отпустит без покаяния или оправдания" (Ibid). Подтверждение этому мы находим в английских пословицах:

He who excuses himself accuses himself [4, с. 92].

Never ask pardon before you are accused [4, с. 140].

Пословицы свидетельствуют, что в сознании носителей английского языка извинения ассоциируются именно с переживанием вины. Человек, который извиняется или оправдывается, воспринимается как совершивший безнравственный поступок. В словаре трактуется первая пословица следующим образом: "Нам подозрителен человек, который слишком часто приносит извинения, потому что за ним могут скрываться дурные поступки" [4, с. 92]. Вторая пословица дает совет: "Подожди, пока тебе поставят что-нибудь в вину, а потом уж оправдывайся. Иначе получится, что ты сам себя обвиняешь" [4, с. 140].

Принося извинения за безнравственный поступок, человек таким способом пытается загладить свою вину перед теми, кому причинил страдания. При этом он также восстанавливает нарушенное равновесие своего душевного состояния:

It was necessary to my own pride. I could not bear to leave the country in a manner that might lead you, or the rest of the neighbourhood, to suspect any part of what had really passed between Mrs. Smith and myself. <...> Am I - be it only one degree - am I less guilty in your own opinion than I was before? My intentions were not always wrong. Have I explained away any part of my guilt? [5, с. 217, 220].

На данный момент наука не располагает какими-либо надежными методами для определения внешних или внутренних признаков вины. Даже широко используемый за границей детектор лжи (полиграф), с помощью которого можно уловить симптомы переживания вины, не дает верифицируемых результатов.

Переживание чувства вины в ситуациях самообвинения очевидно. Языковой материал показывает, что ситуации, когда человек испытывает чувство вины перед самим собой, не редки. Человек может винить себя и за совершенное преступление, и просто за то, что не учел предыдущий опыт и снова совершил ту же ошибку:

I am to blame. I was driving a car and killed the little girl (Hailey).

If anything, 49-ers defensive coordinator Jim Mora seemed to blame himself for some of the Ravens' late offensive success. He said he should have learned a lesson during a previous run-in with Ravens coach Brian Billick, when Billick was Minnesota's offensive coordinator and Mora was a New Orleans assistant [8].

Данные примеры указывают на активацию компонента "ответственность" в семантике глагола. Осознание ответственности за свои проступки предполагает рациональную природу. В таких актах самообвинения реализуется аффективно-когнитивная структура: компонент

"переживание вины" несет эмоциональную нагрузку, в то время, как "ответственность" характеризуется рациональностью.

You are blaming yourself for having brought up a whore [3, с. 157].

But more than anyone because I have been guilty of so many of these gutless acts during my lifetime, I am [to blame] [12].

Такие примеры указывают на то, что обвинитель четко осознает свою причастность к совершенным действиям. Более того, он понимает, что был в силах предотвратить их. Это позволяет нам сделать вывод о том, что компонент "ответственность" способен занимать такое же ведущее положение в семантике глаголов обвинения, как и компонент "переживание вины" в определенных ситуациях самообвинения.

Необходимо указать еще на одну отличительную особенность ситуаций самообвинения. Для того чтобы возникла подобная ситуация, необходимо наличие одного обязательного условия - "интернализации" определенных стандартов поведения. Другими словами, требуется, чтобы диктуемые обществом стандарты поведения перешли из разряда внешних в разряд внутренних норм. Сам человек становится источником и хранителем этих норм, он следит за их соблюдением. Он несет ответственность за свои поступки в первую очередь перед самим собой и поэтому чувствует себя виноватым, если его поведение не соответствует усвоенным им нормам. Человек, обвиняя самого себя, не испытывает страха перед грядущим наказанием, он уже наказан. По оценкам психологов [9], человек, переступая религиозные, моральные и этические нормы, обречен на наказание - реальное или предвосхищаемое, внешнее (страх) или внутреннее (вина). Знаменитое высказывание классика британской литературы Оскара Уайльда - еще одно подтверждение этому:

"There is luxury in self-reproach. When we blame ourselves, we feel no one else has a right to blame us" (Oscar Wilde).

Не редки случаи, когда в ситуациях самообвинения аффективная природа берет верх над рациональной. В таких случаях эмоцию вины всегда сопровождают одна или несколько базовых эмоций: страх, стыд и т. д. Можно выделить несколько эмоционально окрашенных моделей самообвинения. Эти модели отличаются друг от друга наличием разных эмоциональных переживаний, сопровождающих ситуации самообвинения, т. е. в разных ситуациях семантическая структура "открывает валентность" другим компонентам, обозначающим эмоции.

1. *Переживание вины + моральный стыд*. В процессе переживания вины человек может испытать эмоцию стыда, так называемого "морального стыда" [6]. Предпосылкой для морального стыда является осуждение поступка другими людьми с позиций нравственности. "Порой достаточно просто представить себе, как оценят ваш поступок другие люди, чтобы вы испытали приступ морального стыда" [2, с. 376]. Осьюбел придерживается мнения, что в основе стыда лежит осуждение, идущее извне, либо реальное, либо воображаемое. Например:

As the viewer of any after-school special can tell you, women shy away from R word because they blame themselves. They think they asked for it. Or they think no one will believe them. Not me. I feared claiming that I had been raped because I felt far less traumatized than I thought a rape victim was supposed to feel [10].

Данный пример показывает, насколько сочетание переживания вины и стыда мучительно для человека. Факт, что женщины стали жертвами насилия, усугубляется тем, что они испытывают стыд от того, что окружающие могут превратно истолковать ситуацию насилия, обвинив самих женщин в провокации действий со стороны насильника. Моральный стыд в подобных ситуациях преобладает над чувством вины. Психологи утверждают, что при переживании морального стыда человек теряет способность мыслить четко, он замыкается в себе, теряет дар речи.

Человек испытывает моральный стыд не только перед незнакомыми людьми. Не менее мучительны раскаяния в ситуациях, когда вред нанесен близкому человеку. Ср.:

'I never saw you wear a ring before, Edward,' she cried. 'Is that Fanny's hair? I remember her promising to give you some. But I should have thought her hair had been darker.'... Edward's embarrassment last some time, and it ended in an absence of mind still more settled. He was particularly grave the whole morning. Marianne severely censured herself for what she had said [5, с. 65].

Как уже упоминалось выше, переживание чувства вины возможно только в случае перехода общественных норм поведения из разряда внешних в разряд внутренних. Когда сам человек становится причиной (даже косвенной) их нарушения и наносит вред себе самому, он также испытывает вину и моральный стыд перед собой. Ср.:

She for a moment wished Willoughby a widow; then remembering Colonel Brandon, reproved herself, felt that to his suffering and his constancy ... the reward for her sister was due, and wished anything rather than Mrs. Willoughby's death [5, с. 224].

We're losing the farm and I'm the one who's been in charge. It must be my fault [9].

A farmer who involuntarily leaves the farm may believe this reveals an intrinsic weakness or unworthiness in himself. He may blame himself for being in that situation and for the shame he has brought on himself and others [9].

2. *Переживание вины + страх*. Приведенный выше пример (1) указывает и на наличие эмоции страха в ситуациях самообвинения. В случаях, когда страх сопутствует переживанию вины, человека преследуют навязчивые фантазии о последствиях совершенного им проступка. "Чем ближе вам человек, перед которым вы провинились, тем сильнее ваше переживание вины, тем отчетливее вы будете осознавать все потери, связанные с разрывом отношений. ... Кроме того, угроза разрыва связей вызывает страх, вы боитесь остаться в одиночестве, ... вы не уверены в будущем" [2, с. 374). Ср.:

"Marianne's ideas were still, at intervals, fixed in coherently on her mother, and whenever she mentioned her name, it gave a pang to the heart of poor Elinor, who, reproaching herself for having trifled with so many days of illness, and wretched for some immediate relief fancied that all relief might soon be in vain, that everything had been delayed too long, and pictured her suffering mother, arriving (too late to see this darling child, or to see her rational" [5, с. 208].

Как показывает пример, по мере ухудшения состояния сестры героиню охватывает страх за её жизнь, и она мучается от осознания, что в происходящем есть ее доля вины. Элинор понимает, что ситуация вышла из-под контроля, и ощущает угрозу физическому и/или психическому состоянию Мэриан.

Мы считаем, что в ситуациях, когда переживание вины сопровождается страхом, глагол *reproach oneself*, относимый к группе глаголов самоупрека [13, 1], соприкасается с категорией самообвинения. Именно страх обеспечивает "вхождение" данной лексемы в эту зону. При этом сохраняется компонент доброжелательности к самому себе, который отличает глаголы самоупрека от глаголов самообвинения. В данном случае этот компонент выражен косвенно, при помощи конструкции *poor Elinor*. Основанием для отнесения глагола *reproach oneself* в группу глаголов самообвинения служат следующие критерии: мучительные переживания обвиняемого и самое главное отсутствие экстерниоризации и указание на то, что обвиняемый не ищет оправданий своим поступкам. Т.А. Давыдова отмечает, что для самоупрека характерно желание упрекающего найти моральную поддержку, оправдание своим действиям со стороны других лиц, что приводит к экстерниоризации упрека [1, с. 78]. По этой причине следующий пример нельзя отнести к актам самообвинения:

"My esteem for your whole family is very sincere; but if I have been so unfortunate as to give rise to a belief of more than I felt, or meant to express, I shall reproach myself for not having been more guarded in my professions of that esteem" [5, с. 120].

В данном примере обращает на себя внимание тот факт, что говорящий в настоящий момент не испытывает угрызений совести и открыто заверяет, что в случае своей вины он обязательно будет себя винить. Более того, он не испытывает эмоцию страха.

Интересно отметить, что ряд теоретиков, признающих тесную связь между виной и страхом, склонны считать, что сама вина представляет собой страх, охватывающий индивида после совершения проступка [см.: 7].

3. *Переживание вины + радость*. Сочетание радости и вины, на первый взгляд, невозможно. Но, как это ни парадоксально, эти две эмоции не исключают друг друга. Изард (Изард 2003) приводит данные параметрической шкалы (ПШ), которые оценивают переживания человека в ситуациях самообвинения по четырем параметра оценки: 1) параметр удовольствия (приятности) для оценки гедонистической окрашенности переживания; 2) параметр напряжения, указывающий на нейрофизиологическую активацию; 3) параметр импульсивности как свидетельство об отсутствии готовности человека к данной эмоциональной ситуации; 4) параметр самоуверенности, сообщающий о наличии или отсутствии у человека чувства компетентности и адекватности. Согласно полученным данным, процент ситуаций, когда человек испытывает удовольствие (радость) в ситуации самообвинения, очень низок. Но факт остается фактом: подобные ситуации существуют (см. рис.).

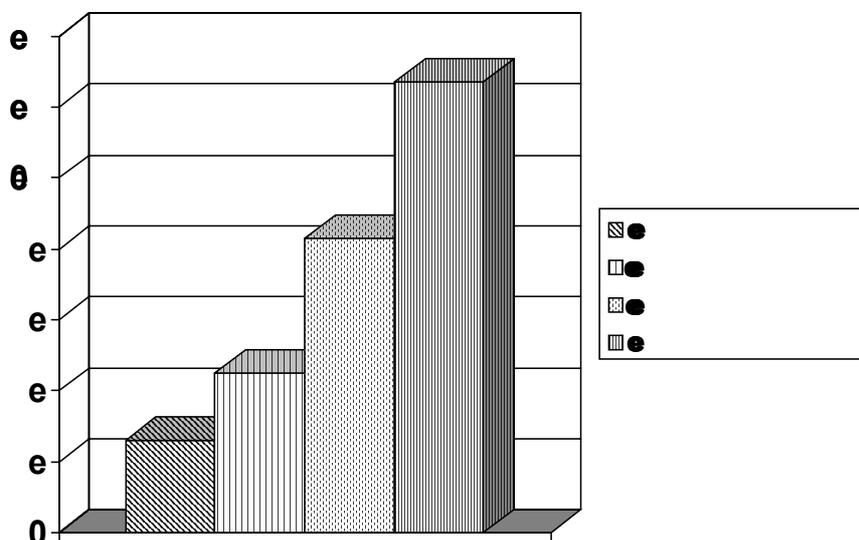


Рис. Аффективный профиль в ситуации вины (по данным ПШ)

Когда человек осознает, что он ошибался по отношению к другому лицу, приписывая ему определенные отрицательные качества и, следовательно, ожидая от него нанесения вреда или ущерба, он может испытать радость и облегчение. Это вызвано тем, что ожидание неприятностей со стороны другого человека постоянно сопровождается внутренним напряжением, что само по себе очень мучительно. Поэтому, когда страхи оказываются неоправданными, человек становится увереннее в себе, чувствует, что преодолел любые трудности. "Радостный человек видит мир в его красоте и гармонии, воспринимает людей в их лучших проявлениях. Он склонен, скорее, получать удовольствие от объекта, нежели анализировать и критически осмысливать его" [2, с. 153]. Но в то же время он может винить себя за то, что он был несправедлив (пусть даже мысленно). Например:

For their brother's sake too, for the sake of his own heart, she rejoiced; and she reproached herself for being unjust to his merits before, in believing him incapable of generosity [5, с. 8].

4. *Переживание вины + уверенность в себе*. Ситуации, когда семантическая структура глаголов обвинения активизирует сочетание компонента "вины" с компонентом "уверенность в себе", имеют большое сходство с моделью *вина + радость*. Обстоятельства складываются таким образом, что человек узнает, что обвиняемое им ранее лицо имело серьезные причины для совершения или несовершения действий, противоречащих общепринятым

нормам поведения. Угрызения совести, тем не менее, неизбежно сочетаются с уверенностью в своей правоте. Обвинитель понимает причины поступка обвиняемого (возможно, в подобном случае он поступил бы также), но при этом последствия этого проступка настолько болезненны для самого обвинителя, что его реакция расценивается как абсолютно адекватная. Это "соответствие" норме и активизирует компонент "уверенность в себе". Человек обвиняет себя лишь за *чрезмерно* агрессивное поведение по отношению к обвиняемому. Например:

Willoughby, "poor Willoughby", as she now allowed herself to call him, was constantly in her thoughts; she would not but have heard his vindication for the world, and now blamed, now acquitted herself, for having judged him so harshly before [5, с. 224].

В результате исследования функционирования глаголов обвинения в ситуациях самообвинения мы пришли к следующему выводу. Глаголы, принадлежащие сфере "самообвинение", объединены общекатегориальным компонентом "переживание вины". У данных лексических единиц очень четко прослеживается преобладание случаев активации эмоционального ядра структуры. Компонент "переживание вины" всегда связан с одним или несколькими компонентами, указывающими на базовые эмоции. Нами выделены следующие модели эмоционально окрашенного переживания вины:

- "переживание вины + моральный стыд";
- "переживание вины + моральный стыд + страх";
- "переживание вины + страх";
- "переживание вины + радость";
- "переживание вины + уверенность в себе".

Случаи реализации рационального компонента "ответственность" в ситуациях самообвинения встречаются довольно редко. Дифференциальным признаком данной группы выступает вектор внутренней направленности интенциональности. В рамках теории векторов интенциональности самообвинение реализует функцию саморегуляции психической активности человека. Интересно отметить, что эта функция находит свое выражение в ситуациях самообвинения на синтаксическом уровне. Так, глагол *blame* употребляется в структуре *be to blame*, остальные глаголы используются в возвратных конструкциях. Согласно исследованиям специалистов в области психопатологии (Mandler 1975; Rosenhan 1970; Lewis 1971), в ситуациях самообвинения запускается защитный механизм, способствующий ослаблению тревоги и позволяющий избежать более серьезных психических расстройств. Испытывая вину, человек пытается загладить или нейтрализовать ущерб, нанесенный его ошибочными действиями.

Литература:

1. Давыдова Т.А. Речевой акт упрека в английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Т.А. Давыдова. - Иркутск, 2003. - 161 с.
2. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. - СПб. : Питер, 2003. - 464 с.
3. Ковалева Л.М. Семантика главного глагола и категория таксиса в КПА / Л.М. Ковалева / Семантические и парадигматические аспекты английского предложения. - Иркутск : ИГЛУ, 1992. - С. 144 - 159.
4. Райдаут Р. Толковый словарь английских пословиц / Р. Райдаут, К. Уитинг. - СПб. : Лань, 1997. - 256 с.
5. Austen J. Sense and Sensibility / J. Austen. - London : Wordsworth Classics, 1992. - 260 p.
6. Lewis H. Shame and guilt in neurosis / H. Lewis. - N.Y. : International University Press, 1971. - 173 p.
7. Mandler G. Mind and emotions / G. Mandler. - N.Y. : John Wiley, 1975. - 117 p.
8. Marine Independent Journal. - Jan. 30, 2004. - Vol. 31. - № 1. - P. 4.
9. Mosher D.L. The interaction of fear and guilt in inhibiting unacceptable behavior / D.L. Mosher // Journal of Consulting Psychology. - 1965. - Vol. 29. - P. 161 - 167.

10. Rosenhan D. Foundations of abnormal psychology / D. Rosenhan, P. London. - San Francisco : Holt, Rinehart & Winston, 1970. - 271 p.
11. Virtual Promote Gazette [Электронный ресурс]. - Режим доступа : www.VertualPromoteGazette.com. - Загл. с экрана (дата обращения : 22.04. 1999).
12. Wierzbicka A. English Speech Act Verbs : A Semantic Dictionary / A. Wierzbicka. - N.Y. : Academic Press, 1987. - 397 p.

М. Троицки-Шэфер
Университет Касселя, Германия

МИФ И ЖИВОЙ ЯЗЫК В РОМАНЕ ВЛАДИМИРА МАКАНИНА "ИСПУГ" НА ФОНЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

This article deals with the novel "Ispug" by V. Makanin and refers to the phenomenon of the living language of the novel. Main specific stylistic features of the modern prose are there. In comparison with the German translation an attempt is made to observe these features of the text.

С самой обложки романа В.А. Маканина автор отсылает читателя в далекое путешествие в мифическую страну, Лунное царство, в котором обитает главный герой - старик Петр Петрович Алабин, куда он приглашает вместе с собой и своих лунно-дачных подружек. На обложке - картина "Сатир и нимфы" одного неизвестного художника. Сатир - он же старик - кстати, в буквенном выражении, различающиеся всего на одну букву, не спит ночами, бродит по дачному поселку в поисках одиноких спящих женщин, некоторые из них, как например, Лидуся, уже ждут своего героя.

Одна из женщин с помощью мужа отправляет Петровича на лечение, но даже в этой ситуации сатир-старик восхищается красотой этой женщины, завоевывает ее симпатию, а в клинике покоряет одну из сотрудниц. Конечно, никто не может повлиять на судьбу Петровича: ни врач, пытающийся применить свои особые приёмы, ни даже сама История, отправляющая старика Алабина в Белый Дом во время его штурма в 1993 году, ни воры и мужья этих женщин.

В глазах правопорядка Петрович, по сути, совершает преступления, врываясь в дома и спальни спящих женщин и принуждающих их к сексуальным действиям. Однако, и замки открываются сами собой, и мужья как специально уезжают в город или на рыбалку, Петрович почти всегда выходит сухим из воды, как по мановению волшебной палочки. А у читателя старик не может не вызвать симпатии - во многом благодаря искусности языка.

Особую роль, в том числе и для повышения мужской силы старика играет Луна. Луна в мифах - воплощение женственности, красоты, потаенной скрытой любви. Жизнь Петровича проходит, в основном, в темное время суток, при этом он умеет прекрасно ориентироваться в темноте и сумерках, чего лишены другие персонажи.

Петрович разговаривает с Луной. "Смотрел и на луну. Я даже высказал ей несколько слов упрёка.. Мол, как же так. Пообещать и не помочь - это нехорошо. Я усмехнулся. Это нехорошо и нечестно. Поманить - а потом оставить человека среди ночи ни с чем" [2, с.10]. Старик играет со своим "симптомом", отправляясь в больницу, "полупсихушку": "Относительно тяги к женщине в лунную ночь - пусть-ка запишут и проанализируют. Вопросик этот и впрямь щекотал! Философский вопросик. Лукавый." [2, с.17].

Женщинам в романе присущи черты Нимф: "Ерничает, хихикает, а ведь доверчива, как рыбка. И, конечно, любопытствует. (И слегка проверяет!)." Они как бы невидимы и бестелесны, как и сам пассаж предложение, описывающее одну из героинь [2, с. 25]. "Зато в ее глазах - было. Я заметил. Там вспыхивали и гасли настороженные чувственные огоньки. Эти огоньки были мне." [2, с. 29]. Старик-Сатир играет и завлекает своих героинь-Нимф.

Любопытно передается сама сущность Сатира-старика: "Что-то ещё я блял, но плохо помню, был как пьяный. Был с ней. Был совершенно счастлив. И все вдруг кончилось... Ушла." [2, с. 27]. "Я пояснил кратко: желание... и еще как бы я слышу некий ночной зов. Зов к себе. Я чувствую через расстояние, что женщина спит ... но и не спит." [2, с. 37]. Случаются и чудеса: "Мутноватые стариковские стершиеся (как у козла) глаза вдруг начинают поблескивать. Зрачки молодеют!" [2, с. 41].

Интересно наблюдать за временем повествования: оно как бы идёт назад, то есть от более позднего события к более раннему. Например, в клинике врач спрашивает Петра Петровича о событиях 1993 г., о стариках, собравшихся у Белого дома. "Я колебался с ответом. Дело в том, что я этих стариков видел, видел! (Так получилось.) Но с ними я не был... Это точно." [2, с. 41]. В дальнейшем же разворачивается повествование в самом Белом доме.

В романе имеют место две версии событий в Белом доме: конечно, обе связаны с женщиной (Дашей), Луной, наполненные чем-то мифическим, неземным. "Жертвенное животное..." так называет себя старик [2, с. 334]. "Я бросался на нее с высунутым языком.. Как с копьём... С шизоидной силой заново вылизывал ее плечевые впадинки" [2, с. 335]. "Даша (после) рассказала, что, *нализавшийся*, я не переставал скакать ни на одну минуту. Бесноватый старикан... В одних трусах... Но мой скачущий пляс (перепляс) не был простым повторением. Сменилось место! Я уверял Дашу, что мы с ней уже какое-то время находимся там - на Луне. Она на Луне, и я на Луне - как не порадоваться, дорогая!... Можно пособирать лунный грунт!.." [2, с. 336]. Здесь курсив говорит нам о наркотическом опьянении, источник которого находился на теле девушки в виде наклеенных на тело пластинок, передает двойственное значение слова "нализавшийся": использование слова в прямом и переносном значении. Скобки помогают выявить отношение автора-героя к позиции трезвого человека (перепляс), это экономичность средств выражения авторских комментариев - своего рода интерактивность текста.

Несомненно апофеозом становится пребывание старика в обнаженном виде на крыше Белого дома: "Луна висела в проеме... И я двинулся - вверх! - в параллель с линией оконных проемов! - не выпуская ни на миг луну из поля зрения. Я шел на луну... Туда!.. Как счастливчик! В восторге обладания!.. Разве я не был с Дашей - разве я не поимел весь мир?!" [2, с. 330-331]. Читатель не сомневается, в каком восторге находится герой, он как бы графически и эмоционально поднимается вместе с героем по лестнице, увеличивается напряжение. "И едва глаза пригляделись, я обнаружил, что парю над городом." "Какая осень!.. И какая луна!.. Это было начало моей молитвы." [2, с. 331].

Тут старик начинает молитву, "первую молитву совкового старика.. И от испуга, конечно. Это был испуг.. И характерно, что испуг был после сумасшедших счастливых, счастливейших минут с Дашей" [2, с. 332]. Интересно, что молитва должна была совершиться в наготы: "А нагота - это только открытость. Нагота - как допустимое слабоумие. Небо открыто для слабоумных и нагих."; [2, с. 332] и в полной сексуальной готовности "от высокой взволнованности. От испуга... Бывает" [2, с. 332]. Внимание читателя переключается с ощущений старика-Сатира на стороннего наблюдателя, именно так проявляется субъективизация повествования. "Старикан был нагой и улыбался.. Но зато это делало нагой его мольбу о мире. Моя молитва становилась тем самым более жгучей.. более цепкой.. более современной, и значит - более слышной Небу. Вот я весь, Господи! Всё мое со мной... И мне не стыдно ничуть... Какой стыд, если ничего не скрываю..." [2, с. 332]. Стилистика этих цитат говорит сама за себя: тут и графические акценты для передачи прямой речи - многоточия, обрывы фраз, тут и субстантивация (слабоумные и нагие), как будто при Луне происходит освобождение от лика Сатира, от его покрова; несопоставимые эпитеты: совковый- молитвы, сексуализация - обращение к Господу. Это далеко не весь перечень возможностей текста Маканина, выражение его живого слова.

Безусловно, словесность русской современной прозы, как можно убедиться на примере романа В. Маканина "Испуг", - богатейшая сокровищница языкового материала, сплетения

которого способствуют пониманию современных языковых процессов, изменений и сдвигов. Это документация состояния современного языка, новых способов коммуникации.

Сложно передать все особенности прозы в переводе. Конечно, в каждом языке имеют место быть свои изменения и сдвиги, появляются новые средства выражения. Переводчик пытается по возможности передать языковые процессы романа, его живой язык, основываясь на своем языковом чутье. Однако, нельзя ожидать переноса и восприятия всех языковых нюансов иноязычным читателем. Намного важнее перевод подобных произведений как таковой, чтобы иностранный читатель мог хотя бы издали ощутить настроение романа, жизнь его героев.

На наш взгляд, передача графических средств стиля автора представляет наименьшую сложность: в тексте практически везде переносятся курсивы, скобки, многоточия, написание строчными буквами. Иначе обстоит дело со специальными словами, сокращениями, жаргонной и сниженной лексикой. Невозможно передать эту особенно эмоционально-окрашенную лексику с полным сохранением авторского смысла.

Сравнение оригинала и перевода помогает исследователю оригинального стиля писателя понять сложность текстовых структур, которые характеризуются как живой язык прозы, как определяет его Г.Д. Ахметова: "В какой-то мере под "живым текстом" можно подразумевать живое существо, живущее своей самостоятельной жизнью, выходящее из-под опеки автора, его создавшего." [1, с. 184]. Таким образом, можно также предположить, что живость языка перебраывается, хотя бы частично, и на его перевод, в котором оригинальный текст продолжает жить.

Литература:

1. Ахметова Г.Д. Языковое пространство художественного текста (на материале современной русской прозы) : учеб. пособие / Г.Д. Ахметова. - СПб. : Реноме, 2010. - 244 с.
2. Маканин В.С. Испуг / В.С. Маканин. - М. : Гелеос, 2006. - 416 с.
3. Makanin Wladimir Der Schreck des Satyr beim Anblick der Nymphe. Aus dem Russischen von Annelore Nitschke / Wladimir Makanin. - Muenchen : Luchterhand, 2008. - 446 s.

Н.В. Хохлова

"Восточно-Сибирская государственная академия образования",
г. Усолье-Сибирское

ФОРМЫ ИМПЛИЦИТНОГО ПРИКАЗА

The subjects of genres of motive thoroughly examined by modern linguists are genre of command and genre of request. Linguistic attention to mentioned genres is explained by their chief role at paradigm of imperative genres. No less interesting is genres which are derivative from genre of command.

Одними из наиболее часто и основательно рассматриваемых современными лингвистами жанров побуждения являются жанры приказа и просьбы, которые определяются ими как полярные жанры.

Такое внимание к указанным жанрам объясняется их ведущей ролью в парадигме императивных жанров, ориентированных на получение непосредственного результата.

В данной статье рассматриваются речевые жанры, входящие в "жанровый кластер" приказа [3, с. 136].

Требование как один из речевых жанров, не допускающих отрицательной реакции адресата

Требование как производное "главенствующего" жанра. Для более четкого понимания реплик, выражающих данное желание Говорящего, обратимся к толкованию указанного понятия.

Требование - это "выраженная в решительной форме просьба, распоряжение" [2, с. 809]. Отличительной чертой данного жанра, наряду с приказом, является его внутренняя обоснованность. Первостепенным в нем является не личная мотивированность, а "объективная необходимость, вызванная стечением обстоятельств, представлением о хорошем или должном" [3, с. 152]. Это утверждение справедливо при условии соблюдения адресантом этических канонов, а также употреблением подобных реплик в сфере деловых отношений. Другой важной пресуппозицией требования как речевого жанра является авторитарная концепция адресанта. Вследствие чего наблюдается личная заинтересованность адресанта без учета желания, возможностей потенциального исполнителя требования.

Рассмотрим следующие реплики. Разговор магистранта и научного руководителя: - *Я приеду завтра, привезу наработки. - Я буду смотреть, если появится соответствие между частями работы.* (Доделявайте, если ваша работа не соответствует требованиям); Мать обращается к дочери, вышедшей вечером на балкон: - *Комаров запустишь.* (Закрой балкон); В доме. Мать - домочадцам: - *Ветер поднялся, а вы форточку открыли настежь.* (Закройте форточку); Мать - старшим расшумевшимся близнецам: - *Я уложила Мариночку.* (Не шумите); Начальник - подчиненному, не вполне выполнившему свои обязанности: - *Вас это устраивает?* (Переделайте); Отец - дочери-школьнице, не выполнившей домашнее задание: - *Оля, уже становится поздно! А ты еще не приступала к выполнению уроков.* (Делай уроки); Мать - сыну, все еще гуляющему на улице: - *Миша, уже очень поздно.* (Миша, иди домой); Женщина - громко спорящим молодоженам: - *Разговариваю по телефону. И ничего не слышу.* (Говорите тише); Отец, пришедший с работы, - дочери: - *Посуду опять не вымыла!* (Вымой посуду немедленно!); Поговорка: - *Я сам себе указчик.* (Не говори мне, что делать).

Представленные высказывания свидетельствуют о соблюдении этических норм главным субъектом речи (Говорящим). А это, в свою очередь, отвечает за явную заинтересованность в ситуации не только адресанта, но и самого адресата (2 лицо). На этом основании утверждаем, что и доказывается исследованием, имплицитное требование, выраженное в этической форме, встречается в повседневной коммуникации довольно часто. "...возникает цепочка приказаний, потенциально бесконечная, которая замыкается только на безусловно принятом говорящим этическом императиве, который обычно окружают риторикой добра, справедливости и порядка" [3, с. 152]. Более того, особенность имплицитного требования в том и состоит, чтобы особым образом "сгладить" имеющуюся между коммуникантами дистанцию, сохранить благоприятную обстановку для дальнейшего общения, расположить к себе (Говорящему) адресата и т. д.

- *Я буду смотреть, если появится соответствие между частями работы.* (Выпускная работа является свидетельством результативности деятельности и обучающегося, и руководителя; обоюдное желание иметь хороший или отличный результат); - *Комаров запустишь.* (В данной ситуации существует возможность беспокойного сна для всех членов семьи); - *Ветер поднялся, а вы форточку открыли настежь.* (Может быть сквозняк - простуда любого члена семьи); - *Я уложила Мариночку.* (Ребенок не выспится - будет капризничать, у матери - меньше свободного времени); - *Вас это устраивает?* (Общие для руководителя и подчиненного проблемы на производстве); - *Оля, уже становится поздно! А ты еще не приступала к выполнению уроков.* (Неприятное чувство по причине возможных неудовлетворительных оценок возникает у всех членов семьи - внимательное, заинтересованное отношение друг к другу); - *Миша, уже очень поздно.* (Поздно гулять не безопасно, а это страшно и для ребенка, и для матери).

Вышеприведенные высказывания содержат интонацию требования по причине особенностей данного императивного жанра. Особенность эта заключается в невозможности отказа со стороны Слушающего. Наряду с приказом, по Бахтину, в жанре требования "предвосхищение ответа" адресата сводится к нулю: независимо от того, что адресат думает по поводу

данного требования, он обязан его выполнить. Иначе в речевом потоке место требования займет требование безуспешное, что может быть обусловлено "как слабостью власти, так и бунтом зависимых от нее людей и т. д." [3, с. 151].

Согласно проведенным наблюдениям за данным языковым материалом мы пришли к заключению, что скрытое требование встречается в повседневной речи довольно часто. Объяснением этого является необходимость, как для Говорящего, так и для Слушающего, с одной стороны, в сохранении положительного отношения друг к другу (в сфере деловых отношений, личных и др.) и, с другой, в наличии одного из способов воспитания, наряду с прямым указанием, прямым требованием. Таким образом, рассмотренные реплики доказывают присутствие в них со стороны Говорящего уважения к личности адресата и в определенной заинтересованности, не сводящейся лишь к собственным интересам.

Запрет как одна из форм приказа

Следующей группой имплицитного императива, являющегося формой приказа, необходимо выделить однонаправленные реплики-запреты, адресованные 2 лицу. Например: Мать - дочери, которая легко одевается: - *На улице сегодня холодно*; Мать - сыну, съедающему не первую конфету: - *Серезжа, снова покроешься сыпью*; В общественном транспорте. Пассажир - другому, включившему на всю громкость телефон: - *Вы в вагоне не один*; Родители - малышу, пытающемуся самостоятельно спуститься по лестнице: - *Сынок, ступеньки скользкие*; Мать - дочери тринадцати лет, накладывающей макияж: - *Ты еще маленькая*; Зима. Мать - дочери, пытающейся лизнуть дверную ручку: - *Язык останется на ручке*; Мать - ссутулившейся дочери: - *Конек-горбунок. Такая спина девочку не украшает*. Мать, - ребенку, схватившему за хвост кошку: - *Света, кошка разозлится и поцарапает тебя*. Мать - плачущему сыну семи лет: - *Дети тебя назовут плаксой*. Мать - юной дочери, выразившей желание поймать на обратном пути попутную машину: - *Молодая девушка в чужой машине становится незащищенной*; Мать - дочери, которая вечером вышла на балкон: - *Комаров запустишь*. Мать - девочке-подростку, брызгающейся духами: - *Сладкий запах больше подходит женщинам в возрасте*; Мать - дочери, пожелавшей постряпать пирог: - *Оля, у нас нет для этого продуктов*; Разговор сына и матери: - *Пойду погуляю немного. Уже десять часов вечера*; Мать - плачущей дочери, воспринявшей разлуку с парнем как трагедию: - *Он не стоит твоего внимания, тем более слез*; Мать - дочери-школьнице, забывшей об уроках: - *Смотришь телевизор? У тебя послезавтра экзамен*; Мать - дочери, легко одевшейся для прогулки на катере: - *Прогулка на катере без кофты?*

Данные высказывания имеют своей целью наложить запрет на действия Слушающего в виду их нецелесообразности. Так, данные ситуации показывают известность последствий тех или иных действий лишь одним субъектом ситуации. То есть в данных примерах опущена посылка, логическое звено, известное или принимаемое за истину только Говорящим: - *На улице сегодня холодно. (Надень кофту, а то простудишься)*; - *Серезжа, снова покроешься сыпью. (Не ешь много конфет, это может плохо кончиться - проявление аллергической реакции)*; - *Вы в вагоне не один. (Сделайте тише, потому как вы мешаете остальным пассажирам)*; - *Сынок, ступеньки скользкие. (Не ходи один - упадешь)*; - *Ты еще маленькая. (Не накладывай макияж - это тебя сделает непривлекательной)*; - *Язык останется на ручке. (Не делай этого - будет очень больно)*; - *Такая спина девочку не украшает. (Не сутулься - это выглядит некрасиво, более того - это вредно для здоровья)*; - *Света, кошка разозлится и поцарапает тебя. (Света, не тяни кошку за хвост - поцарапает - будет больно!)* - *Дети тебя назовут плаксой. (Не плачь, а то дети назовут тебя плаксой и не будут с тобой играть)*; - *Молодая девушка в чужой машине становится незащищенной. (Не садись в чужую машину - можешь пострадать!)*; - *Комаров запустишь. (Закрой дверь, не выходи на балкон - залетят комары - не уснем)*; - *Сладкий запах больше подходит женщинам в возрасте. (Не пользуйся этими духами, замени духи - отталкивает от тебя людей и др.)*; - *Оля, у нас нет для этого продуктов.*

(Не стряпай, мало продуктов: **завтра будет нечего есть**); - *Такой макияж делает тебя старше и придает дерзость внешности.* (Не накладывай макияж - **выглядишь старше**); - *Пойду погуляю немного.* - *Уже десять часов вечера.* (Не ходи, уже поздно - **это не безопасно**); - *Он не стоит твоего внимания, тем более слез.* (Перестань плакать, **не делай ему приятно**); - *Смотришь телевизор? У тебя послезавтра экзамен.* (Не смотри телевизор. Учи экзамен, **а то получишь двойку**); - *Прогулка на катере без кофты?* (Не одевайся так легко - **простудишься**).

Данная форма приказа также является довольно частотной среди носителей языка. Однако утверждать, что это, наряду с приказом, возможность непрямого удовлетворения желания Говорящего, пожалуй, нельзя. Потому как форма жанра - это более слабое проявление особенностей самого жанра. При этом следует учесть изложенное выше: в подобных репликах опущено звено, в истинности которого уверен только Говорящий. Поэтому для слушающего такое высказывание адресанта зачастую истинным не является. Можно предположить, что здесь акцентируется субъективная оценка ситуации как адресантом, так и адресатом при ее рассмотрении и оценивании.

Имплицитные реплики-угрозы, имеющие коммуникативную цель приказа

Наряду с описанными репликами находятся реплики-угрозы, направленные на получателя 2 лица. Таковыми они становятся, например, в ситуациях отчаяния, испуга и т. д. "Цель этого жанра - вызвать у адресата чувство страха" (Гловинская). Так, высказывание: - **Не дай Бог, что-нибудь случится с моей дочерью!** Та девочка - ваша дочь! - (женщина, переживающая за свою дочь, - матери девочки-обидчицы) - сообщает женщине о необходимости заняться воспитанием дочери, о необходимости проявления к ней большего внимания: "Следите за своей дочерью, контролируйте ее действия!" Или: - *Посмотрим, что будет, если вы не придете!* (Обязательно приходите завтра); - *Если не сдашь сочинение, сам знаешь, что будет...* (Сдай сочинение сейчас, иначе поставлю двойку).

Приведенные реплики подтверждают созданную А. Вежицка формулу: "Говорю: я хочу, чтобы ты знал, что если ты сделаешь X, то я сделаю тебе нечто плохое, думаю, что ты не хочешь, чтобы я это сделал, говорю это, потому что хочу, чтобы ты сделал X" [1, с. 104].

С.И. Ожегов дает следующее определение понятию "угроза": "Запугивание, обещание причинить кому-нибудь вред, зло" [2, с. 825]. Данные реплики также соответствуют приведенному толкованию С.И. Ожегова. - **Не дай Бог, что-нибудь случится с моей дочерью!** Например: следите за дочерью, иначе ей буде тоже плохо, пойду в школу к директору, чтобы ее отчислили и др. - *Посмотрим, что будет, если вы не придете!* (Если вы не придете, я буду вынужден сократить вашу нагрузку, поставить вопрос о вашем пребывании в этом учреждении и др.).

Также, вероятно, можно предположить, что к подобным репликам адресант прибегает в случае крайнего положения. Причем в данном случае вряд ли можно сослаться на утверждение А.Д. Степанова относительно власти. В данном случае, на наш взгляд, "сильным" становится тот, кто потенциально может пострадать или заинтересован в том, чтобы другой мог избежать наказания и т. д. Подобное находим у Т.И. Стексовой: "Угрожать может и слабый сильному, и младший старшему, и подчиненный начальнику, если обстоятельства складываются в пользу угрожающего". С другой стороны, однако, допустимо и другое понимание жанра скрытой угрозы. Так, адресат имеет возможность показать свое превосходство, силу над собеседником. "Адресант - лицо, наделенное какими-либо полномочиями, или чувствующее свое превосходство (в силе, в возрасте, в определенной ситуации). Адресат - лицо, зависимое в данной ситуации, способное выполнить то, что требует угрожающий, во избежание осуществления угрозы" (Т.И. Стексова). И в этом случае срабатывает утверждение А.Д. Степанова: "Приказ самым непосредственным образом выражает отношение власти", "отношение слушателя (воспринимающего угрозу) к слову говорящего не учитывается вовсе" [3, с. 150, 151]. Мы склонны, в данном случае, говорить о жанре угрозы как об одной из форм приказа.

"Угроза может выражаться через формальные императивные речевые жанры: совет, побуждение, требование, приказ и др." "Угроза - императивный речевой жанр, коммуникативная цель которого заставить адресата что-либо сделать" (Т.И. Стексова).

Особенности русского высказывания предполагают выражение угрозы и посредством сообщения. Очевидно, что в качестве угрозы сообщение воспринимается при условии правильного его прочтения. Например, частотны в обыденной речи такие реплики: - *Да я на зоне королем был...* (Смотри, не делай этого и т. д.); - *У меня есть старший брат.* (Не делай этого, а то придет мой старший брат, и тогда...) и др. "Важным условием функционирования угрозы в виде сообщения является учет ситуации, в которой прозвучало высказывание" (Т.И. Стексова).

Приведенные примеры репрезентации угрозы имплицитного характера свидетельствуют о достаточно частотном ее употреблении, наряду с выше описанными формами жанра приказа.

Литература:

1. Вежбицка А. Речевые жанры / А. Вежбицка // Жанры речи. - Саратов, 1997. - Вып.1. - С. 99 - 111.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - 4-е изд. ; доп. - М. : Азбуковник, 1999. - 944 с.
3. Степанов А.Д. Желание и власть. Императивные речевые жанры // Проблемы коммуникации у Чехова. - [Электронный ресурс] / А.Д. Степанов. - Режим доступа : my.chekov.ru/kritika/problem/problem6-1.shtml. - Загл. с экрана (дата обращения : 6.02.2011).

Е.А. Чапаева,

ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита

КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ ВОЗМУЩЕНИЯ В СВЕТЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

This article deals with peculiarities of communicative situation of indignation.

The paper points out that the model of communicative situation of indignation is based on the strategic approach. Particular attention is given to three models of the communicative situation of indignation.

Поскольку одним из видов деятельности когнитивной лингвистики связано с исследованием когнитивных аспектов самих лексических, грамматических и прочих явлений, в этом смысле она занимается как репрезентацией собственно языковых знаний в голове человека и соприкасается с когнитивной психологией в анализе таких феноменов, как словесная или вербальная память, внутренний лексикон, а также в анализе порождения, восприятия и понимания речи, так и тем, как и в каком виде вербализуются формируемые человеком структуры знания [5, с. 54].

В когнитивной лингвистике рассматриваются когнитивные структуры и процессы, свойственные человеку как *homo loquens*: системное описание и объяснение механизмов человеческого усвоения языка и принципы структурирования этих механизмов [5, с. 53].

Выявление закономерностей развития диалога привело лингвистов к необходимости изучения в аспекте коммуникации "феномена человека" - с его специфическими способами рассуждения, оценки ситуации и выработки решений [3, с. 89].

Поскольку структуры, образуемые в процессе общения, не являются готовыми, а создаются партнёрами в ходе диалога как результат определенных интеллектуальных процессов,

появляется необходимость глубокого изучения способов репрезентации данных структур (моделей) в речи. Эти модели служат основой развития теории прагматического синтеза "классической" прагматики и моделирования интеллектуальных (когнитивных) процессов человека.

Реальные процессы, лежащие в основе человеческого общения сложны и многогранны, поскольку связаны с психологическими параметрами личности, отношениями между коммуникантами, коммуникативной ситуации [3, с. 90]. Стремление учесть эти факторы нашло отражение в концепции построения моделей коммуникативной ситуации возмущения, предложенных в данной статье.

Выстраивая модель коммуникативной ситуации возмущения, мы прибегаем к исследованиям когнитивной прагматики, которая предполагает при описании единичного речевого действия принимать во внимание не только общие типичные схемы практической и коммуникативной деятельности, но и типичные схемы организации внутреннего мира говорящего. В основе порождения и понимания речи лежат не только абстрактные знания о стереотипных событиях и ситуациях, но и личностные знания носителей языка, аккумулирующие их предшествовавший индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции.

Т. ван Дейк описывает "модели ситуаций", которые "...представляют собой когнитивный коррелят такой ситуации: это то, что "происходит в уме" человека, когда он является наблюдателем или участником ситуации, когда он слышит или читает о ней" [2, с. 69]. Согласно суждению Т. ван Дейка модель включает личное знание, которым люди располагают относительно подобной ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновениях с ситуациями такого рода [2, с. 70].

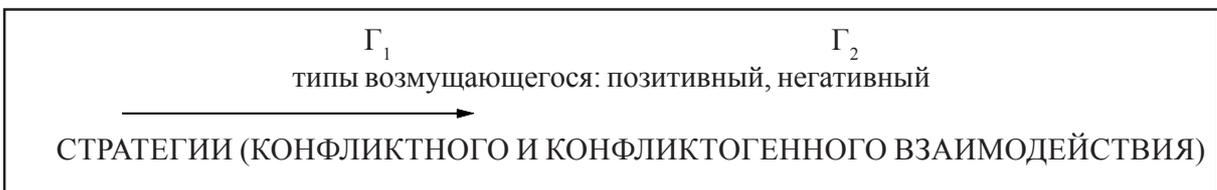
В этой связи мы принимаем, вслед за Т. ван Дейком, термин "модель ситуации" применительно к нашему исследованию. Модель коммуникативной ситуации возмущения строится нами на основе стратегического подхода. Стратегии представляют основу процесса гипотетической интерпретации: для данных структур текста и прагматического контекста; они обеспечивают быстрое выдвижение предположений относительно возможного значения высказывания и намерения говорящего [2, с. 20].

Как показало исследование, чаще всего человек возмущающийся применяет стратегии и тактики, применяемые в конфликтной ситуации.

Итак, далее рассмотрим подробнее модели коммуникативной ситуации возмущения.

Общая модель (инвариант) коммуникативной ситуации возмущения включает такие постоянные компоненты, как Γ_1 и Γ_2 , определенную стратегию с тактиками ее реализации. Направление стрелок к центру (как это изображено на схеме) указывает на речевое взаимодействие партнеров по коммуникации:

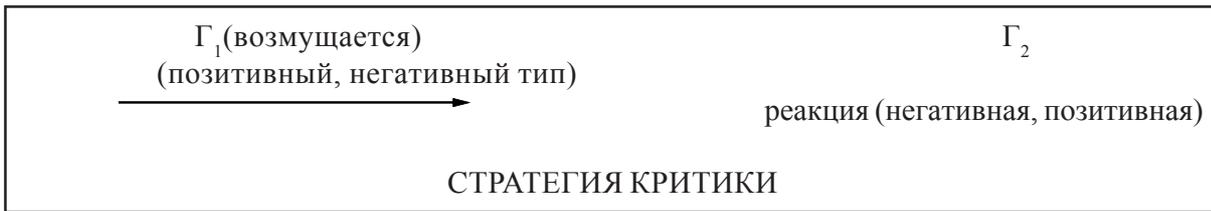
общая модель коммуникативной ситуации возмущения



Данная модель как инвариант находит свои вариации согласно типам возмущающейся личности и конкретно реализующимся стратегиям и тактикам в коммуникативной ситуации. По типу коммуникативной (возмущающейся) личности выделяются три варианта ситуации. Рассмотрим их детальнее.

Коммуникативная ситуация возмущения 1 представляет случай возмущения первого коммуниканта - говорящего Γ_1 :

Модель 1



В данном случае Γ_1 возмущён, он применяет стратегию критики либо по поводу произошедшего события, либо в адрес Γ_2 , который, в свою очередь, реагирует в зависимости от контекста ситуации. Γ_1 возмущается, высказывает свое отношение к поступку, либо произошедшему событию, выражая протест, негодование, в свою очередь, Γ_2 не возмущается, он реагирует, иногда, пытаясь успокоить Γ_1 .

Γ_1 владеет инициативой тогда, когда он не доволен либо событиями, либо сказанным. Его реплики имеют смысловое наполнение вида: "я возмущен", "я недоволен", "я не согласен". Рассмотрим пример:

Γ_1 - Марина, кого вы ко мне прислали? - Дмитриев старался не кричать в трубку, но голос его дрожал и срывался.

Γ_2 - Сергей Павлович, не кричите, пожалуйста. Объясните, что случилось? Вам не понравилась сиделка?

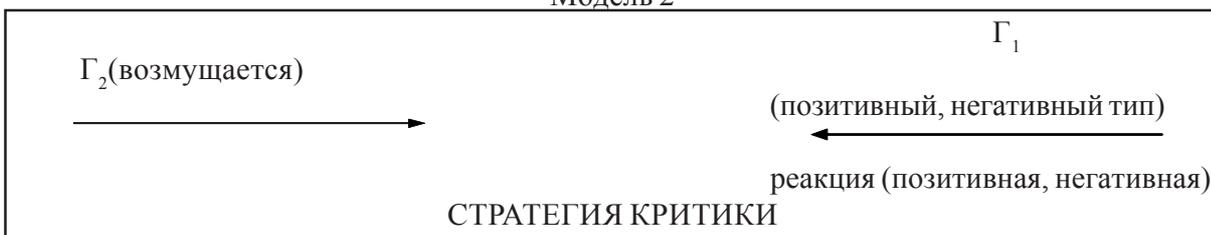
Γ_1 - Не понравилась?! Да она чудовище! Где вы ее взяли? Как вы могли так поступить? По вашей милости ко мне в дом проникла настоящая уголовница, бандитка! [1, с. 498].

Γ_1 (Сергей Павлович) является инициатором возмущения, высказывает свое негодование. Γ_1 пытается оказать эмоциональное воздействие на Γ_2 (на Марину). Экспрессивно-эмоциональное отношение говорящего к ситуации проявляется в употреблении простых предложений, они имеют больший эффект воздействия, чем сложные предложения.

Таким образом, коммуникативная ситуация возмущения 1 предполагает возмущение первого говорящего, который является инициатором возмущения. Γ_2 , в свою очередь, не испытывает негативных эмоций, реагирует в зависимости от контекста ситуации.

Вторая модель коммуникативной ситуации возмущения представляет случай возмущения говорящего Γ_2 :

Модель 2



В коммуникативной ситуации возмущения 2 инициатива переходит к Γ_2 . Намерения Γ_1 оказываются неприемлемыми для Γ_2 , в ответной реплике Γ_2 реализуются несогласие, осуждение. Γ_2 осуществляет критику в адрес собеседника, хотя Γ_1 не возмущается, не испытывает эмоций гнева, он использует реагирует в зависимости от контекста ситуации.

Речевое поведение второго говорящего (Γ_2) в коммуникативной ситуации возмущения определяется либо противодействием, либо несогласием с целью инициатора диалога.

В нижеследующем примере разговор происходит между товарищами:

Γ_1 " Hey, Ackley!"

Γ_2 "What the hell's the matter with you?" he said. "I was asleep, for Chrissake".

Γ_1 "Listen. What's the routine on joining a monastery?" I asked him. I was sort of toying with the idea of joining one. "Do you have to be a Catholic and all?"

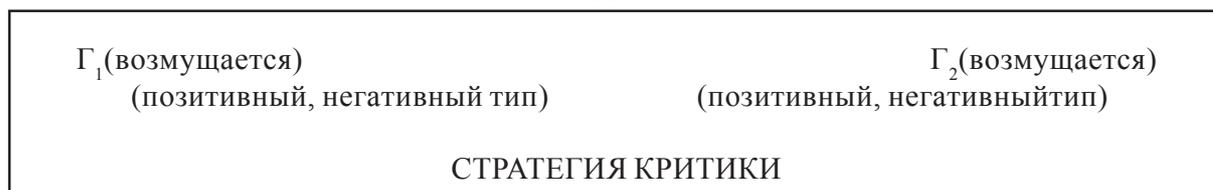
Γ_2 "Certainly you have to be a Catholic. You bastard, did you wake me just to ask me a dumb ques - " [7, с. 46].

Задавая глупые вопросы, мальчик (Γ_1) раздражает своего соседа, и тот, ругаясь, отказывается поддерживать разговор. Возмущение Γ_2 выражается в ругательствах и упреках (*I was asleep, for Chrissake"; You bastard, did you wake me just to ask me a dumb ques - "*).

Итак, вторая модель коммуникативной ситуации возмущения предполагает возмущение второго говорящего Γ_2 , который испытывает негативные эмоции (гнева, раздражения), высказывает критику по поводу совершенного поступка, либо сказанного Γ_1 .

Рассмотрим третью модель коммуникативной ситуации возмущения, которая предполагает возмущение как Γ_1 , так и Γ_2 :

Модель 3



Коммуникативная ситуация возмущения 3 представляет случай, когда инициатива удерживается в руках как Γ_1 , так и Γ_2 , когда права Γ_1 и Γ_2 ущемлены, они выражают взаимобвинения, взаимоупреки, на аргументы Γ_1 приводятся контраргументы Γ_2 , возникает спор, конфликт.

Отметим, что взаимное возмущение представляет собой такое взаимодействие, в котором оба собеседника показывают свое отношение к тому или иному событию, человеку, или поступку. Данное общение носит конфликтный характер, происходит так называемое выяснение отношений. Отношения могут разрушиться, либо могут преодолеть конфликт, и может произойти переход к мирному взаимодействию. Возмущение в данном случае выражается при помощи языковых средств негативно-оценочной семантики, восклицаний, стилистических приемов повторов, перифраз, указывающих на некорректность высказывания. Рассмотрим пример:

Γ_1 - Вы знаете, сколько стоит моя шуба?! Нет, хоть представляете, сколько она стоит?! Три тысячи долларов! И я подам в суд на ваш поганый музей, потому что мне ее испортили!

Γ_2 - Да она сумасшедшая просто! Распустили их! Три тысячи долларов, поглядите на нее! Не переживайте, Иван Ильич, ничего там нет, никакой грязи! Да она придумала все, чтобы нам нервы помотать, они теперь все такие! Все! Иван Ильич, не волнуйтесь! У него сердце больное, а эта девица его в чем-то обвиняет! Да как вы можете, девушка?! Как вы смеете говорить такое нам?! У нас в музее... [6, с. 284].

Во время взаимного возмущения один из собеседников может испытывать сильное чувство негодования, злость, в то время как другой старается защититься, он протестует против того, что ему пытаются навязать, внушить. Каждый из участников передает отрицательную оценку речевого поведения другого. Для этого используется лексика с отрицательной оценочной семантикой (*поганый музей, девица, сумасшедшая*) и глаголы, глагольные конструкции с обвинительным оттенком значения (*смеете говорить, помотать нервы*), а также восклицания (*да как вы...*) Употребляя данные средства, каждый из собеседников преследует цель остановить нежелательные речевые действия, на его условиях.

Итак, взаимное возмущение может иметь разные ориентиры. Участники могут быть в равной степени заинтересованы в установлении добрых отношений, либо один из участников может препятствовать налаживанию отношений и намеренно идет на конфликт, либо оба участника путем оскорбления и ругательств разрушают отношения.

Тойн ван Дейк выделяет в качестве основного типа репрезентации знаний "модель ситуации", которая основывается на подчеркивании фундаментальной роли моделей в социальном познании. Ситуационная модель строится вокруг схемы модели, состоящей из ограниченного числа категорий, которые используются для интерпретации ситуаций. Эти схемы наполняются конкретной информацией в различных коммуникативных актах. Люди понимают дискурс (текст) только тогда, когда они понимают ситуацию, о которой идет речь. Поэтому "модели ситуаций" необходимы нам в качестве основы интерпретации текста. Использование моделей объясняет, почему слушающие прекрасно понимают имплицитные и неясные фрагменты текстов - в этом случае они активизируют соответствующие фрагменты ситуационной модели [4, с. 9].

Важным следствием идеи о фундаментальной роли ситуационных моделей в познании является тезис о том, что люди действуют не столько в реальном мире и говорят не столько о нем, сколько о субъективных моделях явлений и ситуаций действительности. Отсюда следует, что индивидуальные и групповые различия в обработке социальной информации могут быть объяснены на основе различий ситуационных моделей [4, с. 9].

Литература:

1. Дашкова П.В. Приз / П.В. Дашкова. - М., 2007. - 574 с.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк - М., 1989. - 312 с.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. - Омск, 1999. - 285 с.
4. Караулов Ю.Н. Вступительная статья / Ю.Н. Караулов, В.В. Петров // ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. - М., 1989. - 312 с.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.]. - М., 1996. - 244 с.
6. Устинова Т.В. Колодец забытых желаний / Т.В. Устинова. - М., - 352 с.
7. Salinger J. D. The Catcher In The Rye / J. D. Salinger. - М., 1979. - 189 p.

Е.Е. Щелканова
ЮУрГУ, г. Челябинск

ПРОСТОРЕЧИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

The article considers different scholars' approaches to the problem of social and stylistic differentiating within the substandard stratum of the language. The most commonly used classification of the substandard layer of English is that one dividing it into low colloquialisms, slang words, jargonisms, cantisms and vulgarisms. All the scientists share the opinion that the elements of that layer are marked not only stylistically but also socially.

Традиционный подход к рассмотрению языковых форм вне пределов литературного стандарта сводится к выделению определенных пластов, каждому из которых приписываются те или иные стилистические функции.

В лингвистическом энциклопедическом словаре указывается, что просторечие коммуникативно значимо для всех носителей национального языка. Оно является универсальной категорией для всех языков, но в каждом из них имеет свои специфические особенности и терминологические наименования. Также отмечается, что просторечие охватывает все языковые уровни от фонетического до синтаксического. Специфическими чертами просторечия являются подвижность его элементов и использование его в качестве специального стилистического маркера как средства экспрессивной и эмоциональной окраски [2, с. 402]

В отечественной лингвистике существуют различные порой взаимоисключающие взгляды на русскую просторечную лексику. Согласно одному, просторечная лексика относится к лексике литературного языка и понимается как разговорно-бытовая лексика в широком смысле этого слова и противопоставляется книжной лексике. Другая точка зрения заключается в противопоставлении просторечия литературному языку. Просторечие квалифицируется как отступление от общепризнанных литературных норм, как нелитературная речь [6].

Многие исследователи подразделяют просторечие на два временных подвида – один, использующий стандартные, традиционные средства, происхождение которых связано с диалектами, и второй, использующий новые средства, источником которых явились социальные жаргоны. Эти подвиды именуются соответственно, как просторечие-1 и просторечие-2 [11].

С точки зрения В.П. Подсушного следует отказаться от попыток безоговорочного отнесения просторечия либо к литературному стандарту, либо к нестандартной сфере, поскольку оно содержит в себе элементы обеих подсистем: с одной стороны, оно свободно в использовании языковых форм и непрестижных инноваций – и это приближает его к внелитературным языковым образованиям, а с другой стороны, в целом для просторечия характерна ориентация на кодифицированную норму, наддиалектность, общепонятность и общераспространенность – и в этом оно сходно с литературным стандартом. В целом, общенародное просторечие рассматривается как особое языковое образование, в котором присутствуют элементы литературного языка и нелитературных идиом [9, с. 20].

Некоторые исследователи рассматривают просторечие в качестве переходной ступени между диалектом и литературным языком и считают, невозможным отнести его ни к литературной лексике, ни к конкретному диалекту. По своему составу данная лексика отличается от разговорной и диалектной. Для нее характерны ненормированность, факультативность употребления, устная форма [5].

И.В. Арнольд под просторечием понимает "конгломерат отклонений от грамматических и фонетических норм плюс некоторое количество диалектизмов и архаизмов" [1, с. 132].

В.А. Хомяков полагает, что просторечные лексические единицы следует рассматривать как стилистически сниженные, эмоционально окрашенные синонимы к словам, словосочетаниям и фразам литературного стандарта [12].

А.М. Винокуров в понятие просторечия включает, с одной стороны, собственно просторечие и "общий слэнг". С другой – под родовой термин просторечие подводятся два видовых-лексическое экспрессивное просторечие ("низкие" коллоквиализмы, общие слэнгизмы, вульгаризмы) и социально-профессиональное просторечие (кэнтизмы и жаргонизмы) [4, с. 102].

По мнению К.М. Рябовой в лексике разговорного языка необходимо различать абсолютно специфические единицы, свойственные лишь разговорному субязыку; относительно специфические лексические единицы, которые наряду с разговорным субязыком могут функционировать в других субязыках и неспецифические единицы, принадлежащие в равной мере всем субязыкам и составляющие вместе общее лексическое ядро. Просторечные слова и выражения в данной дифференциации относятся к относительно специфическим лексическим единицам [10].

М.В. Китайгородская понимает просторечие как речь недостаточно образованных городских жителей, не владеющих нормами литературного языка, и определяет его как не имеющую системного характера совокупность разнородных отклонений от норм литературного языка. Она проводит деление говорящих на носителей просторечия, владеющих только этим вариантом языка и носителей литературного языка, способных в зависимости от условий речевого общения переключаться с кодифицированного литературного языка на просторечие и наоборот [7, с. 156].

С данной точкой зрения расходится точка зрения И.В. Кузьмич, которая считает что "чистых" носителей просторечия не так много, поскольку современный уровень развития об-

щества предполагает достаточно высокий образовательный статус населения. Современные средства коммуникации позволяют рассматривать подобное деление как условное [8]

Наиболее комплексное изучение функциональных и семасиологических характеристик просторечной лексики английского языка было предпринято Т.М. Беляевой, В.А. Хомяковым. Они рассматривают просторечие как языковую среду, или вариант обиходно-разговорного языка, реально-функционирующий и противопоставленный другим вариантам. Просторечие занимает определенное место в социально-стилистической иерархии компонентов национального языка. В пределах этой системы наблюдается повышенная вариативность лексики различных подсистем, которая выступает как лексико-семантический "свод" нестандартной лексики, противопоставленной стандартной. В свою очередь в границах нестандартной лексики также наблюдается дихотомическое деление на стилистически сниженную и социально детерминированную часть лексики. К стилистически сниженному лексическому пласту принадлежат "низкие" коллоквиализмы, слэнгизмы, вульгаризмы. К социально детерминированному жаргоны, аргю. Таким образом, возникает бинарная оппозиция "экспрессивное просторечие социально-профессиональное просторечие" [3].

Несмотря на различие трактовок все исследователи подчеркивают социальную маркированность единиц просторечия.

Литература:

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. - М. : Высшая школа, 1986. - 296 с.
2. Бельчиков Ю.А. Просторечие / Ю.А. Бельчиков ; под ред. В.Н. Ярцевой // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990. - 688 с.
3. Беляева Т.М. Нестандартная лексика английского языка / Т.М. Беляева, В.А. Хомяков. - Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. - 134 с.
4. Винокуров А.М. Словообразование в периферийных слоях лексики современного английского языка / А.М. Винокуров // Вопросы языкознания. - 1983. - № 2. - С. 102-110.
5. Гасанов А.М. О классификации слов по их активности, пассивности, степени употребления / А.М. Гасанов. - Баку, 1991. - № 3, серия 6. РЖ.
6. Земская Е.А. Русская разговорная речь / Е.А. Земская. - М. : Наука, 1973. - 485 с.
7. Китайгородская М.В. Наблюдение над построением устного просторечного текста / М.В. Китайгородская ; под ред. Д.Н. Шмелева, Е.А. Земской // Разновидности городской устной речи. - М., 1988. - С. 156 - 182.
8. Кузьмич И.В. Звукоизобразительная лексика американского слэнга: фоносемантический анализ : дис. ... канд. филол. наук / И.В. Кузьмич. - СПб., 1993. - 348 с.
9. Подсушный В.П. Лексические заимствования в английском экспрессивном просторечии США : дис. ... канд. филол. наук / В.П. Подсушный. - Л., 1990. - 216 с.
10. Рябова К.М. Некоторые проблемы изучения английской разговорной лексики / К.М. Рябова / Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. - Горький, 1977. - С. 40-49.
11. Скворцов Л.И. Литературная норма в лексике и фразеологии / Л.И. Скворцов. - М. : Наука, 1983. - 264 с.
12. Хомяков В.А. Синонимы в английском просторечии / В.А. Хомяков // Семантика слова и предложения в английском языке. - Л. : ЛГПИ, 1980. - С. 77 - 85.

II. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л.Г. Груздева
ЧГМА, г. Чита

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

People nowadays have an almost boundless choice of possible sources of self-identification but it is associated with enormous complications, especially in the countries diverging in religious, ethnic, national or linguistic aspects. The role and meaningfulness of the country and nation in the whole depends on self-identification of every person and is influenced greatly by his or her perception by other people. The Russians do not identify themselves as a nation in the whole but in the "healthy" society social instinct should prevail over the individual. We depend now on global factors but our actions still remain the local ones.

Жизнь - это то, что происходит внутри нас.

Р. Роллан "Очарованная душа"

Термин "глобализация" появился сравнительно недавно, его связывают с бурным научно-техническим прогрессом конца 20 века. Однако, на современном этапе можно услышать о глобальной финансовой системе, глобальных климатических изменениях, глобальном промышленном развитии, глобальной электронной экономике, глобальной сети и тому подобное, одним словом, понятие глубоко и прочно осело в нашем лексиконе - обрело глобальную популярность. "Глобализация - это процесс, в который мы вовлечены не только в качестве субъектов, но и в качестве объектов" [5, с. 39]. Таким образом, это не только действие людей, но и то, что воздействует на них. На повседневную жизнь глобализация влияет не меньше, чем на события мирового масштаба. Глобализация охватывает не только экономическую, но и политическую, технологическую и культурную среду, изменяя наш образ жизни и, тем самым, вызывая проблему личностной идентификации.

Согласно С. Хантингтону люди имеют почти безграничный выбор возможных источников самоидентификации, за счет чего, собственно говоря, и происходит формирование идентичности, суть которой определяется как "самосознание индивида или группы" [7, с. 50]. Мишель Фуко трактует "жизненный путь людей как цепь конфликтов, нацеленных на отстаивание собственной идентичности, как череду схваток, разворачивающихся во имя того, чтобы определиться со своей принадлежностью к тому или иному "мы" [1, с. 293]. Следовательно, самоидентичность личности чрезвычайно важна, она определяет поведение человека, являясь одновременно и сходством, и отличием конкретного человека или группы от других людей в результате их взаимодействия.

Однако, в современном глобализирующемся мире проблема самопределения связана с огромными сложностями, особенно в государствах, которые включают в себя несколько религиозных, этнических, национальных или лингвистических групп (Россия, США). Человек вынужден постоянно принимать решения в условиях неизбежно изменяющейся системы идеалов и ценностных ориентаций, политических взглядов и социального расслоения общества. Панарин А.С. замечает, что "элиты и массы входят в глобальный мир с неодинаковой скоростью", движение идет в противоположных направлениях: "чем больше пространство элит глобализируется, делаясь особо открытым и мобильным, тем больше пространство масс локализуется, неожиданно удаляясь от модерна к архаике" [6, с. 125]. Исходя из вышесказанно-

го, можно предположить, что глобализация - амбивалентный процесс, то есть, с одной стороны, эволюционный и прогрессивный, а с другой - регрессивный. Последний выражается в массовой безработице, социально-правовой незащищенности, "вымыванием из информационного поля ... образцов национальной культуры" [6, с. 125], демонтажом гуманистической морали [6, с. 128]. "Фактически глобализация - это парадокс: принося огромную выгоду ничтожному меньшинству, она оставляет за рамками или превращает в маргиналов две трети населения планеты" [2, с. 103].

На самоидентификацию оказывает огромное влияние восприятие объекта субъектом. Если некое влиятельное меньшинство (глобализирующая элита), считает большинство (массы) населения России отсталым и невежественным, то последнее, скорее всего, воспримет это отношение, в результате чего, это отношение превратится в часть его идентичности. З. Бауман отмечает, что на фоне проблемы самоидентификации возникает проблема, которая "состоит не столько в том, как обрести избранную идентичность и заставить окружающих признать ее, сколько в том, какую идентичность выбрать и как суметь вовремя сделать другой выбор, если ранее избранная идентичность потеряет ценность или лишится ее соблазнительных черт. Человека раздражает подозрение, что пределы, в которые он с таким трудом проник, скоро разрушатся или исчезнут" [2, с. 28]. Несомненно, этот процесс вызывает синтонность "Я" и мира, способствует возникновению стрессов и напряженности, что, в конечном счете, либо парализует способность человека к действию, а значит и к полноценной жизни, либо побуждает его к действию-столкновению, конфликтогенности и страданию, порождает неудовлетворенность жизнью.

В эпоху глобализации наблюдается глубочайший кризис идентичности, в силу того, что происходит трансформация понятий изнутри. Гидденс Э. точно подметил, определяя современный этап как "ускользающий мир". Мир, несмотря на высочайшие технологии и научно-технический прогресс, не стал более управляемым, похоже он просто выходит из-под контроля и ускользает из наших рук [4, с. 18].

Следует отметить, что выбор источников самоидентификации индивидуален, причем немаловажны такие факторы как возраст, гендерный аспект, в конце концов, эпоха и государственный строй в стране. На самом деле, каким образом определяет себя каждый человек, нация в целом, зависит представление о роли и значимости государства. Восприятие страны в мире также формирует идентичность.

Наиболее важными источниками самоидентификации, исходя из классификации С. Хантингтона, можно считать:

- 1) аскриптивные (т. е. предписанный статус личности, который определяется обществом независимо от усилий и заслуг личности) - возраст, пол, кровное родство, этническая и расовая принадлежность;
- 2) культурные - клановая, племенная, языковая, национальная, религиозная, цивилизационная принадлежность;
- 3) территориальные - ближайшее окружение, деревня, город, провинция, штат, регион, климатическая зона, континент, полушарие;
- 4) политические - фракционная и партийная принадлежности, группы интересов, идеологии;
- 5) экономические - работа, профессия, должность, рабочее окружение, профсоюзы, классы, государства;
- 6) социальные - друзья, клубы, команды, коллеги, компании для развлечений, социальный статус [7, с. 59].

В целях исследования проблемы самоидентификации нами был проведён опрос студентов ЧГМА. В анкетировании приняли участие 106 студентов 1 - 2 курсов, среди которых 79 девушек и 27 юношей в возрасте 17 - 20 лет. Респондентам был задан вопрос "Кто вы?", который заставил задуматься и вызвал большие затруднения. Ответ, в основном, звучал как

"песчинка, никто", изредка "человек, личность". Таким образом, к числу глобальных проблем современности, без сомнения, можно отнести проблему личностной идентификации. Большинство смогли определиться лишь тогда, когда были предложены приведённые выше источники самоидентификации. Чаще всего были отмечены следующие источники: аскриптивные - 32,1%, культурные - 22,6% и экономические - 21,7%. Реже всего были названы политические - 1% и территориальные - 3,7%. В аскриптивных источниках доминировало кровное родство, а в культурных - национальная и религиозная принадлежность. Компаративный анализ позволил определить, что буряты придают большое значение национальной и религиозной принадлежности в отличие от русских. В экономических источниках превалировала принадлежность к профессии.

Итак, несмотря на богатый выбор возможных источников самоидентификации, в шкале приоритетов личные атрибуты (пол, кровное родство, этническая и расовая принадлежность) в настоящее время занимают категорически первое место. Люди охотнее идентифицируют себя с семьей, а не с политической партией или местом жительства, то есть территориальной принадлежностью, в силу высокой миграции в современном мире и низкой политической активностью. Не отождествляют себя россияне и со страной в целом, а в "здоровом обществе социальный инстинкт должен преобладать над индивидуальным, иначе всё развалится" [3, с. 3]. В итоге, выбор останавливается на том, что имеет для нас большее значение и приводит в действие какую-то пружину внутри нас. Мы зависим сегодня от поистине глобальных факторов, но наши действия, как и прежде, локальны [2, с. 59].

Литература:

1. Ашкерев А. Ю. Сумерки глобализации : настольная книга антиглобалиста : сб. / А. Ю. Ашкерев. - М. : Ермак, 2004. - 384 с.
2. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман. - М. : Весь Мир, 2004. - 188 с.
3. Веллер М.И. Ностальгия по подвигу / М.И. Веллер // АИФ. - 2011. - № 30. - С. 3.
4. Гидденс Э. Ускользящий мир : как глобализация меняет наш мир / Э. Гидденс. - М. : Весь Мир, 2004. - 120 с.
5. Момаджян К.Х. Сумерки глобализации : настольная книга антиглобалиста : сб. - М. : Ермак, 2004. - 384 с.
6. Панарин А.С. Сумерки глобализации : настольная книга антиглобалиста : сб. - М. : Ермак, 2004. - 384 с.
7. Хантингтон С. Кто мы? : Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон. - М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2008. - 635 с.

О.А. Жилиева
ЧГМА, г. Чита

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Language is a link between the general culture and professional culture of a specialist. Language, being expression of thoughts and feelings of the person, reflects cultural level of the person and valuable relation to world around, therefore language culture should become a necessary element of professional culture of any specialist.

Многие исследователи полагают, что культура как феномен стала возможной только благодаря такой способности человека как деятельность, а в процессе совместной деятельнос-

ти люди неизбежно сталкиваются с общением. Благодаря тому, что культура общения тесно связана с профессиональной деятельностью, в которой она не только проявляется, но и формируется, нельзя рассматривать их в отрыве друг от друга, а напротив необходимо исследовать их в единстве и тесной взаимосвязи друг с другом. Язык и культура составляют нерасторжимое единство, в котором ведущим компонентом является культура, и что "культуру нужно изучать через язык, а язык через культуру. ... Эта формула бесконечна, как бесконечно само образование" [3, с. 64].

Общаясь, участники коммуникации выбирают из возможных средств вербальной и невербальной коммуникации те средства, которые представляются наиболее уместными в каждой конкретной ситуации. Данный выбор социально и личностно опосредован и зависит от языковой культуры и культурного уровня участников коммуникации. Языковая культура выражает умение личности наиболее эффективным образом использовать функции языка, подразумевает владение культурно-речевыми нормами языка, умение отбирать необходимые языковые средства для достижения результативного общения, владение устными и письменными жанрами текстов различных стилей, наличие навыков публичного выступления и речевого общения в процессе профессиональной деятельности. Языковая культура включает в себя свободное владение вышеперечисленными знаниями, умениями и навыками, а также подразумевает социокультурные характеристики речевого поведения.

Степень "культурности" конкретного человека обычно оценивается по его словарному запасу, поскольку "интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке" [2, с. 36]. В.Э. Морозов в своей статье "Заметки о культуре речи" пишет, что "между культурой человечества и культурой человека, в том числе его речевой культурой, существует несомненная связь <...> Уровень владения обеими этими культурами в совокупности составляет культурную компетенцию человека" [4, с. 33-34].

Человек находится между культурой и языком, поскольку общается с членами своего языкового коллектива с помощью языка, и эффективность этого общения, прежде всего, зависит от уровня его языковой культуры. В процессе общения и овладения языковой культурой человек формируется как языковая личность, приобщаясь к культурным законам и нравственным нормам своего общества. Языковой личностью можно считать человека, обладающего "умением адекватно и динамично контактировать с окружающим миром" [1, с. 44], владеющего набором языковых способностей и умений, с готовностью осуществляющего коммуникацию. Ю.Н. Караулов полагает, что "языковая личность предстает как *homo loquens* вообще, а сама способность пользоваться языком - как родовое свойство человека (вида *homo sapiens*)" [2, с. 29].

Коммуникация, связанная с профессиональной деятельностью, является особым, вспомогательным видом деятельности, требующая особого внимания. Коммуникативная компетентность личности раскрывается в отношении к людям, умении контролировать и регулировать свое поведение в профессиональном сообществе, доказывать, грамотно аргументировать свою позицию, избегая конфликтных ситуаций, и проявляется в умении моделировать личность собеседника, добиваться реализации коммуникативной цели с помощью вербальных и невербальных средств и технологий. Овладение культурой речи предполагает знание норм языка, различных разговорных формул, умение вести беседу. Следовательно, нельзя недооценивать такой компонент культуры поведения, как культура речи, поскольку формирование профессионально-ориентированной культуры поведения способствует достижению профессионального успеха личности. В широком смысле термины "культура речи" и "культура языка" являются синонимами, а в узком смысле, культура речи это конкретная реализация языковых свойств и возможностей в условиях повседневного, устного и письменного, общения. В частности, Л.И. Скворцов дает такое определение: "Культура речи владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, граммати-

ки, словоупотребления и др.), а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи"[5, с. 5]. Культура речи предполагает достаточно высокий уровень общей культуры человека, культуру его мышления, знание языка, которые составляют культурную компетенцию человека. В. Э. Морозов в своей статье "Заметки о культуре речи" пишет, что "между культурой человечества и культурой человека, в том числе его речевой культурой, существует несомненная связь ... Уровень владения обеими этими культурами в совокупности составляет культурную компетенцию человека" [4, с. 34].

В культуре речи выделяют два основных фактора: соблюдение общепринятых языковых норм и особенности индивидуального стиля речи. Культурная речь должна быть правильной, грамотной и литературной. Следование нормам литературного языка обеспечивает правильность речи, а совершенствование индивидуального стиля ведет к речевому мастерству, к развитию искусства речи. Культурной можно считать такую речь, которая отличается смысловой точностью, богатством и разносторонностью словаря, грамматической правильностью, логической стройностью и выразительностью

"Культура речи это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач", - так определяет понятие культуры речи известный современный лингвист Е.Н. Ширяев [7, с. 9-10]. Культура речи личности индивидуальна. Она зависит от эрудиции в области речевой культуры общества и представляет собой умение пользоваться этой эрудицией. Речевая культура личности заимствует часть речевой культуры общества, но вместе с тем она шире речевой культуры общества. Правильное пользование языком предполагает собственное чувство стиля, верный и достаточно развитый вкус. Можно сказать, что успешное общение между людьми требует коммуникативной компетенции участников общения. Культура диалога включает в себя множество требований: уважение к личности собеседника, способность слушать и слышать другого человека, умение корректно вести спор и др. Чем более культурен человек, тем более он духовно свободен, так как в культуре на первый план выходит действительно ценное, внутреннее, личное.

Культура речи включает три аспекта: нормативный, коммуникативный, этический. Коммуникативная компетенция это совокупность знаний, умений и навыков адекватного отражения и восприятия действительности в различных ситуациях общения. Язык располагает богатым арсеналом средств, позволяющим найти нужные слова для объяснения сути дела любому человеку. Среди языковых средств необходимо выбирать такие, которые с максимальной эффективностью выполняют поставленные задачи общения. Навыки отбора таких средств составляют коммуникативный аспект культуры речи. Эффективность общения - конечная цель, которая достигается, прежде всего, за счет коммуникативного компонента, но нормативный и этический компоненты также весьма значимы для эффективности общения.

Культура речи, т. е. умение точно, выразительно передать свои мысли, является основной частью общей культуры человека. Культура речи - отбор, поиск, сознательное использование в процессе общения языковых средств, необходимых для конкретной коммуникативной ситуации. Культурная речь характеризуется коммуникативным совершенством, целесообразным и незатрудненным применением языка в целях общения. Следовательно, культура речевого общения предполагает знание норм языка, его выразительных средств и подразумевает совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное взаимодействие людей на основе адекватного выбора и использования средств общения.

Итак, значение языка в культуре любого человека трудно переоценить. Язык играет активную роль в формировании характера человека, его поведения и отношения к жизни. Язык

- орудие познания, с помощью которого человек постигает мир и культуру. Он формирует личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и т. п., то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения" [6, с.14-15]. Сознание каждого человека формируется под влиянием его индивидуального опыта. Язык не только отражает реальность, но и интерпретирует её, создавая особую реальность в которой живет человек.

Язык - чуткий показатель интеллектуального, нравственного развития человека, его общей культуры. Четкое выражение своей мысли, точный подбор слов, богатство речи формируют мышление человека и его профессиональные навыки во всех областях деятельности. Умение человека наиболее эффективным образом использовать коммуникативные функции языка образует то, что называют культурой речи. Культура общения составляет неотъемлемую часть духовной культуры человека и характеризует степень владения языком и способность реализовать его выразительные возможности для того, чтобы придать своей речи форму, соответствующую ее содержанию и целям.

Цель языковой культуры заключается в формировании у специалистов профессионально значимых качеств, понимаемых как необходимых условий их трудовой деятельности. Язык раскрывает принадлежность человека к профессиональной группе и является показателем его общей культуры, в то время как языковая компетенция представляется профессионально значимым качеством специалиста, одним из составных частей его общей культуры, важным критерием его профессиональной культуры.

Итак, для эффективности профессиональной деятельности необходима не только профессиональная компетентность, но и достаточно высокий уровень общей культуры личности, широкий кругозор и языковая компетенция. Успешность профессионального общения требует коммуникативной компетенции его участников, которая направлена на достижение максимальной эффективности общения. Коммуникативная культура является условием и предпосылкой эффективности профессиональной деятельности и занимает ведущее место в общекультурном и профессиональном становлении личности.

Именно язык является связующим звеном между общей культурой и профессиональной культурой специалиста, начиная с собственно коммуникативных средств общения, заканчивая логикой выстраивания общения. Язык отражает принадлежность человека к профессиональной группе, являясь выражением мыслей и чувств человека, ценностного отношения к окружающему миру, поэтому он должен стать одним из критериев сформированности профессиональной культуры специалиста.

Литература:

1. Анпилогова Л.В. Теория обучения профессиональному общению студентов университета / Л.В. Анпилогова // Вестник ОГУ. - 2002. - № 7. - С. 44 - 49.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М. : Наука, 1987. - 236 с.
3. Копылова В. В. К проблеме модернизации содержания общего образования / В. В. Копылова // Иностранные языки в школе. - 2005. - №2. - С. 54-58.
4. Морозов В.Э. Заметки о культуре речи и культуре общения / В.Э. Морозов // Русская речь. - 2007. - № 4. - С. 33-38.
5. Скворцов Л.И. Об основных понятиях и терминах культуры речи / Л.И. Скворцов // Восточнославянское и общее языкознание. - М., 1978. - С. 5-28.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. - М. : СЛОВО / SLOVO, 2000. - 624 с.
7. Ширяев Е.Н. Что такое культура речи / Е.Н. Ширяев // Мы сохраним тебя, русская речь. - М. : Наука, 1995. - С. 9-10.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

Any modern specialist has to possess a variety of personal characteristics intended to initiate proper interrelationships between the members of negotiations and to achieve an agreement upon the desired action. Negotiations culture is a specialized branch of culture which depends on the personal qualities the partners: tolerance, mobility, pragmatism and intelligence. Negotiations theory placed in a special cultural context should be cultivated to future professionals both through a broad range of humanitarian disciplines and its practical adoption as well.

В "Национальной доктрине образования Российской Федерации", Законе Российской Федерации "Об образовании" в качестве одной из стратегических задач, актуализирующей роль отечественного образования в социально-экономическом развитии страны, определяется необходимость обновления содержания профессионального образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в связи с требованиями современного общества. Это в полной мере относится к подготовке будущих врачей. Расширение международной сферы профессионального взаимодействия врачей, проникновение в сферу медицинского обслуживания передовых технологий, широкое применение новейшей техники, узкая профессионализация данных специалистов, обусловленная активным внедрением в медицину достижений научно-технического прогресса, введение большого количества параклинических методов исследования порождают необходимость овладения разнообразными способами коммуникации. Чтобы стать востребованным специалистом, будущий врач должен иметь возможность овладеть средствами вхождения в образовательное, информационное, профессиональное, культурное пространство. Для овладения подобными средствами необходимо формирование профессионально ориентированного пространства, в котором профессиональная коммуникативная деятельность будет осуществляться более эффективно. В этой связи особую актуальность приобретает профессионально ориентированная коммуникативная подготовка будущего врача как задача, решение которой определяет ряд изменений и дополнений к его профессиональной подготовке.

Однако, многие вопросы, касающиеся коммуникативной подготовки будущего врача, специфики педагогического обеспечения данного процесса, остаются недостаточно разработанными в теоретическом и практическом аспектах. В основе этого, на наш взгляд, лежат противоречия между объективными потребностями общества в будущих врачах с высоким уровнем коммуникативной подготовки и отсутствием соответствующих образовательных программ в медицинских вузах; между потребностью будущего врача в осуществлении успешной профессиональной коммуникации с коллегами и пациентами и их недостаточной подготовленностью к осуществлению данной деятельности. В данной работе мы попытаемся охарактеризовать коммуникативную подготовку будущего врача, выявить её сущность и содержание; определить сущность и структуру профессионально ориентированного пространства коммуникативной подготовки будущего врача и выявить совокупность педагогических условий, реализация которых способствует профессионально ориентированной коммуникативной подготовке будущего врача через организацию соответствующего пространства.

Профессионально ориентированное пространство коммуникативной подготовки будущего врача как образовательное пространство, предполагающее организацию его профессиональной коммуникации, представлено областями, отражающими её сущность и особенности: областью познавательного общения, областью экспрессивного общения, областью ритуаль-

ного общения. Область, способствующая приобщению будущего врача к профессиональной коммуникативной деятельности, обозначена как область познавательного общения; область, способствующая осознанию особенностей профессиональной коммуникативной деятельности будущего врача, определена как область экспрессивного общения; область, способствующая самореализации будущего врача в профессиональной коммуникативной деятельности, представлена как область ритуального общения.

Совокупность педагогических условий в единстве и взаимодействии способствует организации профессионально ориентированного пространства коммуникативной подготовки будущего врача:

- разработка и реализация профессионально ориентированного элективного курса "Этика и психология общения" выступает в качестве условия, предусматривающего освоение способов поиска, переработки и обмена профессионально ориентированной информацией и способствующего оформлению области познавательного общения. В основу программы элективного курса положены коммуникативные задачи, для решения которых будущие врачи включаются в реальный обмен информацией;
- создание коммуникативных ситуаций по освоению профессиональных норм и ритуалов как педагогическое условие направлено на осознание специфики профессионального взаимодействия и способствует оформлению области ритуального общения. Данное условие реализуется поэтапно и предполагает комплектацию ситуаций учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, способствующих развёртыванию исследовательской деятельности и освоению норм и ритуалов профессионально-научной коммуникации.

В основе профессиональной подготовки лежит, как правило, квалификационная характеристика, в которой фиксируются требования к будущему специалисту. Данные требования помогают создать модель специалиста с учетом сформированных общекультурных и профессиональных компетенций.

Следует отметить, что в настоящее время динамичная конъюнктура рынка труда требует повышения профессиональной мобильности специалиста и тем самым делает востребованным ряд профессионально важных личностных качеств, таких, как творческий подход к делу, умение постоянно учиться, общительность, способность к сотрудничеству и др. Важно подчеркнуть, что в рамках теории и практики профессиональной подготовки формируется новое понимание профессионального образования, эффективного с точки зрения общества и человека. Важнейшим результатом такого образования является не только сама по себе сумма знаний и умений, но и некая система координат, определяющая существование и поведение человека в мире и находящаяся в личностном арсенале профессионала. Знаниевая парадигма уступает место практико-ориентированной парадигме. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий, которые группируются в процессе обучения четыре основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные, включая саморегуляцию; 3) познавательные; 4) коммуникативные действия. Овладение обучающимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Это обеспечивается тем, что универсальные учебные действия - это обобщенные действия, порождающие ориентацию обучающихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению.

Таким образом, суммируя вышесказанное, мы рассматриваем понятие "подготовка" как освоение будущим специалистом профессиональных знаний и опыта, необходимых для последующего успешного выполнения задач познавательного и практического характера в предметной деятельности, понятие "профессиональная подготовка" рассматривается как система профессионального обучения, имеющая целью приобретение обучающимися базовых умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы или видов деятельности.

Согласно классификации профессий Е.А. Климова, "врач" относится к типу профессий "человек-человек", которые связаны с обучением, развитием, воспитанием, обслуживанием, руководством и контролем за деятельностью людей. Психологические требования этого типа профессий к человеку: стремление к общению, умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; умение сдерживать эмоции; способность анализировать поведение окружающих и своё собственное; понимать намерения и настроение других людей; умение улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; способность разбираться во взаимоотношениях людей; способность мысленно ставить себя на место другого человека; умение слушать, учитывать мнение другого человека; способность владеть речью, мимикой, жестами; развитая речь; способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; собранность; знание психологии людей. Профессионально значимые коммуникативные умения будущего врача можно разделить на следующие группы: умение общаться с коллегой, умение организовывать совместную деятельность, внимательно слушать, концентрировать внимание, корректно и вежливо отвечать в дискуссии, владеть механизмом аналитико-оценочных языковых и речевых средств, слушать и отвечать на вопросы собеседника, выражать свои мысли и аргументировать свои высказывания в профессиональном общении; умение общаться с пациентом: задавать вопросы, отвечать на вопросы, внимательно выслушивать, выражать сочувствие, быть выдержанным в критических ситуациях и т.д.; умение действовать в нестандартных ситуациях: быстро аккумулировать оперативную информацию, быстро формулировать свою мысль, грамотно и быстро ориентироваться в справочной литературе, анализировать и оценивать ситуацию, давать квалифицированную информацию медицинскому персоналу и т. д.; владение навыками информационной деятельности: знание особенностей научного стиля и жанра письменного и устного профессионального общения, использование текста реферата, аннотации, тезисов, аналитического обзора в качестве информационной модели своей профессиональной коммуникативной деятельности; владение когнитивными умениями и навыками выполнения профессионально ориентированных видов деятельности: построение логических схем высказывания, анализ, оценка и синтез профессиональной информации, последовательное изложение и описание фактов, явлений, процессов; умения и навыки анализа и оценки лечебной ситуации: констатация, аргументация, интерпретация и выражение оценочного отношения, знание особенностей профессионального диалога, выражение коммуникативной интенции и т. д. Основными параметрами эффективного поведения врача в общении с пациентом являются умелая организация информационно-коммуникативного поля, адекватность социальной перцепции, формирование отношений доверия пациента к категории первостепенной важности можно отнести коммуникативное умение врача выслушать пациента. Успешность профессиональной деятельности во многом определяется развитостью способности к организации процесса профессионального общения, умения выделять его смыслообразующие компоненты, эффективно использовать средства и приёмы построения информационных и межличностных уровней в диаде "врач-пациент".

В настоящее время выдвигается требование разработки методов эффективного общения с пациентом. Несмотря на самые замечательные научные достижения, на передний план выходит человеческая личность и взаимосвязь врача и пациента. В основе эффективного общения с пациентом лежит умение найти путь к созданию контакта с ним. Первым шагом на пути к этому является умение понять пациента. Он рассказывает, на что жалуется, в чём просит помощи. Многие расскажут о личности пациента, его чувствах, связанных с заболеванием, не только содержание его речи, но и её формальные элементы, такие как интонация, тембр голоса, стиль разговора, мимика и жестикауляция - так называемые невербальные средства общения. Для настоящего понимания, кроме вышеназванного, необходимо слияние с проблемами пациента, способность почувствовать их как свои собственные, то есть то, что

называют эмпатией. Определённый характер высказываний, ситуации, проблемы заведомо предоставляют возможность представить себя на месте пациента. основополагающее значение здесь имеют формальные элементы сообщения: интонация, ударение, стиль речи, жесты. Они помогают прочувствовать то, что не содержится в словах. "Основным средством прочувствовать и понять больного является способность путём эмпатии воскресить в своей собственной личности чувства, напряжённость другого человека. Это можно выразить и иначе: нужно уметь вжиться в то, что волнует другого". Следует подчеркнуть, что эмпатия является важным компонентом так называемой "триады Роджерса" (эмпатия, акцептация, аутентичность), профессиональное владение которой рассматривается как значимый элемент коммуникативной компетентности врача. Эмпатийный подход врача проявляется не только в его способности чувствовать эмоциональное состояние пациента в общении, но и уметь передавать тому, что он полностью понял. Принятие и уважение личности пациента, невзирая на его недостатки, отсутствие критического, высокомерного, оценивающего отношения в этом смысле феномена акцептации в профессиональной деятельности врача. Аутентичность врача в общении проявляется в том, что его невербальное, доступное наблюдению поведение идентично словам и действиям, а эмоции и переживания в контакте с пациентом являются подлинными.

Таким образом, анализ видов профессиональной деятельности будущего врача и профессионально обусловленных компонентов его личностной структуры показывает, что в них отражена коммуникативная специфика деятельности будущего врача, которая характеризуется его умением общаться и успешно взаимодействовать с пациентом и коллегами. Это позволяет выдвинуть предположение о том, что профессиональная подготовка будущего врача должна включать как неотъемлемый компонент и коммуникативную подготовку, которая направлена на освоение им коммуникативных действий, обеспечивающих возможность продуктивного взаимодействия с коллегами и пациентами.

Н.Ю. Карманова
ЧГМА, г. Чита

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА "ЭТИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ"

The subject matter of the article is devoted to a possible using of intercultural communications means within a non-compulsory educational programme of "Ethics and Psychology of Communication" in the Chita State Medical Academy. The aim of the course is to teach the students proper rules of verbal and nonverbal communication so as to make the intercultural communication effective and successful.

Сегодня никто не станет подвергать сомнению факт политической, экономической и культурной интеграции, происходящей в процессе глобализации в современном мире. Страны и народы активно сотрудничают и взаимодействуют во всех сферах жизни, будь то политика, экономика или культура, на разных уровнях - от личного общения до международных встреч, используя последние достижения информационных технологий (телевизионные мосты, компьютерные сети, Интернет). В наше время каждому человеку приходится общаться с представителями разных сфер деятельности, разных культур, носителей разных языков. Несомненно, изучение этики, психологии, культуры, различных форм языкового и неязыкового общения способствует оптимальному процессу коммуникации. Таким образом, социально-поли-

тическая ситуация в мире и в России диктует необходимость готовить конкурентоспособных, образованных специалистов, способных уверенно и эффективно участвовать в профессионально-деловом, социокультурном и повседневном общении с коллегами из других стран мира.

Появление в тематике элективного курса "Этика и психология общения" разделов, рассказывающих о межкультурном взаимодействии, обусловлено тем, что в процессе своей будущей профессиональной деятельности студентам-медикам необходимо будет найти общий язык с любым потребителем предоставляемых ими услуг. Основная цель этого курса: заложить основы коммуникативной компетентности будущих специалистов в области медицины, подготовить их к профессиональной деятельности в условиях межкультурного сообщества.

Межкультурная коммуникативная компетентность – это способность достигать взаимопонимания с представителями разных культур даже при посредственном владении иностранными языками на основе знания, понимания и соблюдения универсальных правил и норм поведения, составляющих международный этикет общения. Межкультурная коммуникативная компетентность позволяет личности устанавливать взаимоотношения с представителями других культур – признавать их культурные ценности, толерантно относиться к выявляющимся различиям в манерах общения, стилях поведения, образе жизни, обычаях, традициях и т.д.

Культурная и социальная среда, в которой проходит становление человека, играет значительную роль в способе восприятия им окружающей действительности. Значение человеческой речи, как наиболее известного вербального средства коммуникации, трудно переоценить. Вместе с тем в условиях естественного национального звукового языка всегда осуществляется невербальная коммуникация. Изучая организацию этих двух процессов (вербального и невербального общения), студенты знакомятся с особенностями взаимодействия с представителями различных культур, различных народов.

Основной упор в обучении делается на:

1. Отношение к темпу речи, паузам, молчанию, принятым в разных культурах. Так, например, молчание, принятое в разных культурах, можно интерпретировать по-разному. "Говорить без пауз – значит обладать плохими манерами", – так считают арабы. Древнекитайская пословица 2 века гласит: "Кто знает – молчит, а кто не знает – говорит. Для "слушающих культур" Восточной Азии молчание в ответ на вопрос не означает ничего предосудительного, так как молчание не равнозначно прекращению коммуникации, а наоборот, оно является важнейшей частью социального взаимодействия. В то время, как в США не любят пауз в разговоре, которые воспринимаются крайне негативно, могут раздражать собеседника. [1, с. 192.].
2. Частоту использования в речи определенных речевых формул, оборотов, словосочетаний, вопросов. Как принято обращаться к своему собеседнику: по фамилии, указывать титул, звание, вежливые приставки (сан в Японии, менеджер Ким- в Корее, синьор Гарсиа – в Испании, мистер – в США и т. д.). Какой формулой вербального приветствия должно сопровождаться приветствие или прощание, напутствие, пожелание и т. д.
3. Стандартные или "допустимые" темы ведения разговоров или поддержания беседы. Существуют стандартные темы для бесед и их поддержания, принятые в каждой культуре. Например, в арабской культуре, стандартными темами являются последние новости, здоровье и благополучие собеседника, его родных.
4. Запретные или закрытые темы. Важным моментом в эффективной межкультурной коммуникации является соблюдение в общении приемлемых тем разговора. Возникает достаточно сложная ситуация, связанная с необходимым соблюдением этнических норм и правил. На Ближнем Востоке не принято затрагивать религиозных тем, затрагивать интимные и личные темы. Запретными темами является, все, что противоречит в данной культуре законам морали и представлениям о приличиях.

5. Использование запретной лексики, инвективов и эвфемизмов. Ни в одной культуре вы не встретите права или разрешения на использование оскорбительных слов или выражений. Считается недопустимым использование нецензурных слов и лексики, которые могут обидеть, задеть чувства, оскорбить достоинство собеседника, окружающих. "... Корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. п." [4, с. 216].
6. Использование общепринятых метафор. Общепринятые метафоры, сказания, легенды, анекдоты, к использованию которых следует относиться предельно осторожно. То, что является ценностью в одной культуре, может восприниматься совершенно неоднозначно в другой.
7. Различия, связанные с сословной принадлежностью и социальной дифференциацией.

Каждая культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на собственное видение мира. То, что значимо в одной культуре, может не иметь никакого значения в другой. Хорошо известно, что символическое значение движений, поз, жестов и даже взгляда в разных культурах несет различный, иногда прямо противоположный смысл. Кивок головой у русских означает "да", а у болгар "нет". Европейец и американец о постигшем их горе или несчастье сообщают со скорбным выражением лица, ожидая, что и собеседник сделает то же самое; вьетнамец в аналогичной ситуации будет улыбаться, потому что он не хочет навязывать свое психологическое состояние собеседнику и избавляет его от притворного выражения эмоций. Арабам очень трудно общаться без постоянного прямого контакта взглядами, более интенсивного, чем у европейцев или американцев, а японца с детства приучают смотреть собеседнику не в глаза, а чуть ниже подбородка и т. д. Западные бизнесмены стараются вести переговоры в конфиденциальной обстановке, с глазу на глаз, в арабской культуре переговоры ведутся в присутствии других лиц, и на просьбу поговорить наедине араб лишь поближе придвинется к собеседнику. Такого рода наблюдения и специальные исследования говорят о культурном контексте многих форм невербальной коммуникации и поведения.

Таким образом, изучение процесса межкультурного взаимодействия - это не только увлекательное направление в современной образовательной парадигме, это - требование времени быстро изменяющегося социально активного пространства. Указанная компетентность становится сегодня все более востребованной, поскольку она создает основу для профессиональной мобильности, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности.

Литература:

1. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Р.Д. Льюис. - М. : Дело, 2001. - 448 с.
2. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие / Т.Н. Персикова. - М. : Логос, 2004.
3. Саблина С.Г. Барьеры коммуникации в межкультурной среде : актуальные проблемы теории коммуникации / С.Г. Саблина. - СПб., 2004.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. - М. : Слово / Slovo, 2000.

СЕМИОТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ФОРМЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ ПРАВИЛ ПРИВЫЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ

The present article arises the problem of semiotic investigation of the everyday behaviour. Behaviour as a cultural phenomenon has its certain structure and forms of existence which are common for any ethnic group.

Среди основных методов культурологического исследования национальных культур в рамках антропологических исследований особую роль занимает семиотический метод анализа культурных явлений, предполагающий рассмотрение любого феномена с точки зрения его знакового характера. Исходя из этих соображений, кажется целесообразным подвергнуть семиотическому анализу правила привычного поведения, которые реализуются в контексте повседневности как основной модальности бытия человека. Именно по этой причине данная статья посвящена рассмотрению семиотической структуре правил привычного поведения и формам их существования в любой национальной культуре.

Человеческое поведение не состоит из новоизобретенных действий для каждой конкретной ситуации. Каждый набор поведенческих моделей соотносится с другими моделями, таким образом, имеет общую структуру с другими поведенческими образцами.

Правила привычного поведения, в первую очередь, имеют коммуникативную направленность, т. к. являются правилами для регулирования социальных отношений внутри определенной культурной группы. Американский семиолог В. Лидз-Хиртвич [1, с. 1] определяет их как некий коммуникативный порядок, который является негласным порядком или сводом правил, координирующим коммуникацию между людьми и обеспечению дальнейшего существования и функционирования социально-культурной группы; это значит, что большую часть времени большинство людей использует данный свод правил спонтанно, не осознавая и воспринимая их как естественные знаки. С точки зрения антрополога, специалиста в области когнитивной семиотики поведения М. Крампена [2, с. 13], поведение может быть определено как любое изменение, происходящее с организмом. Все действие, по М. Крампену, может быть сведено к поведенческому континууму в силу того, что поведенческий акт имеет начало и конец.

Весь поведенческий акт по М. Крампену, делится на три фазы:

- в первой фазе деятель исследует окружающую среду и реагирует положительно на внешние и/или внутренние импульсы, связанные с целью данного акта;
- во второй фазе деятель анализирует возможные стратегии поведения и выбирает нужную для достижения своей цели;
- в третьей фазе деятель удовлетворяет потребность в действии и либо достигает цели, либо подавляет импульс к действию.

Данные фазы исследователь обозначил как ориентацию, манипуляцию и консумацию. Структуру поведенческого акта может быть следующей:

- стимул, который имеет место в первой фазе действия, воспринимаемого через дистанционные ощущения (зрение, слух, запах);
- денотат знака - удовлетворяющий импульсу объект действия, который имеет место в последней фазе действия;
- интерпретантой знака будет служить намерение (склонность) деятеля к реализации и/ или подавлению импульса через действие по отношению к денотату.

В случае ситуации межкультурного общения часто деятель, оказавшийся в пределах чужой культурной семиосферы, в силу помех в канале кодирования/ декодирования ин-

формации вынужден подавлять импульс к действию, либо ошибочно выбирает ненужную стратегию поведения.

Правила поведения могут выражаться двояко - как одна из сторон двухстороннего процесса коммуникации, так и одностороннего. Как указывает американский исследователь Г. Гофман [3, с. 17], в рамках одностороннего семиозиса, поведение - это знак либо только для получателя, либо только для отправителя. В первом случае, семиозис - это наблюдение, диагноз и / или интерпретация. Во втором случае, знак - интенционален, но отправитель не знает об этом.

Невербальные каналы коммуникации разнообразны и не всегда нацелены на установление диалога между индивидами. Данные каналы состоят как из поведенческих так и не поведенческих аспектов (косметика, одежда, запахи, обстановка жилища и др.), которые также интерпретируются другими индивидами, а значит, являются знаками в любом случае, хотя и расшифровываются бессознательно и с позиций собственного опыта. Они являются некими четко устоявшимися повседневными практиками взаимоотношений людей в определенной национальной среде. Правила привычного поведения охватывают образ жизни определенного социума целиком, включая не только коммуникативное поведение, но и остальные сферы жизнедеятельности людей: распределение пространства, кулинарию, традиционные обряды и ритуалы, а также другие виды человеческой деятельности - одежду, архитектуру и т. д. Сложность правил привычного поведения заключается еще и в том, что зачастую обычное поведение реализуется сразу несколькими поведенческими знаковыми сущностями, что значительно затрудняет их восприятие, т. к. информация о действии к воспринимающему их поступает через большое количество каналов: визуальному, кинесическому, слуховому. Комплексное невербальное поведение в таких случаях можно разделить на соответствующие фраземы и проанализировать их семантику, синтагматику и прагматику.

Семантика объясняет смысл поведения, прагматика - цель данного поведенческого акта. Синтактика обеспечивает логическую сочетаемость, взаимосвязанность разных действий - компонентов поведения - в рамках одной культурной ситуации, подчеркивает прочную связь между ними, так как группирование знаков в определенные тексты подчеркивает то, что значение никогда не возникает на основе значения одной знаковой сущности, но в сочетании с другими знаками. К трем вышеупомянутым трем аспектам поведенческого акта, можно добавить еще один - грамматику - внутреннюю структуру действия, т. е. соответствие, "правильность" соблюдения культурного кода-инварианта. В этом случае можно придерживаться определения культурного кода, предложенного американским антропологом, исследователем знаковых систем В. Лидз-Хиртвич: "...понятие кода подразумевает не только "группировки", но и правила их организации в индивидуальные тексты. Таким образом, коды - это не просто наборы знаков, но также и правила их использования" [1, с. 80]. Наименьшей значимой составляющей поведенческого акта можно считать действие - вербальное или невербальное. Код в данном случае определяется как некий способ, схема соединения знака со своим значением, концептуальная связь, которая работает на всех уровнях использования знаковых сущностей как в процессе кодирования, так и декодирования.

Отметим, что бытовые формы поведения, интересующие нас, регулярно воплощаются в реальность и имеют относительно одинаковое информационное наполнение, обуславливающее каждый раз один и тот же предсказуемый результат, реализующиеся циклично и являющиеся признаками повседневности в широком смысле. Бытовое поведение к тому же не всегда выступает как "правильная" культурная форма, т. е. относится к сфере, которая принадлежит культуре, хотя и подчиняется ее правилам, но не всегда отражает этикетные нормы данной культуры. Они практически всегда находятся в плоскости плана выражения, представляя собой знаковые структуры, в которых зашифрована определенная информация, представленная в виде сплошного потока разнородных текстов. К таким текстам относятся запреты,

пословицы, поговорки, поверья, приметы, бытовые заговоры, простейшие магические действия и др. Готовые, определенно структурированные правила, которые производят ориентирующее воздействие на индивида, каким образом необходимо поступать в типичной ситуации типичному представителю определенной национальной культуры, определенной социальной группы. Нужно отметить, что стереотип поведения - это абстракция, конструкт, которому присущи только самые общие черты, в той или иной степени, проявляющиеся у всех членов коллектива, но он не всегда целиком и полностью воплощается в поведении каждого отдельного члена коллектива, т. е. план культурного поведенческого содержания практически всегда одинаков, но план выражения будет различен. Можно предположить, что программа стереотипного поведения равна, как минимум, сумме двух слагаемых: аксиологической составляющей и общезнаменитого феноменологического опыта или картины мира данного народа (отметим, что одним из компонентов в этом случае является адаптация, которая выражается в последовательном постижении сути культурных обычаев через ритуал, т. е. культурной семиотики).

Правила привычного поведения никогда не даются человеку *a priori*, они усваиваются в процессе жизнедеятельности индивида вместе с национальной картиной мира. Каждая национальная картина мира содержит свой семиотический код хранения культурной информации, зафиксированный в форме традиций, обычаев и обрядов. Возникает вопрос о различии понятий "традиция", "обычай" "обряд", потому как именно в традициях и обычаях наиболее четко выражаются правила привычного поведения.

Традиция, на наш взгляд, более широкое понятие, чем *обычай* т. к. передает весь комплекс поведенческих моделей от поколения к поколению, ср. "традиция - 1) исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, нормы поведения, взгляды, вкусы и т. п.; 2) установившийся порядок, неписанный закон в поведении, в быту; обычай, обыкновение, Обычная, закрепившаяся норма чего-либо" [4, с. 477], в свою очередь, обычай - традиционно установившийся в определенном обществе или социальной группе правила поведения, унаследованный общепринятый порядок. Понятия "традиция" и "обычай", исходя из определений, приведенных выше, соотносятся подобно тому, как метатекст соотносится с текстом. Обычай, в свою очередь, реализуется через ритуал, который суть форма воплощения обычая, а форма и есть знак. Таким образом, возникает триада: *традиция - обычай - ритуал*.

Традиции охватывают целое поколение и соблюдаются всеми членами этноса, в то время как обычай представляет собой не более чем привычку некой группы людей, объединенной либо территориальной, либо социальной принадлежностью, вариацией традиции. Обычаи всегда обуславливают различные типы поведения: поведение крестьянина, ремесленника, дворянина, детское поведение, мужское, женское и др. Традиции есть конвенциональные знаковые тексты, т.е. содержание, в то время как обычай представляет собой план выражения, т. е. модус функционирования и воплощения традиций, они соотносятся как инвариант как варианту.

Обычай, в свою очередь, отличается от ритуала тем, что обычай представляет собой просто *привычку выполнять определенные действия*, в то время как ритуал - *строго регламентированный порядок действий, никогда не меняющий его*.

Некоторые сложные обряды выполняются через несколько ритуалов, которые символизировали разные этапы проведения обрядовых действий, ср.: некоторые обряды не только требуют исполнения определенных невербальных действий, но и произнесение наговоров или заговоров, а также манипулирование предметами быта и сакральными предметами (иконы, свечи), благовония, растения, элементы тел животных (зубы, когти, волос) и др. Необходимо отметить, что ритуал играет не только роль механизма реализации обычая или обряда, но и имеет аутопойезную и контролирующую функции: с одной стороны, упорядочивает цикличность повседневности, ее регулярность, программирование; с другой - ограничивает действия при выполнении обряда, наделяя каждый жест, позу, обращения, пространственную и временную ориентации сакральным, символическим смыслом. Исследуя ритуал, этимологию данной

лексемы, В.Н. Топоров обнаружил, что в одном случае ритуал, обряд обозначается как "делание", т. е. как результат "делать", ср.: др.-инд. *Kriya* от глагола *kar-/kr-* - "совершать обряд", русск. чара, чародей (слав. *Caro-dejъ* - "колдовать, ворожить"); в другом случае ритуал обозначает обычай, порядок, закон, правило. Это положение подтверждается данными латинского языка, ср.: латинское понятие '*ritus*' имеет значения "религиозный обряд, ритуал, церемониал богослужения", а также "установленная форма, принятый порядок, обычай". В центре '*ritus*' и его производных - ведийское *rta-*, которое выступает как ключевое понятие в Ведах, закон Космоса, с помощью которого достигается порядок круговращения Вселенной, устранению хаоса и тенденций к хаотичным движениям. Вместе с тем, *rta-* имеет значение 'ритуал', а также 'развитие, разворачивание космического закона, последовательное движение колеса'. Как утверждает В.Н. Топоров [5, с.408], этим двум аспектам *rta-* соответствуют два аспекта в ритуале - статическая схема, реализующаяся в динамике разворачивания обряда. Топоров рассматривает *rta-* и ритуал как единое ядро, как космообразующий ритуал. Любопытно, что и славянское обозначение ритуала '*ob-redъ*', имеет общие с '*ritus*' и *rta-* корни. Слово *обряд* могло бы пониматься как "установление закономерной последовательности, порядка как необходимое условие для воспроизведения первособытия снова и снова. При этом В.Н. Топоров противопоставляет *ритуал / миф как дело / слово*, которые являются лишь частью триады *дело- слово- идея*.

Любой ритуал, по мнению французского исследователя М. Элиаде [6, с.117], имеет свой архетип. Именно через ритуал человек становится участником космогонии и антропогонии, вечно-го возрождения. Ритуал является знаковой единицей, символом, в отличие от обычая, который, как утверждает С.А. Арутюнов есть "типизированные формы поведения, которые связаны с деятельностью, имеющей чисто практическое значение"[7, с.18]. Как указывает А.К. Байбурин, "морфологические" отношения между ними обычно трактуются по модели "род-вид", т. е. предполагается, что ритуал является специфической разновидностью обычая [8, с. 34].

Необходимо упомянуть, что в русской лингвокультуре существует еще одно понятие "обряд". Выделенное Фасмером значение "*обрядъ, хозяйство, порядок и устройство въ доме, обиходъ*", явно свидетельствует и о бытовой принадлежности данной лексической единицы [9, с. 618]. Можно предположить, что обряд противопоставлен обычаю по принципу бинарной оппозиции, исходя из того, что этимологические значения обряда и обычая сближаются: обрядъ "*введенный закономъ или обычаемъ; порядокъ в чем-либо; внешняя обстановка какого либо действия условными околичностями, законный порядокъ, чинъ*".

Если обычай есть характеристика повседневности, то обряд, на наш взгляд, представляет собой переходное действие, отображая окончание одного и начало другого жизненного периода или повседневного цикла. При этом ритуал будет выступать в качестве обрядового механизма, ср.: *свадебный обряд, похоронный обряд*. В то же время ритуал будет являться и механизмом воплощения обычая. Здесь возникает следующая сложная парная оппозиция: *обычай::ритуал / обряд::ритуал*.

Некоторые сложные обряды включают в себя несколько ритуалов, которые символизируют разные этапы проведения обрядовых действий: они требуют не только произнесения наговоров или заговоров, но также манипулирование сакральными и бытовыми предметами (иконы, свечи, благовония, растения, элементы тел животных (зубы, когти, волос) и др. Необходимо отметить, что ритуал играет не только роль механизма реализации обычая или обряда, но и имеет аутопойезную и контролирующую функции: с одной стороны, упорядочивает цикличность повседневности, ее регулярность, программирование; с другой - ограничивает действия при выполнении обряда, наделяя каждый жест, позу, обращения, пространственную и временную ориентации сакральным, символическим смыслом.

Таким образом, правила привычного поведения имеют ту же структуру, что и любой другой культурный знак, обладая семантикой, синтактикой, прагматикой; воплощается через обычай или обряд (ритуал).

Литература:

1. Leeze-Hurtwich W. Semiotics and Communication : Signs, Codes, Cultures / W. Leeze-Hurtwich. - USA., Indiana : University of Indiana, 1993. - 690 p.
2. Krampen M. Th. von Luxkull Classic of Semiotics / M. Krampen, F. Ringham, R. Posner. - USA, Plenum Publishing Corp., New York, 1987. - 470 p.
3. Goffmann E. Interaction order : Die Analyse von face-to-face - Interaction. - Druck und Binking / E. Goffmann. - Books on Demand, GmbH, Norderstedt Germany, 2007.
4. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова / СПб. : Норинт, 1998. - 960 с.
5. Топоров В.Н. Мировое дерево : универсальные знаковые комплексы / В.Н. Топоров. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2010. - Т. 1. - 448 с.
6. Элиаде М. Космос и история / М. Элиаде. - М. : Прогресс, 1987. - 312 с.
7. Арутюнов С.А. Обычай, ритуал, традиции / С.А. Арутюнов. СЭ, 1981, № 2.
8. Байбурун А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения // Этнические стереотипы поведения / А.К. Байбурун. Л. : Наука, 1985. - С. 16.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер ; под ред. Б.А. Ларина. - 2-е изд., стер.- М. : Прогресс, 1986. - Т. 3. - 618 с.

Цэндэм Дулмаа
Улан-Батор, Монголия
Т.Д. Башкуева
ЧГМА, г. Чита

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Globalization has allowed making people familiar with national variety and cultural traditions of people inhabiting our world. This acquaintance contributes to the development of intercultural communication, mutual understanding and formation of interethnic tolerance especially among young people.

Сегодня глобализация затрагивает почти все сферы деятельности, поэтому будущий специалист должен знать не только свой предмет, но и усвоить культуру общения на стадии обучения в вузе. На наш взгляд, воспитание культуры межнационального общения в молодежной среде является весьма важным. Обучаясь в Читинской медицинской академии, мы часто делимся с нашими сверстниками информацией о нетрадиционных методах лечения, существующих в Монголии (ведь на занятиях мы узнаем только о традиционной медицине). Нам, в свою очередь, тоже интересно узнавать об исконно русских нетрадиционных методах лечения.

В общении с русскими студентами-медиками, мы часто испытываем трудности, поскольку между нами существуют не только языковой, но и культурный барьер. В связи с этим мы часто обращаемся за помощью к преподавателям кафедры иностранных языков, которые помогают нам преодолеть языковые трудности и понять разницу между культурными реалиями.

Нам хотелось бы рассказать об одной из таких культурных реалий - энергетическом центре Хамрнин хид, находящимся в Монголии. Он стал культовым паломническим местом не только для буддистов, но и для туристов, желающих обрести душевную гармонию. В жизни каждого человека настает момент, когда начинаешь задумываться о смысле жизни.

Энергетика человека подчинена общим законам Вселенной. Вся Вселенная до мельчайших частичек пронизана энергией. Энергия является как бы каркасом Вселенной, той её базой, на которой держится весь материальный и духовный мир, она постоянно циркулирует, преобразуясь в разные качества во множестве форм. Человек имеет сложный энергетический каркас, который

находится в постоянном взаимодействии с Вселенной, то есть с энергиями Космоса и Земли. Люди Древнего Востока считали, что человек находится в непрекращающемся взаимодействии с Вселенной. Если гармония чуточку нарушалась, то человек заболел. А если энергетический дисбаланс был значительным - это приводило к смерти. Целители древности, чтобы управлять энергетикой человека должны были знать энергетическую анатомию человека и её взаимодействие с Вселенной. Это учение об энергетических центрах человека и о каналах, по которым циркулирует божественная энергия. Все центры управляют как физиологическими, так и духовными процессами человеческого организма. Древние целители считали, что три нижних центра отвечают больше за материальную жизнь человека, а три верхних - за духовную. Баланс между этими центрами обеспечивал четвертый "сердечный" центр. В Индии энергетические центры называются чакрами. Чакра на санскритском языке означает колесо. Каждая чакра выполняет две функции - внутреннюю и внешнюю, то есть отвечает за определенный участок организма и обеспечивает связь этого участка с окружающей средой. Земля, рожденная из воды, есть элемент этой чакры. Древние целители рассматривали энергетику человека в динамике, в постоянном движении.

Откуда мы получаем энергию?

- Прежде всего, мы получаем энергию от пищи и сна. Это основа, без которой существование невозможно. Но если вам хочется **жить**, а не существовать, то этого недостаточно.
- Мы отдаем и получаем энергию при **общении**. Представьте, что вы и ваш собеседник - это два сосуда. У одного хорошее настроение, день удался, жизнь прекрасна - сосуд почти до конца полон. У другого - "серый" день, ничего не хочется, все надоело, на работе проблемы, все плохо - сосуд почти пуст. Полчаса самого обычного разговора и вы с вашим собеседником меняетесь ролями. Действует закон сообщающихся сосудов. Один вдруг почувствует, как от хорошего настроения не осталось и следа, а второй ощутит облегчение и прилив сил. Это основной принцип распределения энергии. Итак, если человек не усваивает энергию из космоса, то он стремится получить ее от других людей и становится **энергетическим вампиром**. Каждый человек, так или иначе, является вампиром, но в разной степени. Чем больше организм имеет недостаток энергии, тем больше он забирает у других. Он восполняет недостаток энергии, забирая ее у других.
- Также мы получаем энергию из Вселенной. Но чаще всего каналы сужены, что энергия не проходит. Развитие энергетики, в частности **медитация**, способствует движению энергии, расширению каналов.

Получение энергии из космоса имеет ряд преимуществ. Прежде всего, это **чистая энергия**, энергия природы, энергия Вселенной. Прилив такой энергии раскрывает творческий потенциал, обостряет интуицию, нейтрализует отрицательный настрой. Человек поднимается на совершенно новый уровень духовного развития и способствует реализации в материальном мире.

Тело человека - это колоссальной сложности конструкция, где все взаимосвязано и невозможно лишнее отрезать, недостающее пришить, сбой в организме вылечить лекарством. Не случайно, сегодня сами медики все чаще обращаются к экстрасенсам, к восточной медицине. Человек, согласно восточной медицине, это энергетическая система, которая на уровне энергетики тесно связана с Вселенной. Древняя медицина достигла больших успехов в воздействии на энергетику тела и доказала, что корректируя потоки энергии в человеческом теле, можно воздействовать на здоровье человека, лечить многие болезни без лекарств и скальпеля. Чтобы преодолеть болезнь, надо научиться регулировать потоки энергии, придавать им равновесие. Этой цели служат медитация, точечный массаж, иглоукалывание, которые расширяют или открывают каналы для прохождения энергии. Энергетическая оболочка человека формируется благодаря воздействию двух потоков: Земли и Космоса.

Основателем монгольской медитационной школы буддизма является просветитель Данзанравжаа (1803-1856). Влияние Данзанравжаа, обладавшего многочисленными талантами в

различных областях - от музыки до архитектуры, от философии до театра, распространилась далеко за пределы Монголии. Он писал как на монгольском, так и на тибетском языках и создал более 300 стихов и более сотни песен. Основателем этого центра был известный монгольский просветитель Данзанравжаа. Николай Рерих сообщал, что в Хамрин хид находятся северные ворота в священную страну Шамбалу.

В XVIII в. Данзанравжаа построил три монастыря, известные как "Три монастыря Галба /Гоби/". Очень интересна история построения монастырей. Однажды во время медитации Данзанравжаа увидел змею, ползущую к нему. Он поймал ее, кормил 7 дней и сказал своим подданным, что эта змея - хозяйка горы Галба и специально явилась, чтобы увидеться с ним. Он попросил найти гору Галба, отпустить змею и сделать набросок местности, скал и рек у горы Галба. Позже он сам приехал на это место и сказал, что если его народ будет боготворить эту священную землю с необычной энергетикой, то будут гармонизированы отношения человека с природой, будет процветание и благополучие людей. После построения трех монастырей Данзанравжаа сам лично осветил все камни, лежащие вокруг монастырей, очистил все от порчи и нечистых сил. Поблизости от энергетического центра находятся 108 пещер, куда приезжают монахи практиковать медитацию, уединяясь от мирской жизни на 108 дней.

Человек, приходящий в энергетический центр, должен найти белый камушек, взять его и нашептать свое имя. Это будет подобно регистрации человека на священной земле. Главное место занимает ритуальный камень, называемый Ово, где брызгают водкой и завязывают хадаки, таким образом, очищая себя, оставляя грехи. В беседке с колоколом необходимо ударить его и огласить свое приближение к Шамбале. Комплекс их 108 ступ и ритуальных сооружений возвышается посреди безлюдной пустыни, а земля вокруг него теплая круглый год, как-будто подогревается из-под земли. В комплексе существует свой ритуал, паломники проходят по часовой стрелке, выполняя определенные действия. Люди приезжают сюда, чтобы получить энергию Вселенной: одни ходят босиком, другие катаются по земле, чтобы получить энергию Земли, другие - простирают руки вверх, чтобы получить энергию Космоса. На этом месте исходит очень сильная энергетическая волна, которая заряжает паломников новой энергией, новой силой, отпускает грехи и очищает людей от отрицательной энергетике. Как отмечают паломники, энергия так сильна, что заряжаются мобильные телефоны, а тот человек, кому позвонят из этого центра, тоже получает частичку энергии. Паломники поднимаются на вершину горы, возносят руки к небу и поют песню "Улэмжиин чанар" на слова великого просветителя Данзанравжаа, воспевающую красоту Вселенной. Слова этой песни обладают волшебной силой магнетизма, и они выбиты на каменной плите.

На вершину горы Баянзурх, названной "Горой желаний", поднимаются только мужчины, чтобы исполнились их желания. Они записывают их на листке бумаги и затем сжигают ее на горе. Женщины совершают подобный ритуал у подножия горы. У камня, похожего на женскую грудь, называемую Моом Ово, выполняют ритуал женщины, у которых нет детей или те, которые не могут найти свою вторую половину. Посещение места, называемого материнской плотью, вызывает у паломников чувства обновления, заново рождения, очищения от всех грехов.

Посещение этого уникального места подобно прикосновению к безграничной, всемогущей, нескончаемой энергии Вселенной. Паломники и туристы, побывавшие в Хамрин хид, чувствуют, как будто святой дух поселился в душе и теле. Сама местность вокруг комплекса способствует этому своей непревзойденной по красоте пейзажами. 150 миллионов лет назад на этом месте извергался вулкан и, до сих пор, находят ценные палеонтологические находки: останки динозавров, яйца и их следы, окаменелые деревья. Бесконечные песчаные дюны окружают монастырь.

Знакомство с жизнью, культурными и духовными ценностями разных народов способствует утверждению ценностей взаимоуважения, гуманизма, воспитанию культуры межнационального общения и формированию межэтнической толерантности, особенно в молодежной среде.

III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Г.С. Архипова
ЧГМА, г.Чита

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Teaching foreign language at high school pursues communicative, developing and educational aims. Concerning these aims educational modernization of teaching foreign language is compulsory. It is necessary to reevaluate functional and substantial points of educational content paying special attention to its' authenticity.

Стране необходимы грамотные, мобильные и квалифицированные специалисты. Это, в свою очередь, требует повышения качества массового образования за счет модернизации всей системы образования, усиления ее гибкости, эффективности, ориентированности на личность учащегося, развитие его активности и творческой составляющей. Модернизация образования подразумевает изменение целей и планируемого результата образования, сокращение объема обязательного содержания, изменение методов и технологий освоения содержания на всех ступенях обучения, индивидуализацию процесса обучения, возможность вариативных систем образования.

В связи с новыми условиями развития общества меняется подход не только к образованию в целом, но и к языковому образованию в частности. Иностранный язык становится средством межкультурного общения, соответственно обучение иностранному языку должно трансформироваться из репродуктивного в развивающее. Этим объясняется необходимость переосмысления не только концепции высшего профессионального образования, но и языкового образования.

Преподавание иностранного языка в высшей школе преследует комплексную реализацию коммуникативной, развивающей, образовательной и воспитательной целей обучения. При этом воспитательная, образовательная и развивающая цели достигаются в процессе практического овладения иностранным языком. В аспекте образовательных целей предполагается приобретение обучаемыми определенного объема лингвистических знаний, относящихся к избранной сфере будущей профессиональной деятельности.

Иностранный язык как учебный предмет обладает огромным потенциалом в плане достижения воспитательных целей обучения, стоящих перед высшей школой. Достижение воспитательных целей обучения предполагает решение следующих задач:

- формирование прагматических умений, включающих в себя способность самостоятельно устанавливать контакт, вступать в речевое общение, поддерживать его и завершать, соблюдать социальные нормы, речевой этикет носителей языка, воспринимать и оценивать партнера по коммуникации, его ролевую, возрастную и статусную позицию, регулировать свое поведение в соответствии с поведением других партнеров по общению;
- приобретение знаний, связанных со стереотипами проявления черт национального характера, принятых в определенном социуме, конкретных культурных стандартов, позволяющих отличить, какое поведение является нормой, а какое расценивается как неприемлемое;
- формирование эмпатических способностей, таких как толерантность, умение соотносить свое и чужое.

Достижение развивающих целей означает гармоничное психическое развитие личности студента, что предполагает решение следующих задач:

- совершенствование умений самостоятельно логически мыслить, анализировать, систематизировать, устанавливать причинно-следственные связи, аргументировать, делать обобщения и выводы;
- развитие всех видов памяти, воображения, вероятностного прогнозирования;
- умение планировать и использовать рациональные приемы для достижения цели, анализировать трудности в случае их возникновения и находить пути их преодоления.

В связи с этими целями необходима модернизация содержания образования, и в частности модернизация обучения иностранному языку. Содержание обучения иностранному языку должно обеспечивать возможность прогнозирования конечного и промежуточного результатов обучения иностранному языку на основе разработки системы целей и задач, выстраиваемых в пределах всего курса обучения. Точно заданные цели обучения позволяют моделировать, реализовывать и оценивать стратегию и тактику обучения, конкретные учебные действия и материалы. Уровень теоретического осмысления образовательной программы требует четкого, продуманного, научно обоснованного формирования иерархической структуры целей обучения иностранному языку.

Содержание иностранному языку должно быть, прежде всего, коммуникативно-направленным, обеспечивая тем самым активную речемыслительную деятельность студентов. Под содержанием обучения иностранному языку мы понимаем совокупность того, что вовлекается в деятельность студентов, а также совокупность того, что студенты должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали целям, задачам данного учебного заведения и условиям обучения.

Содержание обучения иностранному языку может быть представлено как двусторонняя категория, включающая функциональную и субстанциональную стороны. Функциональная сторона содержания обучения включает в себя следующие компоненты: навыки и умения оперирования языковым материалом, речевые умения и навыки, характеризующие уровень практического владения языком как средством общения, учебные и компенсаторные умения, обеспечивающие культуру усвоения языка и культуру общения с его носителями в учебных условиях, а также упражнения. Субстанциональная сторона содержания обучения иностранному языку включает такие компоненты, как сферы общения, речевые ситуации, темы, тексты, языковой материал, а также систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [1]. Это, в свою очередь предполагает аутентичность содержания обучения иностранному языку.

Данная особенность (аутентичность) содержания обучения проявляется в том, что учебный материал должен представлять собой образцы естественной речи носителей языка, знакомить студентов с типичными правилами их поведения, с культурой страны изучаемого языка. При этом аутентичный материал может быть использован как при обучении говорению на иностранном языке, так и при обучении чтению. Кроме этого, аутентичные тексты, содержащие фактический и речевой материал, могут использоваться для формирования социо-культурной компетенции, являющейся необходимым условием при ориентации обучения иностранному языку на реальное общение с представителями иной культуры. Текст, созданный в рамках той или иной культуры, выступает как источник информации о национальной специфике народа, его культурных ценностях и традициях, повседневном поведении, тем самым, подготавливая изучающего иностранный язык к межкультурному общению взаимодействию.

Однако, в настоящее время проблема текстов, используемых в обучении иностранному языку, вызывает много разногласий. С одной стороны, предпочтительнее обучать языку на аутентичном материале, то есть на основе текстов, заимствованных из коммуникативной практики носителей языка и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, содержание и смысл аутентичных текстов могут оказаться недоступными для студентов в силу их сложности, кроме этого, такие тексты не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения.

По мнению J.-C. Веассо [2], выбор текстов только потому, что они являются аутентичными, не решает проблему их репрезентативности, поскольку аутентичность не есть характеристика самого текста, который может быть полностью аутентичным только в контексте, для которого он был первоначально написан. Также, полагаем, что чрезмерное использование аутентичных материалов может привести к непониманию или неверной интерпретации определенных фактов и событий.

Степень аутентичности учебных материалов также вызывает разногласия. Одни исследователи считают, что внесение некоторых изменений возможно при условии, если их делают носители языка; другие отвергают адаптацию аутентичных материалов, считая ее искажением первичного текста. Мы принимаем точку зрения Х. Уиддоусона [3], согласно которой различают аутентичность подлинную и аутентичность педагогическую. Под подлинной аутентичностью понимается использование лингвистических средств в целях реальной коммуникации. Педагогическая аутентичность предполагает использовать языковые средства в учебных целях. В последнем случае допускается методическая обработка учебного материала в целях достижения большего педагогического эффекта.

Самое главное, содержание обучения должно обеспечивать развитие личностного потенциала студентов. Данная особенность содержания обучения иностранному языку вытекает из требования учета мотивации обучаемого. В многочисленных исследованиях установлено, что в сфере профессиональной мотивации важнейшее место принадлежит положительному отношению к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения.

Также, содержание обучения должно соответствовать интересам и потребностям студентов. Данная особенность содержания обучения иностранному языку проявляется, в первую очередь, в модели специалиста, в которую в качестве важного компонента включены профессиональные знания, навыки и умения осуществления профессиональной деятельности, составляющие квалификационные требования к специалисту. Модель специалиста выступает в качестве результата усвоения содержания обучения вообще и содержания обучения иностранному языку, в частности. Глобализация и интеграция, которые ведут к сотрудничеству на международной арене фактически всех специалистов, имеющих высшее образование, ставят перед вузом задачу необходимости формирования и развития иноязычного профессионального общения будущего специалиста.

Внутренняя взаимосвязь коммуникативных потребностей и целей обучения диктует, по мнению многих ученых, и способ выражения коммуникативных целей обучения путем трансформации выявленных коммуникативных потребностей через уровни требуемой коммуникативной компетенции и перечни коммуникативных задач, решаемых средствами иностранного языка. При этом содержание обучения иностранному языку служит показателем качественных и количественных характеристик уровня коммуникативной компетенции как итоговой цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Помимо этого, содержание обучения иностранному языку должно обеспечивать возможность трансформации, комбинирования и видоизменения содержания в зависимости от процессуальных условий обучения иностранному языку.

Дифференцированность содержания обучения иностранному языку обеспечивает возможность самостоятельной (индивидуальной) работы студентов. Самостоятельная работа представляет собой высший специфический вид учебной деятельности, обусловленный индивидуально-психологическими и личностными особенностями учащихся. Поскольку самостоятельная работа предполагает выполнение различных заданий без непосредственного участия преподавателя, то учебные материалы, используемые для самостоятельной работы, должны быть тщательно продуманы и организованы соответствующим образом. Во-первых, материалы для самостоятельной работы должны содержать блок контроля, самоконтроля и обратной связи, предполагающей наличие заданий, на основе которых возможно формирование учеб-

ных и компенсаторных умений. Во-вторых, они должны быть так методически организованы, чтобы компенсировать отсутствие контакта с преподавателем.

Перечисленные особенности нового, модернизированного содержания обучения иностранному языку в высшей школе, на наш взгляд, полностью соответствуют основным теоретическим положениям обучения иноязычному деловому общению на когнитивно-коммуникативной основе, которыми являются:

- необходимость реализации коммуникативной технологии формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности;
- обязательное использование комплексного обучения всем видам речевой деятельности;
- учет индивидуальных интересов и особенностей учащихся, а также учет различных действий, видов поведения, предпринимаемых шагов или приемов выполнения деятельности (когнитивных стилей), используемых учащимися с целью повышения эффективности усвоения материала;
- обязательное использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации;
- наличие сознательного компонента в обучении, который делает процесс овладения языком когнитивно-развивающим.

Сегодня, в связи с модернизацией образования, неязыковые вузы предлагают различные элективы, факультативы и пр. по иностранному языку. Нередко базовая часть по иностранному языку дополняется вариативной частью. Это, несомненно, способствует повышению мотивации и более качественному овладению иностранным языком, что дает бесспорное преимущество будущим специалистам на рынке труда.

Литература:

1. Колкова М.К. Модернизация процесса обучения иностранным языкам в рамках стратегии модернизации образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе / под ред. М.К. Колковой // Обучение иностранным языкам : материалы для специалистов образовательных учреждений. - СПб. : КАРО, 2003. - С. 57 - 67.
2. Веассо J.-C. Les dimentionns culturelles des enseignement de langue / J.-C. Веассо. - Hachette, 2000. - 190 p.
3. Widdowson H.G. Explorations in Applied Linguistics / H.G. Widdowson. - Oxford : Oxford University Press, 1979. - 273 p.

В.Г. Глазнева
ЗабИЖТ, г. Чита

УМЕНИЕ ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ - ОСНОВНОЙ МОМЕНТ ОБЩЕНИЯ

Several types of interrogative questions are considered in this article. Some special features of using these questions are given here. Numerous examples of interrogative questions are presented in English and Russian sentences.

Насущной необходимостью наших дней стало знание иностранного языка, умение говорить с представителями других стран, т. к. появилась возможность совершать поездки за рубеж по производственной необходимости или по собственному желанию, поэтому в вузах следует обучать студентов так, чтобы они смогли в конечном итоге общаться с носителями иностранного языка. Исходя из этого, большое внимание следует уделять коммуникативной направленности в обучении иностранным языкам в вузах.

Преподаватели иностранных языков часто сталкиваются с тем, что студенты, даже имеющие достаточный лексический запас слов и удовлетворительное знание грамматики, не могут задавать вопросы, хотя отвечать на вопросы им удается гораздо чаще. Это говорит о том, что в школах им не привили умение грамматически верно строить вопросительные предложения, поэтому одной из задач преподавателей иностранных языков является научить студентов правильно задавать вопросы на изучаемом иностранном языке.

Следует ознакомить студентов со структурой вопросительных предложений английского языка. В английском языке вопросы бывают двух типов: общие и специальные. Общие вопросы (General Questions) задаются собеседнику с целью получить подтверждение или отрицание высказанной в вопросе мысли и, таким образом, требуют ответа "да" или "нет". Они начинаются со вспомогательного или модального глагола. Преподавателю следует обратить внимание студентов на то, что общие вопросы произносятся с повышающейся интонацией, т.е. с повышением голоса в конце предложения:

Do you speak English well?	Вы хорошо говорите по-английски?
Can you translate this article without a dictionary?	Можете ли вы перевести эту статью без словаря?

В английском языке, кроме повышающейся интонации, общие вопросы имеют порядок слов, отличающийся от порядка слов повествовательного предложения. Это отличие состоит в том, что вспомогательный или модальный глагол, входящий в состав сказуемого, ставится в начале предложения перед подлежащим. Сказуемое, таким образом, расчленяется на две части, отделяемые одна от другой подлежащим. Когда в составе сказуемого нет вспомогательного глагола, т.е. когда сказуемое выражено глаголом в Present или Past Indefinite, то перед подлежащим ставятся соответственно формы do(does) или did; смысловой же глагол ставится в форме инфинитива (без to) после подлежащего. Порядок остальных членов предложения остается такой же, как и в повествовательном предложении.

He is reading a book now.	Is he reading a book now?
You speak English every day.	Do you speak English every day?
He lives in Chita.	Does he live in Chita?
She finished her translation two days ago.	Did she finish her translation two days ago?

Очень важно напомнить студентам, что когда в состав сказуемого входит два или три вспомогательных глагола, то только первый из них ставится перед подлежащим.

He has been working since morning.	Has he been working since morning?
The work will have been done by 5 o'clock.	Will the work have been done by 5 o'clock?

Сказуемое, выраженное глаголами to be и to have в Present или Past Indefinite, ставится перед подлежащим:

He is in Chita.	Is he in Chita?
She has a clever dog.	Has she a clever dog?

Отрицательная форма общих вопросов образуется при помощи частицы not, которая ставится после подлежащего перед смысловым глаголом. В разговорной речи частица not сливается со вспомогательным или модальным глаголом. Общие вопросы в отрицательной форме выражают удивление и соответствуют в русском языке вопросам, начинающимся со слов "разве?" или "неужели?".

Do you not know him?	
Don't you know him?	Разве (неужели) вы его не знаете?

Have you not seen him?

Haven't you seen him?

Разве (неужели) вы его не видели?

Вопросительно-отрицательным предложениям "Не знаете ли вы его адреса?", " Не получали ли вы от него писем?" соответствуют английские вопросительно-утвердительные предложения:

Do you know his address? Have you received any letters from him?

Расчлененные вопросы (Disjunctive Questions). Следует обратить внимание студентов на то, что "расчлененные" вопросы являются особым видом общих вопросов.

Такие вопросы представляют собой утвердительное или повествовательное предложение, к которому присоединен краткий общий вопрос, состоящий из соответствующего местоимения и того вспомогательного или модального глагола, который входит в состав сказуемого повествовательного предложения. Если сказуемое стоит в утвердительной форме Present или Past Indefinite, то в кратком вопросе употребляются соответственно формы do (does) или did:

You **speak** English, **don't you?**

Вы говорите по-английски, не правда ли?

Расчлененные вопросы задаются тогда, когда говорящий желает получить подтверждение высказывания, содержащегося в повествовательном предложении. Преподавателю следует акцентировать внимание студентов, что если говорящий ожидает утвердительного ответа, вопросу предшествует утвердительное предложение, а вспомогательный или модальный глагол в вопросе употребляется в отрицательной форме.

Если же говорящий ожидает отрицательного ответа, то вопросу предшествует отрицательное предложение, а вспомогательный или модальный глагол в вопросе употребляется в утвердительной форме. Краткий общий вопрос соответствует в русском языке словам "не правда ли?", "не так ли?". Первая часть расчлененного вопроса (повествовательное предложение) произносится с понижающейся интонацией, а вторая часть (общий вопрос) с повышающейся интонацией:

She **is** very busy, **isn't she?**

Она очень занята, не правда ли?

She **isn't** very busy, **is she?**

Она не очень занята, не правда ли?

Your friend **can speak** English, **can't he?**

Ваш друг умеет говорить по - английски, не правда ли?

Your friend **can't speak** English, **can he?**

Ваш друг не умеет говорить по-английски, не правда ли?

Структура специальных вопросов (Special Questions). Преподавателю следует обратить внимание студентов на то, что специальными вопросами называются такие вопросы, целью которых является не простое подтверждение или отрицание мысли, высказанной в вопросе, а получение какой-либо дополнительной информации. В специальных вопросах, относящихся к любому члену предложения (кроме подлежащего и его определения) и начинающихся с вопросительного слова, вспомогательный глагол стоит перед подлежащим, а основной глагол в форме инфинитива без частицы 'to' сохраняет свое место после подлежащего: What do you do in the evening? Что вы делаете вечером?

Специальный вопрос начинается с вопросительного слова (или группы слов), заменяющего тот член предложения, к которому относится вопрос. Вопросительные слова: who - кто?, what - что?, какой?, which - который?, when - когда?, where - где, куда?, why - почему?, how - как?, how many (much) - сколько?, how long - как долго, сколько времени? Для развития навыков студентов в умении задавать вопросы можно предлагать им повествовательные предложения и на их основе задавать специальные вопросы к различным членам предложения:

The teacher delivered an interesting lecture to the students yesterday.

Вчера преподаватель прочитал студентам интересную лекцию.

1. Вопрос, относящийся к обстоятельству времени **yesterday**
When did the teacher deliver an interesting lecture to the students? Когда преподаватель прочитал студентам интересную лекцию?
2. Вопрос, относящийся к предложному косвенному дополнению **to the students**
Whom did the teacher deliver an interesting lecture to yesterday? Кому преподаватель прочитал вчера интересную лекцию?
3. Вопрос, относящийся к прямому дополнению **a lecture**
What did the teacher deliver to the students yesterday? Что преподаватель прочитал вчера студентам?
4. Вопрос, относящийся к определению **interesting**
What lecture did the teacher deliver to the students yesterday? Какую лекцию преподаватель прочитал вчера студентам?
5. Вопрос, относящийся к сказуемому **deliver**
What did the teacher do yesterday? Что преподаватель делал вчера?

Когда вопрос относится к определению, то вопросительные слова: what, which - какой?, который?, Whose - чей?, how much, how many - сколько? стоят непосредственно перед существительными, которые они определяют, в отличие от русского языка, в котором соответствующие вопросительные слова могут быть отделены от определяемых существительных другими словами:

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| What story are you reading now? | Какой рассказ вы сейчас читаете? |
| How many books did you buy yesterday? | Какой вы сейчас читаете рассказ? |
| | Сколько книг вы вчера купили? |
| | Сколько вы купили книг вчера? |

Отрицательная форма специальных вопросов. В специальных вопросах отрицательная частица not ставится после подлежащего. В разговорной речи частица not сливается со вспомогательным или модальным глаголом:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| Why did you not come yesterday? | Почему вы не пришли вчера? |
| Why didn't you come yesterday? | |
| What does he not understand? | Чего он не понимает? |
| What doesn't he understand? | |

Специальный вопрос произносится с понижающейся интонацией:

- | | |
|---|----------------------------------|
| Who(m) did you give your dictionary to? | Кому вы дали ваш словарь? |
| To whom did you give your dictionary? | |

Вопросы к подлежащему или его определению. Особое внимание студентов преподаватель должен обратить на то, что в вопросах, относящихся к подлежащему или его определению, само вопросительное слово является подлежащим или определением подлежащего, поэтому полностью сохраняется порядок слов утвердительного предложения. Вопросы, которые относятся к подлежащему, начинаются с вопросительных местоимений who-кто?, what - что? Глагол после этих слов в Present Simple употребляется в форме 3 лица единственного числа. Такие вопросы образуются без вспомогательных глаголов. Они требуют краткого ответа, который состоит из подлежащего и сказуемого, выраженного вспомогательным или модальным глаголом.

- | | |
|--|--|
| Who is the director of the Zabaikal Railway Transport Institute? | Кто директор Забайкальского института железнодорожного транспорта? |
| Professor N.P. Sigachev is. | Профессор Н.П. Сигачев. |

Who can do it?	Кто может сделать это?
I can.	Я (могу)
Вопросы, относящиеся к определению подлежащего, начинаются с вопросительных местоимений: what - какой? Which - который? whose - чей? how much, how many - сколько?	
Whose children came here yesterday?	Чьи дети приходили сюда вчера?
Which of you knows the shortest way to the station?	Кто из вас знает самый короткий путь до вокзала?
How many of you can speak English fluently?	Сколько (человек) из вас могут свободно говорить по-английски?
All of us can.	Все мы можем.
Two of us can.	Двое из нас могут.
None of us can.	Никто из нас не может.

Альтернативные вопросы (Alternative Questions). До сведения студентов следует довести то, что альтернативный вопрос представляет собой два общих вопроса, соединенных союзом *or*. Первый вопрос обычно бывает с повышением голоса перед союзом *or* и с понижением голоса в конце предложения.

Do you like tea or (do you like) coffee?	Вы любите чай или кофе?
Is he resting or (is he) working?	Он отдыхает или работает?

Хотя альтернативные вопросы начинаются со вспомогательного глагола, и, таким образом, являются по форме общими вопросами, они по содержанию являются специальными вопросами, поскольку относятся к какому-нибудь члену предложения (в первом примере вопрос относится к дополнению, а во втором - к сказуемому).

Когда альтернативный вопрос относится к подлежащему, то второму подлежащему всегда предшествует вспомогательный или модальный глагол. Такой вопрос требует краткого ответа, как и всякий специальный вопрос, относящийся к подлежащему:

Did you speak to them, or did the director?	Вы с ними говорили или директор?
The director did.	Директор (говорил).
Will you go there, or will your sister?	Вы пойдете туда или ваша сестра?
My sister will.	Моя сестра (пойдет).

Умение задавать вопросы на английском языке весьма важно для будущего специалиста. Оно поможет не только сотрудничать с зарубежными коллегами без помощи переводчика, но и вести диалог с представителями другой страны на обще-бытовые темы. С уверенностью можно сказать, что данное умение в полной мере способствует коммуникации с людьми из иноязычных стран.

Т.Ф. Ермакова
ЧИБГУЭП, г. Чита

ТЕКСТ КАК ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

While teaching the students of the World Economy department to read and render the special texts you can see these texts as a problem solving situation.

Согласно требованиям ФГОС ВПО специалисты в области мировой экономики должны овладеть навыком чтения специальной литературы, извлечения полной информации и научиться обсуждать полученную информацию. Работа над текстом достаточно кропотливое и, в ка-

кой-то мере, рутинное занятие. Однако, существуют различные методические подходы к решению этой проблемы.

Текст можно рассматривать как один из видов проблемной ситуации.

Проблемная ситуация может быть создана даже при введении лексического и грамматического материала, не говоря уже о работе над всеми аспектами речевой деятельности: чтением, говорением, аудированием и письмом. Опыт работы показывает, что эффективнее всего использовать проблемное обучение, если проблемная ситуация создается в рамках комплексного интерактивного взаимодействия всех видов речевой деятельности, с помощью которых извлекается ценная для учащихся информация и обмен этой информацией в ходе разрешения проблемной задачи. В качестве рецептивного материала в таком задании может выступать любой информационно значимый отрывок в виде письменного текста, аудиотекста или видеоматериала, которые могут быть использованы для интерактивной работы по развитию умений аудирования, чтения, говорения.

Отработка же навыков письменной речи, таких как реферирование введенного в качестве рецептивного материала текста или написание эссе по проблемам, поднимаемым в тексте, выступает в качестве завершающего звена выполнения интерактивного задания.

Проблемные ситуации при обучении профессионально ориентированной иноязычной речи стимулируют переход от автоматического использования полученных речевых навыков к самостоятельному творческому владению средствами коммуникации, поэтому в процессе обучения целесообразно постоянно увеличивать количество коммуникативных упражнений, приближенных к ситуации реальной коммуникации с использованием проблемных задач. Таким образом, обучение общению осуществляется через развитие речевой способности реализовывать осмысленную коммуникацию при наличии мотива и цели речевого акта.

Необходимо отметить, что основными критериями приближенности к ситуации реальной коммуникации является спонтанность и полная свобода выбора языковых средств. Причем на данном завершающем этапе обучения профессионально ориентированному иноязычному общению в центре внимания оказывается работа по развитию коммуникативной эффективности речи: логичности, доказательности, связности, творческого осмысления, лексического и структурного разнообразия и правильности.

При этом такие коммуникативные упражнения, как мозговой штурм, решение проблемных задач, дискуссия, обычно применяемые для тренировки и практики речевого общения, с успехом могут быть использованы как подготовительные для выполнения письменного творческого задания.

Рассмотрим пример создания проблемной ситуации в рамках комплексного занятия по интегрированию рецептивных и продуктивных навыков и умений речевой деятельности в системе методического принципа взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности. В процессе изучения темы "Международные организации" студенты специальности "Мировая экономика" читают тексты об истории создания ООН, НАТО, ВТО и т. д., о проблемах современного существования этих организаций. Работа с текстами предполагает постановку проблемных вопросов: "Какую роль играет та или иная организация в современном мире?", "Какие изменения в ней происходят?", "Нужна ли эта организация на современном этапе развития международных отношений?", "Будет ли она существовать через 20 лет, какой вы видите эту организацию?" и т. д.

Учащиеся работают с текстом индивидуально, выписывая факты, аргументы, которые они могут использовать во время дискуссии. Проверку понимания основного содержания текста можно провести как в устной форме, задав вопросы на понимание, так и в письменной, попросив учащихся составить резюме по тексту, что дает возможность уделить больше внимания отработке навыков письменной речи. Такое задание может быть дано в качестве домашней работы. Однако, его эффективность будет значительно выше, если студенты будут выполнять его в аудитории в условиях ограниченного времени, что усложняет задачу и при-

ближает ее к реальным условиям. Следует, однако, отметить, что второй вариант выполнения задания по составлению резюме возможен лишь в случае, если учащиеся уже владеют технологией выполнения подобного вида письменных работ.

Далее учащиеся делятся на небольшие группы из трех-четырех человек с целью обсудить сложившиеся мнения по поставленным дискуссионным вопросам. Затем проходит групповая дискуссия, причем каждая группа докладывает о результатах дискуссии в малой группе, обобщает мнение участников обсуждения, аргументируя ту или иную точку зрения. Участники других малых групп в ходе презентаций делают записи, выступают с контраргументами. В ходе подготовки к общему обсуждению преподаватель осуществляет мониторинг групповой работы, подходит к каждой группе, корректирует и активизирует работу студентов. Причем в ходе дискуссии внимание обращается на коммуникативную эффективность выступлений -логичность, аргументацию с использованием текста. Работа с текстом продолжается дома, причем учащиеся получают задания, обращающие их внимание на то, какими средствами реализуется коммуникативное намерение автора (лексика, грамматика, средства обеспечения когерентности и т. д.). Контроль может быть осуществлен в устном или письменном виде в форме различных заданий, содержащих элементы проблемности: заполнение кроссворда, упражнение на заполнение пропусков или содержательный и смысловой выбор. Следующим шагом может стать написание эссе-рассуждения по проблемам, поднятым в прочитанной статье.

Из вышесказанного видно, что работа над развитием умений говорения, чтения и аудирования и письма происходит в комплексе, что предполагает активное взаимодействие учащихся друг с другом в информационной среде по решению проблемных задач и способствует более эффективному развитию навыков и умений всех видов речевой деятельности.

Таким образом, обучение на основе проблемной ситуации в полной мере позволяет реализовать гуманистическую направленность обучения: ориентацию на личность обучаемого, учет его интересов и психологических особенностей, раскрытие творческого потенциала. Кроме того, работа над решением проблемных задач при осуществлении собственной проектной деятельности обучаемыми отражает и другую современную тенденцию в образовании, а именно - ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения, предполагающую широкое использование приемов, развивающих умение осуществлять подбор необходимой информации с привлечением разнообразных информационных источников, приучающую учащихся мыслить творчески, самостоятельно планировать свои действия, находить возможные варианты решения задач, выбирать способы и стратегии реализации своих учебных целей, управлять своей поисковой деятельностью. Обучение на основе проблемных задач способствует достижения учащимися автономности в обучении и успешной самореализации в условиях быстро меняющейся и высоко конкурентной действительности.

Литература:

1. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку / Л.Е. Алексеева. - СПб. : Санкт-Петербургский университет, 2007.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. - М., 1999.
3. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. - М. : Дрофа, 2008.
4. Нужа И.В. Проблемная ситуация в обучении профессионально ориентированному иностранному языку / И.В. Нужа ; под ред. И.Ю. Щемелевой // Homo Loquens : актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : сб. научных статей. - СПб. : Ютас, 2009. - Вып. 1. - 168 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей педагогики / С.Л. Рубинштейн. - М., 2000.
6. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. - М. : Астрель, 2007.

К.М. Лопата, О.П. Довгер
КГМУ, г.Курск

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

The article reveals the professional and personal conditions in forming the discourse competence. The authors point out the importance of personal approach for the discourse competence formation.

В условиях новой стадии развития российского общества целью профессионального обучения становится ориентация не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста для выполнения им нормативной деятельности в рамках своей компетенции, но и на формирование творческого потенциала развития, совершенствование личностных и профессиональных компетентностей в будущем. Анализ концепции подготовки современного специалиста показывает, что в процессе проектирования содержания новых образовательных программ основное внимание должно уделяться не столько приобретению специальных знаний и умений, сколько возможности применять их в профессиональной деятельности. Выполнение профессиональной деятельности происходит на основании определенных критериев, требований, характеристик и норм. Подобная деятельность всегда организована определенным образом, поскольку имеет свою структуру и взаимосвязь элементов. Каждая профессия предъявляет свои требования к специальным знаниям, умениям, владениям, опыту, личностным качествам и психическим свойствам личности. Наиболее важной личностной характеристикой с точки зрения формирования подобных знаний и умений является профессиональная направленность студента, которая может быть наиболее полно приобретена при изучении отдельных дисциплин.

Проблематика профессионально-личностного обучения иностранному языку будущих студентов-медиков предполагает определение содержательных особенностей обучения, специфика которого определяется психолого-педагогическими особенностями личностной ориентации в профессиональном вузовском образовании. Это предполагает личностный уровень взаимодействия студентов и преподавателей в учебном процессе, включающий углубленную и расширенную теоретическую и практическую подготовку по иностранному языку, интеллектуальное развитие и качество профессиональной компетентности выпускников в соответствии со специализацией, углублением знаний об объекте профессиональной деятельности. Отметим, что профессионально-личностная основа обучения иностранному языку может быть результатом педагогического творчества [1 с. 92-93], т. е. может быть реализована преподавателем в совместной со студентами деятельности по преобразованию целей, содержания и методов обучения иностранному языку. Основа обучения заключается в создании такого пространства коммуникации, когда возникают ситуации востребования функционирования личностных структур студентов (рефлексии, критичности, мотивирования и т. д.). В этом случае процессу обучения иностранному языку придается личностный смысл, т.е. создаются условия формирования способностей личности к самореализации, рефлексивный уровень усвоения профессионально значимого учебного материала [2, с. 11-15]. Профессионально-личностное обучение иностранному языку студентов медицинских вузов означает переориентацию всего процесса обучения на постановку и решение самими студентами конкретных учебных задач. Специфика обучения иностранному языку студентов проявляется в том, что он предполагает изменение объекта овладения. Мы полагаем, что согласно этому подходу, одним из объектов обучения в преподавании иностранного языка должна быть дискурсивная компетентности в таких ее видах, как говорение, чтение, письмо, а не языковая система, выступа-

ющая в данной трактовке только как средство реализации этой деятельности. Это означает, что, как и всякая деятельность, дискурсивная компетентность обуславливается коммуникативно-познавательной потребностью учащегося высказать свою мысль в устной и письменной формах и изложить свою точку зрения на иностранном языке. Эта потребность входит в общую систему мотивации обучающегося.

Формирование дискурсивной компетентности студентов-медиков служит совокупность принципов, функций и педагогических условий. К принципам формирования дискурсивной компетентности относятся: принципы коммуникативности, профессиональной направленности, интегративности, мотивированности, индивидуализации, новизны, речемыслительной активности. Важно отметить, что все рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, представляя единую систему положений, определяющих стратегию формирования дискурсивной компетенции студентов-медиков. Поэтому лишь соблюдение всех указанных принципов в системе может привести к желаемому результату в подготовке специалистов в области медицины.

Функции формирования дискурсивной компетентности: ценностно-ориентационные, культурно-созидательные, креативные, акмеологические, гуманитарные. Формирование дискурсивной компетентности студентов-медиков находится в зависимости от условий, адекватных ее функционированию. Комплекс педагогических условий формирования данной компетентности будущих врачей включает: содержательно-целевые условия (проектирование содержания иноязычного образования на основе учета профессиональных задач); условия, обеспечивающие развитие образовательной активности (целенаправленность педагогического процесса, регулярное изменение характера деятельности, опора на личный опыт обучающихся, учет их индивидуальных особенностей, активизация восприятия, организация активной самостоятельной позиции); организационно-деятельностные условия (использование комплекса интерактивных технологий обучения, субъектно-ориентированная организация учебных занятий); рефлексивные условия (регулярность, систематичность и своевременность контроля, объективность и всесторонность оценки, уровень профессиональной компетентности педагога), мотивационно-ценностные условия (опора на индивидуальную мотивацию к изучению иностранного языка) [3, с. 58-64].

Дискурсивная компетентность является важным средством повышения профессиональной подготовки медработника, так как она помогает реализовывать функции, которые призван выполнять специалист медицинского профиля. Таким образом, формирование дискурсивной компетентности происходит в тесной связи с наращиванием профессиональной компетентности и невозможно без реализации профессионально-личностного подхода. Данный подход учитывает личностные функции и способности студента и основывается на создании личностно-профессиональных ситуаций общения студентов в ходе учебного процесса.

Литература:

1. Ефремов А.Ю. Нравственная самоорганизация личности в педагогическом сообществе: учеб. пособие / А.Ю. Ефремов. - Воронеж: ВГПУ, 2002. - 132 с.
2. Лещинский В.И. Особенности личностной парадигмы и реализующих технологий в Российской историко-педагогической традиции / В.И. Лещинский: сб. науч. тр. / Известия Воронежского педуниверситета. Личностно ориентированное образование: история, теория, практика. - Воронеж : ВГПУ, 2004. - 217 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - М., 2003. - 223 с.

Н.А. Пенькова
ЧГМА, г. Чита

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ЧТЕНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

The article deals with the issue of organizing the process of reading original texts on the basis of problematic foreign language teaching. Application of modern information technologies, Internet resources provide proper development of students' skills of reading original texts.

Социально-экономические предпосылки, современные тенденции (принятие в качестве целей обучения иностранному языку развитие коммуникативной культуры и социокультурное развитие языковой личности) способствовали появлению в вузовской методике нового направления - обучение профессионально-ориентированному межкультурному иноязычному общению. Технология проблемного обучения позволяет ставить перед учащимися различные задачи (проблемы), решения которых направлено на развитие того или иного вида деятельности: говорение, чтение, письмо, аудирование. При обучении чтению целью является научение получению информации из текста на иностранном языке.

Исходя из этого, совершенно по-новому осознаётся роль иностранного языка как учебного предмета. Ведь именно язык является проводником культуры того или иного народа для других культур и народов. Он открывает учащимся непосредственный доступ к огромному богатству этого народа, служит дополнительным "окном в мир", важным средством взаимопонимания и коммуникации представителей различных культурных сообществ. Для формирования оптимального уровня коммуникативной компетенции необходимо совершенствование умений учащихся во всех видах речевой деятельности. Однако, вопросы, связанные с обучением чтению всегда занимали особое место в отечественной методике обучения иностранным языкам. Как средство языкового общения чтение доминирует по распространённости, важности и доступности. Обучение чтению на иностранном языке призвано обеспечивать рецептивное овладение языковым материалом и развивать познавательную компетентность учащихся, т. к. с одной стороны, это вид речевой деятельности, а с другой, основа для формирования информационно-академических умений. Опираясь на данные умения, человек способен ориентироваться в современных информационных потоках. На старшем этапе обучения чтение всё чаще выступает в роли самостоятельного вида речевой деятельности, когда студент читает не столько для того, чтобы выполнить учебное задание, сколько для того, чтобы получить необходимую информацию из текста и использовать её. Полнота и точность извлечения информации зависит от конкретной речевой задачи.

Одним из источников содержания обучения чтению можно и нужно рассматривать современные аутентичные тексты, которые способствуют более прочному усвоению социокультурной информации. Применение современных информационных технологий во многом способствует обогащению содержания обучения чтению посредством аутентичных текстов из ресурсов Интернет.

Идея изменений в системе обучения чтению иноязычных текстов базируется на положении о том, что именно применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обеспечивает современный подход в обучении иностранным языкам, повышает эффективность самостоятельной работы учащихся и стимулирует их познавательный интерес. Используя ИКТ, мы вызываем инструментальную мотивацию студента, т. е. мотивацию, вытекающую из положительного отношения к определённому виду работы. Современному человеку близ-

ко всё то, что связано с информационными технологиями и построение обучения на их основе, безусловно, вызывает интерес и импонирует учащимся.

Интернет - это доступный источник "свежей" информации, и текстовой в том числе. Именно там, например, в блогах или на форумах, можно найти средние по объёму (а для нас это важно) высказывания молодых носителей языка по различным темам. Нашим студентам интересно знать, как живёт его сверстник в стране изучаемого языка из первых уст, какие ему приходится решать проблемы, чем отличается их образ жизни от нашего и многое другое. Даже самый хороший учебник с точки зрения содержащихся в нём текстов в известной степени консервативен, в том смысле, что не имеет места постоянное обновление информации о жизни носителей изучаемого языка. А ведь именно такого рода информация вызывает повышенный интерес и, следовательно, благоприятно сказывается на мотивации овладения иностранным языком. Именно поэтому необходим подбор таких аутентичных материалов, которые знакомят с реалиями страны изучаемого языка, приобщают к культурным ценностям других народов и расширяют тем самым область лингвосоциокультурной компетенции учащихся. Практика показывает, что работа над аутентичными текстами не только положительно воздействует на эмоциональную сферу личности студента, но и решает сугубо прагматические задачи: ведёт к активизации и обогащению словарного запаса учащихся, расширяет социокультурный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс освоения иностранного языка за счёт подключения дополнительной мотивации.

При восприятии аутентичного текста и его декодировании, когда национально-культурная среда и читательский опыт далеки от образов текста, возникают искажённые смысловые представления или смысловые "пустоты", которые в отличие от лакун, заполняющихся ресурсами субъективного жизненного опыта читающего, вообще ничем не заполняются и остаются в сознании школьника "текстовыми пробелами". Следовательно, необходимо разработать специальную схему работы над аутентичным иноязычным текстом, которая способствовала бы формированию у учащегося отношения к тексту как к инструменту познания нового, средству овладения языком и иноязычной культурой в целом. Деятельностная активность возникает лишь тогда, когда задача "принимается" студентом, когда она ему интересна. С этой целью следует придать работе над языком вообще, и над текстом в частности, характер поисковой, исследовательской деятельности, в результате которой у учащегося разовьётся умение видеть за бесстрастным языковым знаком значение и смысл.

Обучение чтению иноязычных аутентичных текстов предполагает правильный выбор стратегии чтения с той целью, чтобы оно было рациональным и результативным. В соответствии с поставленной коммуникативной задачей избирается определённая стратегия чтения, т. е. его вид. Поисковое чтение входит в целевой аспект обучения чтению в общеобразовательной школе. Стратегия поискового чтения преследует своей целью найти в письменном тексте интересующую информацию. По-мнению психологов, при осуществлении данного вида чтения эмоциональное состояние читающего представляет собой состояние максимальной реализации всех его способностей, приподнятое состояние, в котором текст усваивается наилучшим образом.

При чтении аутентичного текста студенты не понимают значений многих слов, словосочетаний и вынуждены часто обращаться к словарю, что делает чтение утомительным и неинтересным. Причём, если уровни (из текста и из памяти) находятся высоко, то разность между ними будет более ощутимой эмоционально ("Вот это да, я думал, что это так, а на самом деле по-другому!"), и интерес к прочитанной информации будет большим. Следовательно, для того, чтобы вызвался интерес к текстовой информации, необходимо иметь в активной памяти (в готовом виде на "поверхности" памяти, чтобы не вспоминать долго) вполне конкретную информацию по данной теме для сравнения её с полученной из текста. Этому должна способствовать организация дотекстового (или предтекстового) этапа работы.

Отсутствие интереса у студента к чтению иноязычного текста объясняется тем, что он (текст) является источником сведений о той предметной действительности, с которой реципиент не всегда, а может быть и никогда не вступает в непосредственный контакт. Аутентичные тексты помимо языковых трудностей содержат национально-специфические понятия (реалии), которые при отсутствии предварительного "распредмечивания" становятся причиной разрывов смысловых связей текста. Если организовать работу по содержательному поиску с элементами исследования текстовых реалий, то можно оптимизировать сам процесс чтения аутентичного текста и повысить тем самым уровень мотивации и интерес учащихся к поисковому чтению. Таким образом, очевидна необходимость организации обучения чтению на проблемной основе. Как было сказано выше, чтение любого иноязычного текста, тем более аутентичного, сопряжено с определёнными трудностями. Одной из причин является отсутствие модели обучения чтению аутентичного текста. Мы полагаем, что наибольший эффект способна дать организация работы над чтением аутентичного текста в поисковом режиме на проблемной основе, т. к. у многих учащихся наблюдается неумение выявить и выделить существенную или необходимую информацию, а также неуверенность в её оценке. И поэтому перед нами стоит задача создать у учащихся ориентировочный образ целостной деятельности чтения, оперативные схемы мышления для осуществления конкретных действий. Мы убеждены, что такая организация обучения чтению будет активно способствовать формированию у учащихся умений и навыков полноценного чтения аутентичных текстов, которое предусматривает использование определённых сигналов текста для построения гипотез, предположений на различных уровнях. В конечном итоге это должно способствовать верному смысловому ориентированию в аутентичном тексте и успешному поиску необходимой социокультурной информации. Следует отметить, что на протяжении довольно долгого периода времени отношение к проблемному обучению в методике преподавания иностранного языка было очень осторожным. Это объяснялось объективными трудностями создания проблемных ситуаций средствами иностранного языка при явном дефиците этих средств в арсенале учащихся. Ещё более сложным представлялось обсуждение на изучаемом языке проблемных ситуаций. Однако, весь смысл метода проблемного обучения заключается в стимулировании поисковой деятельности учащегося, это не только устная речь, но и другая учебная деятельность, в том числе организация работы над чтением.

Проблемное содержание учебного материала обеспечивается аутентичными текстами, содержащими, как правило, незнакомые реалии. Предлагая подобный текст для работы, мы уже ставим студента перед проблемой понимания содержания и смысла. Осознание известного и неизвестного в тексте, т. е. принятие проблемы, создают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что и побуждает искать выход из создавшегося положения неопределённости, дефицита информации. Студент задаётся вопросом: Как верно интерпретировать аутентичную информацию? Это и есть проблемная ситуация, при которой обучающийся не может выполнить известным ему способом поставленного перед ним задания, и вынужден находить новый способ его выполнения. Важным компонентом технологии является проблемное знание. С урока учащийся уходит не только с осознанием того, какую новую информацию открыл для него проработанный им же текст, но и вооружившись алгоритмом работы с подобными текстами. Учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения и, как результат, у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. А это стимулирует самостоятельную работу учащихся в данном направлении. Срабатывает принцип "Могу - хочу!", следовательно, растёт внутренняя мотивация. Как уже было сказано, весь смысл проблемного метода в стимулировании и создании условий для поисковой деятельности обучающихся. Чтобы пробудить мыслительную активность, необходимо представить учащимся текст как систему задач, т. е. проблемных ситуаций. Учащиеся видят задачи и воспринимают текст как закодированное решение этих задач. Начинается поиск ключа к этому коду, и работа с текстом, и работа со справочными материалами организуется в поисковом

режиме. Самое главное - это вызвать положительную реакцию ученика на задание, поскольку это важная предпосылка организации поисковой деятельности учащихся. Помочь в этом призваны тексты Интернет-ресурсов, которые изначально привлекают внимание и своим форматом, и наличием фотографий, схем, диаграмм и т. п. Если организовать работу по содержательному поиску с элементами исследования текстовых реалий, то можно оптимизировать сам процесс чтения аутентичного текста и повысить тем самым уровень мотивации школьников к поисковому чтению. Для организации дотекстовой работы мы предлагаем осуществить: А) Выбор аутентичного текста, соответствующего изучаемой теме, уровню обученности учащихся и содержащего необходимые для усвоения социокультурные элементы (реалии). Б) Подбор информационно-справочного материала для подтверждения или опровержения гипотез учащихся относительно значений реалий (лингвострановедческий справочник, словарь фразеологизмов и т. п.).

Текстовый этап подразумевает организацию поискового чтения аутентичного текста с целью выявления дополнительной информации, позволяющей уточнить понимание социокультурной модальности исследуемых реалий.

Мы убеждены, что организация обучения чтению на проблемной основе будет активно способствовать формированию у учащихся умений и навыков полноценного чтения аутентичных текстов, которое предусматривает использование определённых сигналов текста для построения гипотез, предположений на различных уровнях. В конечном итоге это должно способствовать верному смысловому ориентированию в аутентичном тексте и успешному поиску необходимой социокультурной информации.

Литература:

1. Бердиневский А.Л. Оптимизация процесса обучения иностранному языку / А.Л. Бердиневский. - М., 1989. - 234 с.
2. Бордюговский М.Ю. Когнитивный аспект в теории и практике создания учебных материалов и пособий по обучению чтению специальной литературы иностранных студентов-филологов : автореф. дис ... канд. филол. наук / М.Ю. Бордюговский. - М., 2005. - 24 с.
3. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко. - Минск, 1992. - 348 с.
4. Ehlers S. Lesen als Verstehen, zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik / S. Ehlers. - Kassel, 1992. - 210 s.

О.В. Терновская
СамГТУ, г. Самара

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ЧАСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

This article is devoted to some problems of theory and practice of foreign language teaching at higher school. Special attention is paid to the independent students' work and to the work with technical texts. The accent is made on constant control of students' activities. It is very important to form so-called ambitions to study foreign language.

Цель обучения иностранному языку в вузовской системе профессиональной подготовки должна характеризоваться его практической направленностью, как средства общения, обмена информацией, необходимой для успешной практической деятельности будущего специалиста в избранной им области науки, техники, хозяйства, оперативного знакомства с уровнем развития науки и техники за рубежом. В современном мире информационных технологий,

растущей интеграции, полиполярного сотрудничества иностранный язык становится одним из показателей профессиональной компетентности специалиста.

На современном этапе обучения иностранным языкам к студентам предъявляются довольно высокие требования. Но уровень подготовленности в школе разный, и это следует учитывать в процессе обучения иностранному языку. Всё чаще встречается такой термин, как "разноуровневое обучение". Под разноуровневым обучением понимается "такая организация учебно-воспитательного процесса, при котором каждый студент имеет возможность овладеть учебным материалом по отдельным предметам программы на разном уровне" (например, уровни "А", "В", "С", но не ниже базового) [2, с. 48]. Здесь нужно вести речь о дополнительных знаниях, которые более расширены, чем предусмотренные стандартом. Это предполагает дифференцированный подход в обучении. Важно заметить также, что в современном образовании важный акцент делается на работу с информацией. Студентам важно научиться самостоятельно добывать материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, решать возникшие проблемы. Самостоятельная работа с информацией на иностранном языке становится актуальной, так как именно она позволяет сделать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции непрерывным и развить у обучаемых потребность в постоянном самообразовании. Важное значение приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, обладающих высоким творческим потенциалом. Уровень профессионализма определяется сегодня не только объёмом знаний и умений, но и творческим подходом к делу. Как никогда, актуально развитие стремления к познанию. Как мы знаем, преподаватель вуза, особенно неязыкового, делает всё, чтобы у студентов появилось желание изучать иностранный язык, как непрофилирующий предмет. Он мотивирует студентов различными способами: применяя разнообразные формы урока, используя яркий и интересный материал, старается целенаправленно построить внеаудиторную работу со студентами.

Эффективной может быть только оперативно контролируемая самостоятельная работа. Для успешного управления самостоятельной работой необходимы: 1) психологическая готовность студентов к самостоятельной работе (необходимо учитывать уровень развития тех индивидуально-психологических особенностей студентов, которые обуславливают успешность осуществления этого вида деятельности; к таким особенностям относятся память, мышление, внимание, уровень общего развития и сферы их интересов); 2) готовность преподавателя постоянно направлять и оценивать работу; 3) умение студентов выбирать адекватные способы и приемы самостоятельной работы и оценивать результаты своего труда; 4) учебные материалы для самостоятельной работы, адаптированные к потребностям курса иностранного языка; 5) время, выделяемое студентам в учебном процессе для выполнения учебных самостоятельных заданий, осознания и исправления допущенных ошибок.

Однако, наличие одной заинтересованности у студентов к изучению иностранного языка не достаточно. Мало просто иметь желание, необходимо также, чтобы это желание имело отражение в учебной деятельности, т. е. "давало плоды", несмотря на то, что процесс изучения иностранного языка достаточно трудный. Очень важно формировать у студентов так называемые амбиции к изучению иностранного языка. Под амбициями мы понимаем некое внутреннее стремление, цель, предмет желаний. Амбициозность характеризуется такими качествами, как целеустремленность, настойчивость, предрасположенность к высокой активности, самооценке, уверенность в себе. Но также нужно учитывать то, что амбиции могут носить как положительный, так и отрицательный характер. На это должен обращать внимание преподаватель при работе в студенческих группах.

Самым распространенным форматом учебного материала, используемого в практике преподавания иностранных языков, является текст. Анализ текста и его структуры, обсуждению ключевых понятий таких как: тема и главная идея, абзац, тезисное утверждение и т. д., всегда уделяется большое внимание в процессе обучения студентов реферированию и анно-

тированию. Однако, студент является не только пассивным пользователем текстов, но и активным участником так называемой текстовой деятельности, в частности, когда речь идет о написании эссе и составлении текстов для презентаций.

Грамотно оформленный и лексически безупречный текст ещё не является гарантией успеха. Текст должен быть легким и однозначным. Чем проще написанный текст, тем он эффективнее. Простота является обязательным условием создания "хорошего текста" и может рассматриваться как одна из его ключевых стилистических особенностей. В отличие от традиционного подхода к тексту, как иллюстрации различных грамматических и лексических трудностей, необходимо направить внимание обучаемого на содержание научного текста и рассматривать его как источник информации. При этом важно учитывать взаимосвязь формы и содержания. Знание особенностей стиля научного, технического текста значительно облегчит работу с ним. Причем в дальнейшем необходимо проводить обработку информации текста с установкой на последующее использование.

Литература:

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей / И.Л. Бим // ИЯШ. - 2002. - № 1. - С. 72-80.
2. Бухаркин М. Ю. Технология разноуровневого обучения / М.Ю. Бухаркин // ИЯШ. - 2003. - № 3. - С. 48-54.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : метод. руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М. : Русский язык, 1983. - 269 с.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М. : Академия, 2003. - 336 с.
5. Зайцева И.В. Самостоятельная работа студентов при обучении иностранному языку / И.В. Зайцева, Л.А. Зарицкая. - ОГУ, 2008. - С. 38-42.
6. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский / Иностранные язык в школе. - 1985. - № 1. - С. 13-18.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М. : КомКнига, 2007. - 216 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - М. : Просвещение, 1991. - С. 222.
9. Полат Е.С. Разноуровневое обучение / Е.С. Полат // ИЯШ. - 2000. - № 6. - С. 3-10.

Б.Н. Токуренова

ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

The article presents the analysis of concepts competence, competency and competence-based approach in the education system, which are discussed in modern science and educational research. It considers the role of competence-based approach in the development of communicative competence among students of vocational high school.

Современный период развития России обуславливает создание инновационного сообщества, в котором профессиональное образование станет стратегическим уникальным ресурсом.

сом социально-экономического развития нашего государства, залогом его благополучия и процветания. А сближение требований профессиональных учебных учреждений и работодателей к выпускнику вуза является залогом его конкурентоспособности на рынке труда. Таким образом, целью профессиональной подготовки становится личностно-профессиональное развитие студента, а современное профессиональное образование должно быть направлено на развитие потенциальных природных способностей человека к активному, гуманистически ориентированному мышлению, формирование инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в соответствующей ему деятельностной практике.

Новые цели профессионального образования нашли свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения. Принятие федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения означает, что компетентностный подход в образовании трансформировался из стадии "теоретического становления" в стадию "практической реализации". Это очень важный этап модернизации российского профессионального образования, и, как справедливо заметил В.И. Блинов, он выдвигает "новые теоретические проблемы, связанные с компетентностным подходом и направленные на изучение управленческих и организационно-педагогических условий, при которых реализация его может иметь смысл и значение в качестве инструмента модернизации российского профессионального образования" [2]. В настоящее время наработано и существует огромное количество научных работ, посвященных раскрытию и пониманию проблемы компетентностного подхода (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, В.Д. Щадриков и т. д.) Вслед за О.Е. Лебедевым, который определяет компетентностный подход как "совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов" [3], мы считаем, что данный подход следует рассматривать как своего рода инструментарий усиления социального диалога системы высшего образования с миром труда, как средство углубления их сотрудничества в новых условиях.

Три этапа в становлении компетентностного подхода выделяет И.А. Зимняя:

1. первый этап (1960-1970 гг.) - введение в научный аппарат категории "компетенция"; исследование в теории обучения языкам разных видов языковой / коммуникативной компетенции; создание предпосылок разграничения понятий "компетенция" / "компетентность";
2. второй этап (1970-1990 гг.) - использование категорий "компетенция" и "компетентность" в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержательный компонент понятия "социальные компетенции / компетентности";
3. третий этап (с 1990 г.) - в общеевропейских документах компетенции стали рассматривать как желаемый результат образования, определены основные глобальные компетенции [1].

Развитие компетентностного подхода на третьем этапе отражено в материалах ЮНЕСКО, где определены компетенции, которые легли в основу понимания фундаментальных целей образования:

- научить получать знания (учить учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить (учение для бытия);
- научить жить вместе (учение для совместной жизни) [5].

Исследователи компетентностного подхода к обучению предлагают несколько классификаций ключевых компетенций. На наш взгляд, классификация, предложенная А.В. Хуторским, оказалась наиболее отвечающей требованиям компетентностного подхода, потому что она составлена на основе понимания главных целей образования, а также основных видов деятельности обучающегося, "позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки

жизни и практической деятельности в современном обществе" [4]. Ключевыми образовательными компетенциями по данной классификации являются:

1. ценностно-смысловая;
2. общекультурная;
3. учебно-познавательная;
4. информационная;
5. коммуникативная;
6. социально-трудовая;
7. личностного самосовершенствования [4].

Для успешного выполнения профессиональных функций необходима мобилизация множества компетенций, которые не действуют независимо друг от друга, а образуют целостные структуры, построение которых индивидуально для каждого обучающегося и определяет его компетентность как личностную характеристику. Совершенно особая природа компетентности позволяет нам заметить, что она определяет траекторию становления компетентного специалиста через интеграцию знаний, которая рассматривается нами в широком смысле как интеграция собственно знаний, способов деятельности, эмоционально-ценностного опыта отношения к действительности, который происходит на уровне сознания личности. Понимание объективной фундаментальной природы интеграции, а также ее универсальной природы определяет наше представление о ней. Понятие интеграции прочно укоренилось в системе образования. Этот факт дает нам основание говорить об интегральном образовательном пространстве вуза. Формирование компетенции не может осуществляться в рамках какой-то одной дисциплины. Это результат коллективной и согласованной работы всех преподавателей дисциплин, входящих во все циклы (особенно в общепрофессиональный). Очевидно, что важную роль в формировании компетенций играют междисциплинарные связи, которые обеспечивают возможность применять знания по одной дисциплине (в нашем случае знания по иностранному языку) при изучении другой. Работа студентов с оригинальными психологическими текстами на иностранном языке помогает, безусловно, при изучении таких дисциплин как "общая психология", "психология развития" и т. д.

Для успешного осуществления педагогической деятельности преподавателей в условиях новых образовательных стандартов необходима актуализация профессионального содержания и учебного материала, который способствует формированию профессиональных компетенций, в каждом курсе. Необходимо синхронизировать и гармонично связывать между собой содержание образования, используемые технологии, представления о результатах обучения, уровнях подготовленности студентов и оценочных средствах, отражающих эти уровни. Иными словами необходимо создание такого образовательного пространства, в котором создаются условия для многократного применения знаний по каждой дисциплине за рамками самой дисциплины. Тем самым развивается умение студента применять знания и в профессиональной деятельности, а значит и его компетентность.

Таким образом, принимая во внимание интегративную природу профессиональной компетентности, мы думаем, что будущий специалист может овладеть ею, если будет постоянно включен в образовательный процесс, в котором усилены междисциплинарные связи.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компоненты - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. / И.А. Зимняя // Интернет журнал Эйдос. - Режим доступа. - /URL:<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505/htm>
2. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании : теория, методология, технологии // Материалы Международной научно-практической конференции (11- 12 ноября 2008г. Москва, НОУ ВПО СФГА). - М., 2008.

3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004. - С. 3-12.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет журнал Эйдос. - Режим доступа. - <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. - Загл. с экрана (дата обращения : 23.04. 2002).
5. Interbational Bureau of Education Competency-based approaches [Электронный ресурс]. - Режим доступа.- <http://www.ibe.unesco.org/en/communities/commeninity-of-practicescop/competency-based-approaches.html>. - Загл. с экрана (дата обращения : 10.11.2011).

Е.В. Федотова
ЧГМА, г. Чита

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Motivation raising in teaching German at a medical school presents a basic question. Plunging into the authentic environment helps much in that.

Коренные изменения системы высшего образования в нашей стране, а именно вхождение России в мировое образовательное пространство, её участие в Болонской конвенции, предъявляют высокие требования к владению иностранным языком (ИЯ) в современных условиях и определяют новый подход к дисциплине "Иностранный язык" в неязыковом вузе. Основной целью обучения ИЯ становится активное владение выпускниками неязыкового вуза иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и в области соответствующей специальности. Перед педагогами высшей школы стоит сложная задача - обучить студентов иностранному языку как средству профессионального общения в условиях сокращения практических часов на изучение иностранного языка в блоке гуманитарных и социально-экономических дисциплин в свете новых образовательных стандартов.

Для того, чтобы научить ИЯ как средству общения, необходимо создать обстановку реального общения, наладить связь преподавания ИЯ с жизнью, активно использовать ИЯ в живых, естественных ситуациях. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на ИЯ, участие студентов в международных конференциях. Можно также развивать внеклассные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей. О некоторых из этих способов мы и хотели бы рассказать в данной статье.

Общеизвестно, что самый эффективный способ изучения иностранного языка - это погружение в аутентичную языковую атмосферу, когда изучение языка является не самоцелью, а жизненной необходимостью. К сожалению, географическое положение нашего региона делает затруднительным изучение немецкого языка и других европейских языков в непосредственном общении с носителями языка, что значительно снижает интерес учащихся к данному учебному предмету. Несмотря на данный факт, преподавателям кафедры иностранных языков Читинской государственной медицинской академии (ЧГМА) удалось реализовать некоторые проекты с участием носителей языка, способствующие повышению мотивации к изучению немецкого языка.

В 2010 году в наш вуз была приглашена в качестве языкового ассистента Фридерика Ленель - студентка Фрайбургского университета, интересующаяся русским языком и русской культурой, которая к тому же имела опыт обучения немецкому языку иностранцев. В течение месяца ассистент обучала разговорному немецкому языку студентов первого и второго курсов. Как и следовало ожидать, у учащихся данных групп значительно повысился

интерес к немецкой культуре и языку, что послужило для одной из групп учащихся стимулом сдать экзамен по немецкому языку в альтернативной форме - в форме деловой игры.

Следующим проектом, позволяющим познакомиться с культурой изучаемого языка изнутри, стала поездка студентов первого и второго курсов в г. Кассель (земля Гессен). Такая поездка стала возможной благодаря сотрудничеству кафедры иностранных языков ЧГМА с народной высшей школой города Кассель (Volkshochschule Region Kassel). Совместный проект предусматривал не только изучение немецкого языка в интернациональной группе, но и обширную культурную программу, ориентированную также на посещение учреждений, интересных с профессиональной точки зрения.

Так как Германия по праву считается страной высоких достижений и новейших открытий в области медицины, студентам вдвойне было интересно познакомиться с системой здравоохранения страны изучаемого языка. Они побывали в Центре искусственной почки, где после подробной лекции о строении мочевыводящей системы им была предложена интересная экскурсия в отделение гемодиализа. В больнице "Мариенкранкенхауз" врач Натали Сосновски рассказала об отличительных чертах российских и немецких больниц, о возможностях трудоустройства российских медиков в Германии и провела учащихся по всем отделениям данного лечебного учреждения.

Благодаря встрече с работниками комитета здравоохранения округа Кассель студенты получили более точное представление о задачах и функциях данного учреждения в Германии. А посещение кабинета частного психотерапевта было одним из самых ярких и запоминающихся событий нашей поездки - студенты смогли не только узнать о работе психотерапевта в Германии, но и получить некоторые консультации личного характера.

Нами было также запланировано посещение и других профильных учреждений, в том числе университетской клиники города Геттинген, в стенах университета которого учился и преподавал знаменитый врач и ученый Роберт Кох.

Необходимо подчеркнуть также тот момент, что некоторые студенты имели уникальную возможность проживать в гостевых семьях, вследствие чего помимо преодоления языкового барьера они получили также представление о традициях и бытовой культуре современной немецкой семьи. А благодаря личным контактам, которые поддерживаются и после завершения поездки, вполне вероятно, что кто-то из данных студентов сможет пройти летнюю практику в одной из больниц Касселя.

Данный проект получил своё продолжение - осенью 2011 года нами была организована фотовыставка "Германия в объективе", которая вызвала неподдельный интерес у студентов и преподавателей нашего вуза; были проведены беседы со студентами старших курсов и аспирантами, а весной планируется новый набор желающих в группу для следующей поездки летом 2012 года.

Подводя итоги, можно смело утверждать, что подобные и иные проекты способствуют повышению мотивации в изучении иностранных языков.

В.В. Харченко, И.Ф. Шамара
КГМУ, г. Курск

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ЛЕЧЕБНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

The authors enumerate the main goals and tasks of teaching foreign languages at higher medical schools in the process of developing the main competences. Some pedagogical means of increasing the efficiency of foreign language classes are offered.

Основными задачами обучения иностранным языкам студентов медицинского ВУЗа являются формирование языковых и речевых навыков, позволяющих использовать иностранный язык

для получения профессионально значимой информации, используя разные виды чтения, а также позволяющих участвовать в письменном и устном профессиональном общении на иностранном языке [2, с. 1]. Развитие коммуникативных компетенций относится к числу ключевых задач преподавателей высшей школы наряду с развитием познавательных и деятельностных компетенций [1, с. 81]. Главное внимание уделяется двум аспектам развития коммуникативной компетенции: с одной стороны, осознанной работе по восприятию готовых и созданию собственных текстовых продуктов, а с другой стороны, - развитию и совершенствованию навыков корректного профессионально-ориентированного общения. И в том, и в другом случае необходимым условием достижения высоких результатов обучения является овладение студентами всеми знаниями и навыками, необходимыми для успешной реализации своих коммуникативных намерений.

Рекомендуемыми в современных условиях методами и технологиями обучения являются следующие:

- активизация речевой и мыслительной деятельности студентов посредством выполнения заданий познавательного и коммуникативного характера; проблемно-диалогический метод; ролевое моделирование; языковые игры; приемы суггестопедического, интенсивного и коммуникативного методов обучения иностранным языкам;
- мультимедийные (компьютерные) технологии [3, с. 10].

Использование последних не подлежит сомнению в плане повышения эффективности обучения различным аспектам языковой и речевой деятельности. Обучающе-контролирующие программы, компьютерное тестирование (включая применение мультимедийных тестов), проектная деятельность с использованием материалов из сети Интернет, создание студентами собственных слайд-фильмов, презентаций и видеосюжетов по широкому спектру тем - от анатомического строения различных систем организма до структуры систем и учреждений здравоохранения в разных странах - уже зарекомендовали себя как современные средства обучения, находящие живой отклик у студентов. Таким образом может быть эффективно решена задача преподавателя - вооружить обучающихся всем обширным репертуаром языковых, речевых, а также невербальных (фото, видео, схемы с использованием приемов анимации) средств построения специального текста, а также основным приемам создания собственного дискурса определенной жанровой разновидности.

Не менее важной представляется и другая задача - научить студентов корректно строить свое устное общение в режиме диалога и полилога. Невозможно переоценить в этой связи владение речевыми моделями, передающими все многообразие взаимоотношений между коммуникантами в диалоге или полилоге. В значительной степени этому может способствовать использование на занятиях по иностранному языку интерактивных форм обучения, в частности, моделирования ситуаций профессионального общения в ходе выполнения студентами коммуникативных заданий на текущих занятиях, ролевых игр, имитирующих реальные ситуации межкультурного общения (например, прием иностранных студентов и обсуждение систем медицинского образования в разных странах), а также деловых игр (например, проведение студенческой научной конференции). В ходе подготовки к итоговым занятиям можно предложить студентам самостоятельно подготовить сценарий и распределить роли в более сложных сюжетах, отражающих несколько изученных тем профессионального общения. Например, ролевая игра "Репортаж из новой поликлиники" может включать сюжеты о структуре больницы, о работе регистратуры, о работе участкового врача, о взаимодействии врача и пациента в разных ситуациях (первичный прием, посещение на дому, госпитализация) и т. п.. Разумеется, студентам предоставляется большая свобода действий, и они, как правило, охотно и с большим энтузиазмом принимают участие в подобных ситуациях ролевого моделирования, порой приятно удивляя преподавателя не только своими успехами в достижении цели, но и привлечением средств оформления ситуации подходящими предметами и профессиональными действиями, а порой и чувством юмора в изображении персонажей.

Поощрение творческой инициативы студентов дает хорошие плоды как на уровне индивидуальной работы, так и на уровне группового творчества, когда каждый из участников того или иного проекта может проявить себя в каком-то из аспектов совместной деятельности. Например, студенты с более слабой языковой подготовкой могут осуществлять поиск информации в разных, в том числе русскоязычных, источниках или в Интернете или могут взять на себя решение проблем дизайна и оформления, а кто-то из студентов (с более высоким уровнем владения иностранным языком) займется именно языковой стороной подготовки проекта, его презентацией. Подобным же образом студенты могут сами распределить между собой обязанности в ходе подготовки при консультативной помощи преподавателя учебных видеофильмов, компьютерных презентаций, разработки сценариев ролевых игр, составления кроссвордов и грамматических игр, а также других средств, стимулирующих речевую деятельность обучаемых.

Современные студенты обладают широкими возможностями самостоятельного поиска информации, они более инициативны, у них возникают интересные идеи не только в плане творческой интерпретации материала, но и в организации его представления, например, интерактивных видов деятельности, викторин, конкурсов, ток-шоу и т. п. Значительно повышают интерес к изучению языка использование на занятиях таких приемов, как инсценировки, чтение небольших по объему юмористических рассказов, исполнение песен на иностранном языке, особенно если их уместность обусловлена наличием в них языковых (лексических и грамматических) и речевых явлений, изучаемых на данном занятии. Нередко это стимулирует обучаемых к поиску подобных текстов, диалогов, песен, которые они в дальнейшем представляют группе.

Таковы, на наш взгляд, некоторые возможности преподавателей кафедры иностранных языков в повышении эффективности занятий.

Литература:

1. Бухарина Т.Л. Некоторые подходы к повышению качества обучения студента-медика / Т.Л. Бухарина // Научные и методические проблемы медицинской и фармацевтической терминологии : сб. материалов Всероссийской учебно-научно-методической конференции заведующих кафедрами и курсами латинского языка и основ терминологии. - Курск : КГМУ, 2006. - С. 77-82.
2. Марковина И.Ю. Примерная программа дисциплины "Иностранный язык" для направления подготовки специальности / И.Ю. Марковина, В.А. Кондратьева : 060101 Лечебное дело. - М., ММА им. И.М. Сеченова. - 2011.
3. Методические рекомендации по преподаванию иностранных языков в медицинских и фармацевтических вузах. - М. : ФГОУ ВУНМЦ Росздрава, 2007.

О.В. Чаплыгина
КГМУ, г. Курск

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ЗНАЧЕНИЕ И ВАЖНОСТЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

The article is about the main points of the educational process transformation.

It is concerned with new educational approaches. At the end the article deals with the students' experience in foreign communication.

В личностно-ориентированных моделях обучения иностранным языкам целью обучения является развитие личности, готовой к жизнедеятельности в условиях изменяющегося общества. В соответствии с данными целями, учебно-воспитательный процесс направлен на то, чтобы готовить студентов к творчеству и созиданию, самообразованию, самоконтролю и пер-

сональной ответственности за созданные ими в учебных профессионально-направленных ситуациях. В новой системе личность познает окружающий мир, структурированный в виде квазиреальных объектов, подобранных в соответствии с логикой образования и современным уровнем науки. Таким образом, в новой системе знания, умения и навыки рассматриваются не как цель обучения, а как средства развития личности студента [1, с. 71].

Проанализируем основные направления трансформации учебного процесса по обучению иностранному языку в аспекте развития творческой индивидуальности студентов.

Во-первых, переход к интегрированному образованию в контексте предмета изучения. Во-вторых, замена пассивного типа обучения, в котором студенту отводится роль слушающего, повторяющего и т. п., активным обучением, в котором студент может быть личностью, способной принимать решения. В-третьих, замена контроля над учебным процессом со стороны преподавателя контролем со стороны студентов. При этом контроль осуществляется не по принципу "знание - степень выполнения задания студентом", а по принципу "цель учебного процесса - степень достижения этих целей". Наиболее комплексным и результативным методом обучения является обучение действием в условиях, максимально приближенным к реальным. Упор делается на развитие способности творчески решать проблемы. И.Л. Бим полагает, что цели познавательные следует дополнить целями поведенческими. Из наиболее популярных сегодня приемов она выделяет прием ролевого общения, а также: проективные приемы, приемы дискуссионного общения, приемы стимулирования речевой деятельности и другие. Более того, И.Л. Бим считает, что широкое применение в вузе должны найти деловые игры с использованием иностранного языка, проведение таких форм работы, которые могут понадобиться будущему специалисту в дальнейшей практической деятельности [2].

Новая целевая установка - подготовки специалистов с творческим складом мышления - по-новому ставит проблему отбора и построения учебного материала с ориентацией всех учебных дисциплин, изучаемых студентами неязыковых специальностей, на его будущую профессиональную деятельность. Это положение распространяется и на иностранный язык.

Развивающая сущность обучающих стратегий заключается в отборе и конструировании содержания обучения в вузе. Программа в дидактическом цикле учебного предмета "иностраный язык" выделяет три обучающие стратегии: репродуктивная, продуктивная и творческая. В традиционном обучении иностранным языкам весь путь познания зачастую заканчивается на репродуктивном уровне, потому что традиционная методика может обеспечить только объем знаний, приобретенный в готовом виде; навыки, усвоенные по образцу. Но она не может обеспечить развитие творческого мышления обучаемых, ибо для репродуктивного уровня традиционного обучения характерно упрощение, "омертвление" изучаемого материала, то есть изучение его в статике.

Но в условиях новых подходов (проектного, игрового и др.), и на репродуктивном этапе можно добиться не только прочного усвоения знаний, формирования умений и навыков, но и моделирования микро ситуаций, системности применения данных ситуаций и активной коммуникации (в рамках выделяемых частей содержания).

Согласно второй позиции рассмотрения отбора и построения содержания игрового обучения, проблема получает свою дальнейшую конкретизацию. Учебный предмет - одно из главных средств реализации содержания обучения, соединяющих в своей системе содержание, подлежащее усвоению, со средствами усвоения и методами обучения. О.А. Артемьевой [1] обоснована позиция, согласно которой дидактическая модель учебного процесса должна включать в себя два блока: основной (содержательный) и процессуальный (блок средств и методов), обеспечивающих формирование знаний, умений и развитие личности обучающегося. Формой фиксации содержания является программа, учебники. Процессуальный блок в игровой методике обучения представлен системой учебно-ролевых игр профессиональной направленности. При этом за этапом репродуктивного усвоения знаний, навыков и умений закономерно должен следовать этап продуктивного усвоения и соответствующая этому этапу продуктивная стратегия обучения.

По мере развития индивидуального речевого опыта студентов в иностранном языке, по мнению О.А. Артемьевой, растет возможность речевого творчества, и на продвинутом этапе речь должна идти о речевом творчестве как главной цели совершенствования речевой деятельности, поскольку прочное владение речевыми лексико-грамматическими навыками к концу первого этапа создает необходимую основу для дальнейшего значительного углубления смысловой содержательной стороны устной речи, то есть "план содержания" в единстве с "планом выражения". Ведущим при этом становится "план содержания". В основу отбора и построения учебного материала должны быть положены, прежде всего, критерии: проблемности, самостоятельности, динамического моделирования и познавательной игровой деятельности. Продуктивная стратегия должна подготовить скачок от системы репродуктивных знаний, навыков и умений к диалектическому методу анализа явлений, к творчеству. На рассматриваемом этапе следует увеличить объем того содержания обучения, которое призвано развить творческое мышление студентов, составлять суть их будущей профессиональной деятельности. Сама же учебно-познавательная деятельность на занятиях должна состоять не в закреплении знаний, а наносить характер конструирования новых знаний, поиска способов решения нестандартных ситуаций. Таким образом, все содержание обучения на данном этапе должно способствовать развитию творческого мышления обучаемых. Это предполагает конструирование содержания с включением в него обязательных компонентов формирования творческой мотивации, операционной сферы мышления, развития рефлексивной способности и умения саморегуляции и саморазвития своих интеллектуальных качеств.

Литература:

1. Артемьева О.А. Современные концепции и модели обучения иностранным языкам профессиональной направленности : традиции и стратегия обновления / О.А. Артемьева // Гаудеамус : психолого-педагогический журнал ; Тамбовский государственный университет, 2002. - № 1. - С. 71-82.
2. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция программ / И.Л. Бим. - М., 1995.

Е.В. Шемякина-Розумная
ЧГМА, г.Чита

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЛОСОФИЯ»

Search for innovations in teaching process at a high school is due to new FSES HPE (Federal State Educational Standard of Higher Professional Education) of the third generation projected within the competence approach. The seminar of an investigatory type is given as an example of interactive technologies.

Исходя из анализа модели выпускника, прописанной в Государственных образовательных стандартах высшей школы, сегодня востребованным оказывается творческий тип личности, не зажатой стереотипами и слепой верой, ориентированной на общее благо, открытой для диалога, способной понять и принять точку зрения "другого", отказаться от устоявшихся стандартов мышления.

"Философия" как учебная дисциплина должна развивать креативное мышление, культуру диалога. Одним из основных видов практических занятий по гуманитарным наукам, в частности по философии, является семинар, так как представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления, общения.

В практике семинарских занятий нами используются различные формы обучения: развернутая беседа, обсуждение докладов и рефератов, семинар-диспут, семинар - пресс-кон-

ференция, упражнения на самостоятельность мышления, письменная (контрольная) работа, семинар-коллоквиум.

Исходя из собственного педагогического опыта, хотелось бы отметить огромную эффективность семинаров исследовательского типа в преподавании дисциплины "Философия" студентам Читинской государственной медицинской академии.

Семинар исследовательского типа - спецсеминар с независимой от лекционного курса тематикой, целью которых является углубленное изучение научно-практических проблем. Нахождение самостоятельного выхода из проблемной ситуации дает хороший не только образовательный, но и воспитательный эффект.

Процесс мышления, самостоятельно найденные аргументы, появившиеся в результате разрешения проблемных ситуаций, обстоятельства способствуют поиску и утверждению ориентиров, профессиональных ценностей, осознанию связи с будущей профессией. Спецсеминар приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству.

Необходимость поиска и применения инноваций в преподавательской работе со студентами усиливается потребностью преодоления ряда сложностей, характерных для "классических" семинарских занятий. В их числе можно отметить такие как: скованность, психологический дискомфорт, часто в группе ощущается "гнетущая тишина", связанная не только с неготовностью к занятию, но и с социальной дистанцией между преподавателем и студентами. Минусом является также и то, что обычно на занятиях активно работает только небольшая группа, а остальные предпочитают отмалчиваться.

Так же при подготовке к "обычным" семинарским занятиям студент мыслит и действует "линейно", а для современной реальности более востребованным является "мозаичный" тип освоения действительности т. к. в повседневной жизни происходит хаотичное наложение информации.

Семинар, данного типа направлен не только на развитие навыка поисковой деятельности, который является наиболее сложным методом обучения, но и решает задачу формирования интерактивных способностей.

К методам интерактивного обучения относятся те, которые способствуют вовлечению в активный процесс получения и переработки знаний. Суть интерактивного обучения состоит в том, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Интерактивное обучение обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение.

На семинарах исследовательского типа изучаются разные темы.

В качестве примера хотелось бы предложить следующую: "Этико-нравственные проблемы в философии". Выбор данной темы обусловлен тем, что именно она включает в себя самые дискуссионные, актуальные, многозначные вопросы. Эта тема так же интегрирует знания, полученные в процессе изучения раздела "Философская антропология", и включает: проблему уникальности человеческой личности, проблему свободы и ответственности, уникальности сознания человека, проблему выбора человека, проблему смысла жизни, пробле-

му смысла и направленности истории, духовную жизнь общества, природу ценностей в жизни человека, социализацию личности и ряд других.

Семинарское занятие проводится в 4 семестре у студентов 2 курса ЧГМА, всех факультетов. Целью занятия является формирование важных личностных черт убеждений, взглядов, умения аргументировано выступать, отстаивать свое мнение, участвовать в дискуссии, анализируя и оценивая явления природы и социальной жизни с позиций философской науки.

Задачей семинара является научить студентов участвовать в дискуссии, занимая активную позицию; внимательно слушать и задавать вопросы по теме; способствовать формированию своего мнения и точки зрения, умению ее аргументировано защищать. Семинар исследовательского типа проводится в форме деловой игры.

Педагогическая технология: на предыдущем семинарском занятии из всей группы преподаватель выбирает 3-4 эксперта, остальные участники выступают в роли докладчиков. Эксперты должны фиксировать идеи-ответы, выбирать наиболее интересные, дискуссионные и следить за тем, чтобы группа не пошла по неверному пути, а также подготовить вопросы по темам выступлений. Докладчикам даются проблемные темы-цитаты, на одну из которых (самостоятельно выбранную) пишется сочинение-рассуждение. Конкретные задания на самостоятельную работу в форме проблемно сформулированных вопросов требуют от студентов не только поиска литературы, но и выработки своего собственного мнения, которое его обладатель должен суметь аргументировать. На семинарском занятии каждый докладчик, выступает со своей работой, а далее отвечает на вопросы, возникшие у экспертов и аудитории. Эксперты из всех идей выбирают лучшие, наиболее интересные. Учитывается умение аргументировать свои ответы, логично излагать материал, умение приводить примеры, а также не отклоняться от заданной темы.

Готовясь к семинару, студенты должны познакомиться с рекомендованной литературой, рассмотреть различные позиции по данному вопросу, выделить проблемные области, сформулировать собственную точку зрения, предусмотреть спорные моменты и сформулировать дискуссионный вопрос.

Нахождение самостоятельного выхода из проблемной ситуации дает хороший не только образовательный, но и воспитательный эффект. Процесс мышления, самостоятельно найденные аргументы, появившиеся в результате разрешения проблемных ситуаций, обстоятельства способствуют поиску и утверждению ориентиров, профессиональных ценностей, осознанию связи с будущей профессией.

Семинары исследовательского типа повышают интерес к учебе, изучаемой дисциплине у студентов, сокращают социальную дистанцию между преподавателем и студентами, студенты активно включаются в ход семинарского занятия, больше проявляют творчества, вырабатывается привычка мыслить оригинально, емко и четко выражать свои мысли, брать инициативу на себя, что, несомненно, пригодится в их будущей жизни, профессиональной деятельности.

В настоящее время образовательный процесс обусловлен внедрением в высшую школу стандартов ФГОС 3 поколения, в которых сформулированы общекультурные и профессиональные компетенции.

При изучении дисциплины "Философия" можно говорить о формировании следующих общекультурных компетенций: способность и готовность к логическому и аргументированному анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики.

Профессиональных компетенций: способность и готовность реализовать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности в общении, выявлять естественно-научную сущность проблем, возникающих в профессиональной деятельности, анализировать результаты собственной деятельности.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что рассмотренная выше форма семинарского занятия соответствует требованиям подготовки специалиста, указанным в ФГОС 3 поколения и может применяться в практике преподавания дисциплины "Философия".

IV. ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Д.Г. Бальчинова
ЧГМА, г. Чита

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (ОК) ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ "ФИЛОСОФИЯ" В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Formation of leadership qualities in students according to general cultural competences in teaching of Philosophy is discussed in the given article. Much attention is paid to the development of creative thinking and formation of world outlook in students.

"Искусству быть лидером нельзя научить,
ему можно только научиться"
(Гарольд Дженин)

Философское знание есть знание не только о сущем, но и о должном, ибо оно побуждает к определенному действию. Благодаря своей рефлексивной способности к объективному, критическому анализу философия актуализирует наиболее общие человеческие проблемы и способствует их разрешению. Будучи мировоззрением по содержанию и наукой по структуре она важна для специалиста, так как развивает мышление, делает его гибким и творческим, помогает включить специализированную деятельность в общекультурный контекст, наделяя ее ценностно-мировоззренческим значением.

В сложнейших условиях современного развития, связанных с динамическими и противоречивыми процессами, когда объем и качество знаний, необходимых для деятельности специалиста, быстро и неуклонно возрастает, важное значение приобретает умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в нарастающем потоке научной, культурной и производственной информации. И эти реалии требуют от человека не только быстрого реагирования на происходящие процессы, но и способности, умения организовывать деятельность не только свою, но и социальной группы, быть инициатором новых дел, умеющим работать в условиях конкуренции. Поэтому, проблемы лидерства на данный момент стоят довольно остро, и изучение феномена лидерства имеет непосредственную прагматическую направленность и теоретическое значение.

Лидерами не рождаются, лидерами становятся. При этом он имеет особые качества, которые человека делают лидером. Лидерство и доминирование некоторых людей над другими можно наблюдать повсеместно: в трудовой деятельности, личной жизни и учебе, с друзьями и малознакомыми людьми. Исходя из вышесказанного, задачи преподавания общественных наук, в частности философии, требует не только серьезных изменений их содержания и структуры, но и коренного пересмотра сложившейся методической системы.

Следовательно, задача преподавателя по предмету заключается в формировании у студентов культуры мышления, ознакомлении их с формами и методами логики, в развитии личности будущего специалиста, в том числе способствовать выработке лидерских качеств личности студента. Так как современная философия становится ныне основополагающей дисциплиной в единой системе познания природы, культуры и человеческой личности, то освоение философии как интегрирующей дисциплины должно побуждать студентов к самостоятельному критическому осмыслению проблем бытия, актуальных вопросов жизнедеятельности и современного естествознания.

Изменение методики преподавания предполагает развитие способности к самостоятельным суждениям, умение вести научный спор. Диалог, а не монолог - вот что является необходимым элементом действительно творческого процесса образования и воспитания студентов, условием для развития лидерских качеств личности. А воспитание - это создание определенных условий для *самовоспитания и саморазвития личности*, побуждающих к "производству" деятельности.

Становлению лидерских качеств личности студента должны способствовать формирование следующих общекультурных компетенций при изучении дисциплины "Философия":

- способность и готовность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (ОК-1);
- способность и готовность к анализу мировоззренческих, социально- и личностнозначимых философских проблем, основных философских категорий, к самосовершенствованию (ОК-2);
- способность и готовность к анализу значимых политических событий и тенденций, к ответственному участию в политической жизни, к овладению основными понятиями и закономерностями мирового исторического процесса, к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и традициям, к оценке политики государства; знать историко-медицинскую терминологию (ОК-3);
- способность и готовность к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности (ОК-5);
- способность использовать методы управления, организовать работу исполнителей, находить и принимать ответственные управленческие решения в условиях различных мнений и в рамках своей профессиональной деятельности (ОК-7);
- способность и готовность осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм, соблюдать правила врачебной этики, законы и нормативные правовые акты по работе с конфиденциальной информацией, сохранять врачебную тайну (ОК-8).

Так как цель философствования - это процесс мышления, то формирование общекультурных компетенций требует высокой культуры социального и личного общения. Этому способствует изучение в курсе философии становления и развития конкретных научных дисциплин, понимания понятия жизни и жизнедеятельности, изменения мировоззренческих позиций.

Поэтому для становления лидерских качеств в процессе формирования общекультурных компетенций при изучении гуманитарных наук, и в частности философии, в вузе большое внимание должно уделяться формированию мировоззрения студентов, их жизненной позиции и культуры личности. Специалист, глубоко овладевший философскими знаниями, приступает к делу, уже имея общие представления об исследуемой проблеме, видя в схематических очертах взаимосвязи и взаимозависимости явлений, общие закономерности их развития.

Цель, таким образом, заключается в том, чтобы обогатить и конкретизировать эту общую концепцию на основе эмпирического материала, результатами экспериментов, опираясь на известный принцип диалектики: сущность является, а явление существенно. Для реализации цели в процессе преподавания могут применяться различные формы обучения: постановка и решение проблемных задач, деловые игры, дискуссия, диспут, метод "малых групп", интеграционные занятия по двум или нескольким дисциплинам и т. д.

Применение активных форм обучения стимулирует углубление, усвоение, закрепление и осмысление изучаемого материала студентами, выработки их взглядов и позиций. Каждый из вышеперечисленных методов способствует критическому и многостороннему анализу проблематики изучаемой дисциплины, также формированию творческого мышления студентов,

навыков самостоятельного поиска информации, умению ориентироваться в научной литературе, овладению методами мышления, а также проявлению лидерских качеств, способности и готовности к организации деятельности.

Таким образом, активизация учебного процесса и воспитание культуры мышления конечной своей целью ставит задачу развития личности, становления мировоззрения студентов, умения осмысливать противоречивые проблемы современного бытия и целостного видения мира и человека в нем, что позволит сформировать свою собственную позицию по тем или иным вопросам.

Литература:

1. Адизес Ицхак. Развитие лидеров / Адизес Ицхак. - М., 2008.
2. Бендас Т.В. Психология лидерства : теория и практика / Т.В. Бендас. - М., 2009.
3. Долженко О. Очерки по философии образования / О. Долженко. - М., 1995.
4. Запесоцкий А.С. Образование : философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. - М., 2002.
5. Мень М.А. Личностные основания лидерства (концептуальный анализ) / М.А. Мень // Личность в социологии : теоретические предпосылки изучения : монография. - М., 2010. - Ч. 1.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. - М., 1995.
7. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 060201. Стоматология / Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2011г.

С.Н. Бережко
ЧГМА, г. Чита

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Patriotic and civic ideas formation is the base for the development of civic society in Russia. Students' moral development and patriotic upbringing is the main task of modern educational system. We studied senior students' attitude towards the problem of patriotic upbringing.

Целью патриотического воспитания является формирование и развитие у подрастающего поколения таких качеств и свойств, которые позволили бы им успешно выполнять социально значимые функции гражданина Отечества, а также активно участвовать в деятельности по сохранению и реализации национальных интересов. Патриотическое воспитание призвано научить молодежь разумно сочетать личные и общественные интересы, привить чувство сопричастности к выполнению своего гражданского долга.

Актуальность патриотического воспитания обусловлена тем, что оно, несомненно, является одним из главных условий становления гражданского общества в России. Современный этап становления российской государственности показывает, что именно идеи патриотизма и гражданственности должны быть основанием новой идеологии, а значит и основой воспитания. Все мы ощущаем негативные последствия компании, развернутой в конце 80-х, начале 90-х годов прошлого века, по очернению отечественной истории. Произошла дегероизация поколений дедов и прадедов, строителей могущественной советской державы. Заметно отчуждения россиян от государства и власти. Поэтому патриотическое воспитание должно способствовать консолидации современной России. Важнейшим социальным институтом, призваны формировать патриотические качества личности, является общеобразовательная школа. Патриотическое воспитание в школе должно сформировать у учащихся представления о

следующих гражданских ценностях: самоопределение личности, уважение человеческого достоинства, справедливость, ценность свободы, общественное благо, уважение к национальным традициям и культуре.

В апреле 2011 года нами было проведено исследование, направленное на изучение уровня гражданственности и патриотизма старшеклассников. Нашими целями являлось определение системы нравственных ценностей учащихся, выявление факторов, влияющих на формирование нравственно-политических качеств, изучение понимания термина "патриотизм" и выяснение отношения к проблеме патриотического воспитания современных подростков.

В исследовании принимало участие 196 учащихся муниципального образовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа № 26" с углубленным изучением отдельных предметов города Читы. Всего было опрошено 100 учащихся девятого класса, они являются выпускниками основной школы, и 96 учащихся 10-11 классов. Учащиеся старшей школы обучаются в классах социально-гуманитарного и информационного профилей. Было выбрано именно это поколение молодежи, подростки от 15 до 17,5 лет, так как, во-первых, они представляют собой "первый плод" социальных преобразований последних 10-15 лет в нашей стране; во-вторых, именно в этом возрасте идет переход знаний в убеждения личности.

В ходе сбора данных применялся метод анкетирования (10-11 класса). Учащимся 9-х классов было предложено написать мини-сочинение "Что значит для меня быть патриотом". Сочинение ребята писали в конце урока истории, проведенного нами по теме: "Страх или свобода: о причинах победы под Сталинградом".

Анализ анкетных данных учащихся 10-11 классов по определению системы нравственных ценностей показывает, что для 38% опрошенных наиболее значимым является любовь к родителям, для 32% - развитие и совершенствование себя как личности. Материальное благополучие на третьем месте, его выбрали 18,6% респондентов. Проблема, обозначенная как общегражданская, имеющая макросоциальное значение, занимает последнее место. Возрождение России как сильной державы наиболее значимым в жизни является лишь для одного респондента. Такие результаты понятны и во многом объективно обусловлены, прежде всего, тем, что спектр жизненных интересов старшеклассников локализован на проблеме вхождения во взрослую жизнь, будущим профессиональным самоопределением, а их социальный опыт ограничивается в основном межличностным внутрисемейным коммуникациями.

Вопросы третий и четвертый, в анкете были направлены на влияние положительных и отрицательных качеств членов коллектива. 43,7% старшеклассников считают, что членам их коллектива (класса) присуща добросовестность, 16,6% трудолюбие, взаимопомощь и выручка - 15%, на последнем месте высокая нравственность, менее 1%.

Среди негативных качеств отличаются эгоизм - 27%, лень, пассивность и равнодушие по 14%, безответственность - 9%, способность совершить хулиганский поступок и унижить человека - 9%.

По-мнению старшеклассников, отрицательное влияние на положение дел в коллективе могут оказать: преследование во всем прежде всего личных интересов - 44%, безответственное положение к делу - 23%, моральное и физическое подавление в отношении товарищей - 8%.

Среди факторов, отрицательно влияющих на формирование нравственно-патриотических качеств, на первом месте - отрицательное влияние друзей - 40%, отсутствие ясной патриотической идеи в обществе и её слабое проявление в сознании людей - 28%, 11% - ненормальная обстановка в семье.

Волнует выпускников морально-нравственное состояние общества и ровесников. 70% опрошенных в своих работах осуждают присутствие в молодежной среде таких негативных явлений как алкоголизм, наркомания, курение, бездуховность. Обеспокоенность подростков состоянием морали и нравственности в их среде, осуждение грубости, эгоизма, необязательности, на наш

взгляд, является признаком того, что они осознают необходимость морального и нравственного выздоровления общества, а значит, готовы встать на этот путь. 2% опрошенных надежды на укрепление морального состояния общества связывают с правительством и государством.

Несомненным признаком гражданственности является патриотизм. Ребятам был задан вопрос о том, что составляет основу их понимания патриотизма. 34% учащихся старшей школы считают, что такой основой является личное участие в деятельности, общества, направленной на укрепление основ нашего общества; 28% - знания, полученные от учителей; сведения из средств массовой информации - 12%; 14% респондентов отметили влияние художественной литературы.

Важнейшую сторону патриотизма составляет убежденность в необходимости защиты Отечества, в том числе и военной. На практике это выражается в морально-психологической готовности населения к отражению внешней агрессии, в заботе общества о Вооруженных силах страны, в соответственном отношении к воинскому долгу. Готовности к вооруженной защите Отечества всегда уделялось первостепенное государственное внимание. По мнению 10-11 классов наиболее ярко патриотизм молодого человека проявляется: в выполнении воинского долга в рядах Вооруженных сил - 43,7%; в активном участии в патриотических мероприятиях в школе вне её - 16%. На третьем месте ответ, что патриотизм заключается в воспевании красоты и могущества Родины посредством литературы, искусства - 15%. 44% старшеклассников считают, что военную службу должны проходить все молодые люди, достигшие призывного возраста. 37% придерживаются мнения, что определенные категории граждан должны быть освобождены от прохождения воинской службы (студенты ВУЗов; те, кто проявил большие способности в науке, искусстве; испытывающие семейные трудности). 8% считают, что в армию должны идти по желанию и это должно подкрепляться соответствующим материальными стимулами. 7% за введение альтернативной службы.

Кроме того, юношам был задан вопрос об их отношении к службе в рядах Вооруженных Сил. Для большинства (63%) служба в армии представляется трудной и неинтересной и они попытаются найти способ избежать её. 22% считают, что служба в армии необходима обществу, рассматривают её как выполнение гражданского долга, хотя и не испытывают личной заинтересованности в изучении военного дела. И только для 2% опрошенных воинская служба интересна и привлекательна.

Мы также задали специальный вопрос девушкам, имеет ли для них значение при выборе молодого человека его отношение к воинской службе. 80% девушек считают, что настоящий мужчина должен пройти службу в армии. 2% имеют негативное отношение к молодым людям, прошедшим воинскую службу, так как они морально, интеллектуально деградируют, становятся психологически неустойчивыми. Для 18% не принципиальной разницы.

Чтобы выявить, что вкладывают в понятие "патриотизм" учащиеся 9-х классов, им было предложено в рамках мини-сочинения ответить на такие вопросы: "Что такое патриотизм?", "Считаете ли вы себя патриотом и почему?"

Наиболее характерные ответы на первый вопрос: патриотизм-любовь к Родине, желание совершенствовать её, сделать лучше, отдать жизнь за свою страну; это чувство ответственности за свое государство и за будущее своих детей; это готовность в любое время защищать её интересы; это вера в своё государство.

По мнению респондентов, патриот - это человек, который не равнодушен к тому, что происходит за окном; который пытается учиться, работать и жить так, чтобы вся его деятельность приносила пользу его стране; который пойдет на защиту своей Родины, не задумываясь; который хочет добиться чего-то в жизни, быть личностью, а значит, и лицом своей страны.

Все опрошенные считают себя патриотами, так как им не безразлично, что останется после них. Они мечтают хорошо закончить школу и надеются, что их деятельность повлияет

на судьбу России. Отмечено, что тот, кто не любит свою страну, тот не уважает себя. Многим обидно и больно слышать о том, как в стране разрушаются памятники, ломаются жизни. Есть и такие, которым не нравится наша страна, но они тут родились, это их Родина, а её не выбирают.

Анализируя ответы девятиклассников, мы применяли деятельностно выраженные признаки патриотизма. В качестве таковых могут рассматриваться как признаки героического патриотизма: "Быть готовым защитить Россию, пожертвовать собой за интересы страны", профессионально-делового: "Быть полезным России своим делом, самосовершенствованием", а также и пассивно-созерцательного: "Уважение к традициям, культуре, в любви и гордости за Россию.

Признаки героического патриотизма присущи 8% опрошенных, профессионально делового - 3%, пассивно-созерцательного - 25%. Смешанный тип патриотизма выбрали 50% учащихся. 14% из числа опрошенных девятиклассников не ответили на вопрос: "Что такое патриотизм?".

На вопрос: "Считаете ли вы себя патриотом?" ответили утвердительно 48%, затруднились дать ответ - 5%, совсем не ответили - 12%, не считают себя патриотами 7%, обосновав это так: "Я не люблю эту страну, жизнь родной страны мне безразлична".

Самопознание любого общества начинается с истории. Её значимые события формируют смысловую основу национальной и гражданской идентичности. Историческое сознание подвержено воздействию повседневных перемен. Результаты исследования исторических представлений, особенно молодого поколения, являются эффективным инструментом социальной диагностики. Мы задали респондентам вопрос: "Считаете ли Вы, что победа в Великой Отечественной Войне 1941-1945 годов является подвигом? Гордитесь ли вы этой победой?" 100% опрошенных ответили на этот вопрос положительно. Но только 20% опрошенных смогли привести в своих ответах конкретные примеры героизма и мужества советского народа в той войне. На вопрос: "Способна ли современная молодежь совершить подвиг во имя Родины?" утвердительно ответили 30% опрошенных, 8% респондентов затруднились дать ответ, 20% школьников ответили "какая-то часть, не все", 42% респондентов ответили отрицательно.

Учитывая, что духовно-нравственное развитие и патриотическое воспитание обучающихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы, мы изучили отношение учащихся старшей школы к проблеме патриотического воспитания. Учащимся был задан вопрос: "Существует ли необходимость воссоздания системы патриотического воспитания граждан России с детских лет". 66% от общего числа опрошенных ответили, что, безусловно, существует. На вопрос: "Что необходимо в первую очередь сделать для возрождения патриотизма в нашем обществе?" почти 22% считают обязательным оказывать помощь со стороны государства объединениям и организациям патриотической направленности. 16,6% респондентов указывают на необходимость коренного изменения отношения к патриотизму и его воспитанию в СМИ. Активизировать работу на местах, в регионах - 15%, 11% - коренным образом изменить отношение к проблеме патриотического воспитания со стороны руководства страны.

Наше исследование показывает, что старшеклассники демонстрируют достаточно высокий морально-нравственный уровень, во всяком случае, на словах. У подростков сформировано негативное отношение к таким явлениям как алкоголизм, использование нецензурной лексики, эгоизм, деловая необязательность. Среди качеств, необходимые личности, отличаются: готовность прийти на помощь, защита слабого, труд с полной отдачей сил не только в своих интересах, но и в интересах всего общества в целом.

Большинство респондентов правильно трактуют патриотизм, но испытывают потребность в активизации военно-патриотической работы, выражают положительное отношение к её возрождению и развитию. Можно предположить, что эта заинтересованность связана с интересами о будущем нашего Отечества. Ведь 66% опрошенных старшеклассников, отвечая на вопрос: "Как Вы относитесь к ослаблению России как мировой державы?", отмечают, что им

больно это осознавать, это их тревожит и беспокоит. Это может рассматриваться как индикатор их гражданственности.

В дальнейшем работа должна быть направлена на преодоление негативных факторов, отрицательно влияющих на формирование нравственно-патриотических качеств личности подростков, в первую очередь это отрицательное влияние друзей. Патриотическое воспитание должно осуществляться на основе индивидуального подхода, в интересах каждой личности. Необходимо развивать в личности индивидуально проявленные качества гражданина и патриота.

Учитывая, что у многих старшеклассников основу понимания патриотизма составляет личное участие в деятельности, направленной на укрепление основ нашего общества, одним из эффективных методов патриотического воспитания будет социальное проектирование.

Отметим и тот факт, что 7,2% опрошенных не видят возможности по-настоящему проявить себя в хорошем, а главное, в нужном деле. В социальных проектах принцип "Я сам" - действую, думаю, принимаю решения. В этой деятельности происходит не только усвоение теоретических знаний, но и накопление опыта общественной жизни, культуры человеческих ценностей, способствующих формированию гражданственности и патриотизма.

Практическая значимость нашей работы заключается в том, что полученные в ходе исследования данные были использованы педагогическим коллективом школы для повышения качества воспитательной работы. Также отметим, что процесс патриотического воспитания не должен прекращаться с последним школьным звонком. Поскольку преемственность образовательного процесса (школа - ВУЗ) предполагает продолжение не только предметного обучения, но и воспитательного процесса, то опираясь на полученные данные целесообразно дальнейшее укрепление патриотизма и гражданственности и у студентов.

Л.Н. Рогова
ЧГМА, г. Чита

О ПРОБЛЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Patriotism is always the key question. Patriotic upbringing is still necessary in modern society.

Что такое патриотизм? Имеют ли право называть себя патриотическими те или иные группы и общественные организации? Или же патриотизм - интимное чувство, которое проявляется в конкретных поступках и не терпит рекламы?

В массовом общественном сознании понятие "патриотизм" зачастую связано с понятием "национализм". Как правило, их никак не разделяют, нередко путают, подменяют одно понятие другим. Националисты называют себя патриотами, и с этим многие соглашаются. Между тем патриотизм националистов - это не столько проявление любви к Родине, сколько проявление чувства ненависти к другим: демократам, либералам, инородцам, инакомыслящим, инаковерующим и т. д.

При самом простом опросе проведенном в студенческой аудитории на вопрос: "Что такое патриотизм в Вашем понимании?" в большинстве был получен ответ-шаблон: "Патриотизм - это любовь к Родине."; на вопрос: "Что такое национализм?" многие ответили: "Национализм - это ненависть к другим нациям"; а отвечая на вопрос: "Что такое экстремизм?" студенты не смогли дать ответ и только единицы ответили, что "экстремизм - это радикальные меры для достижения какой-либо цели".

Патриотизм - это нормальное человеческое чувство, которое в обыденной жизни не нуж-

дается в объяснении. Другое дело, когда патриотизм идеологизируется и становится идейным оружием в руках определённых политических групп.

О проблеме патриотизма и национализма рассуждать достаточно трудно, потому что понятия эти теоретически недостаточно хорошо разработаны. Следует отметить, что патриотизм и национализм не застывшие метафизические явления, а развивающийся историко-культурный феномен. При этом в современной литературе высказывается точка зрения, согласно которой, по мере осознания реальности, изменения ментальности будет меняться и содержание понятия "национализм". Эволюция национализма может прийти к некоторым вполне цивилизованным формам, которые могут быть адекватны гражданской нации. В этом смысле патриотизм и национализм как позитивное и негативное не будут противопоставляться.

Мы придерживаемся той точки зрения, что гражданский патриотизм соответствует гражданскому типу нации, то есть сообществу равных и свободных граждан, объединённых общими идеями, целями и готовыми взять ответственность за их реализацию, ответственность за свою страну, за свою семью, свою судьбу⁹.

Демократические преобразования, происходящие в России в настоящее время, требуют построения гражданского общества. В современной России отчетливо видна взаимосвязь, взаимообусловленность социально-экономического, политического развития страны и воспитания молодёжи. Невозможно перевести в качественно новое состояние общество, не учитывая интересы молодёжи. Ведь именно ей предстоит осуществлять реформы, строить цивилизованное, гражданское общество. Кроме того, молодое поколение наиболее восприимчиво к проблемам, связанным с экономическими отношениями, с формированием новых общественно-политических реалий. Молодёжь оказывает заметное влияние на качественное изменение социальной структуры общества.

По мере вхождения в социальную структуру нового поколения осуществляется не только передача социальных норм, ценностей, способов поведения, но и происходит процесс их обновления. Тем самым обеспечивается социальное развитие и молодёжи, и общества.

Изменения в социально-экономических условиях жизнедеятельности молодого поколения происходят значительно быстрее, чем перестройка их психофизиологии. Отсюда важно учитывать такие характерные признаки молодёжи, как неустойчивость психики, отсутствие достаточного жизненного опыта и самоконтроля. Молодёжь стала податливой к различным идейно-политическим воздействиям крайнего толка, к экстремистским проявлениям. Особое социальное влияние оказывает на общество преступный мир, распространение его морали, психологии, что и создаёт предпосылки законнепослушания молодых людей.

В связи с этим важно при помощи научно обоснованной системы управления процессами воспитания помочь подрастающему поколению увидеть жизненные перспективы и сформировать адекватное мировоззрение. Жизнь показала, что воспитание молодёжи не бесконфликтно, оно содержит сложности и противоречия, обусловленные единством свободы и необходимости, новизны и консерватизма, демократии и ответственности.

Преобразования, которые происходят в общественно-политической и экономической жизни страны, оказывают влияние на появление противоречий в молодёжном обществе: понимании, что жить по-старому нельзя и отсутствием определённых социальных и нравственных ориентиров по поводу того, как следует жить;¹⁰ движением в экономическом отношении страны вперёд и неверием определённой части молодёжи в успех реформ, поскольку эти же реформы сказались для части молодых людей нищенским существованием; невозможностью продолжить образование, найти работу; наличием социального неравенства; противоречий в желании молодёжи повысить уровень качества жизни, но нежеланием учиться, проявлять инициативу, трудолюбие; проявление среди молодёжи фашистской идеологии.

⁹Так, например, один из студентов I курса ЧГМА на вопрос "Что такое национализм?" ответил: "Национализм-это высшая мера патриотизма..."

¹⁰Один из студентов, отвечая на вопрос: "Что такое патриотизм?" написал, что патриотизм молодёжи "плохо выражен", так как "современная молодёжь живёт, не зная своих надежд".

Если в советском обществе были общественные и политические организации (пионерия и комсомол), основными функциями которых было воспитание молодёжи, то в современном обществе стабильные молодёжные организации, занимающиеся в том числе патриотическим воспитанием молодёжи практически отсутствуют. Появились так называемые неформальные объединения молодёжи: это экологические движения, малоэффективные молодёжные организации с политической ориентацией, субкультурные объединения по этническому признаку, волонтёры и т. д.

Ситуация с "дефицитом" патриотизма у граждан и молодёжи стала настолько серьёзной, что 18 июля 2005 года Правительством РФ была принята программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 - 2010 годы". Однако вряд ли можно признать, что она сумела мобилизовать и реализовать все имеющиеся резервы патриотизма в обществе. Складывается впечатление, что политики и государственные деятели, различные социальные группы и слои общества по-разному трактуют, понимают и декларируют это явление.

В таких непростых условиях возникает ряд вопросов: "Что может объединить граждан страны? Как преодолеть чувство бессмысленности в жизни? Как воспитать активную жизненную позицию, чувство гражданского долга?"

В создании системы воспитания, на наш взгляд, не следует пренебрегать достижениями советской системы формирования активного гражданина и необходимо изучать мировой опыт воспитания гражданских качеств личности и построения гражданского общества.

В настоящее время перед преподавателями-обществоведами и политиками стоит важная задача - показать необходимость освоения имеющегося в России политического опыта, как позитивного, так и негативного; раскрыть роль национальных традиций, показать действительную историю во всех её сложностях и противоречиях. Следует, к сожалению, признать, что недостатки в гуманитарной подготовке молодёжи, уровень общей политической культуры создают условия для некритического восприятия исторического прошлого.

Важно поднять роль и значение семьи в процессе воспитания молодёжи. ООН характеризует семью как "самую малую по масштабам демократию в сердцевине общества". В семье, от своих родителей дети получают первые уроки поведения, обретают чувство любви к родной земле. К сожалению, сейчас усиливаются негативные явления, связанные с кризисом семьи, особенно молодой: растёт число разводов, снижается рождаемость, уменьшается количество заключённых браков, идёт процесс обнищания молодых семей, растёт потребность в жилье, усиливается необеспеченность медицинской помощью, резко сокращаются расходы на досуг, отдых. Безусловно, нельзя забывать и извечный спор "отцов и детей". Всё это - и разрыв поколений, и сложность социализации молодёжи, и равнодушие значительной её части к происходящему в стране может привести к социальной напряжённости.

В России всегда много средств вкладывалось в создание мощных Вооружённых Сил, в воспитание достойных защитников Отечества. Весьма плодотворной была деятельность различных военно-спортивных и военно-патриотических организаций. Несмотря на проблемы и недостатки, Вооружённые Силы пользуются высоким уровнем доверия у граждан России. Необходимо, чтобы армия продолжала играть значительную роль в воспитании чувства гражданственности, патриотизма, преданности своей Родине.

Огромную роль в политической и социальной адаптации молодёжи играют детские и юношеские организации. Советская система внешкольного образования разрушилась, а то, что сейчас создаётся силами МВД, армии и казачества (военно-спортивные и военно-патриотические лагеря) недостаточно. Дети оказались предоставлены сами себе. Создавшийся вакуум породил огромное количество беспризорников, рост подростковой преступности. И это очень большая проблема, над которой обществу и государству следует задуматься.

Возможно, следует обратиться к мировому опыту в поиске оптимальной модели взаимоотношений между государством и религиозными объединениями. Необходимо осознать, что от духовного единства зависит и сила государства. К примеру, в Западной Европе и США

церковь и религиозные организации отделены от государства, но в Европе церковь пользуется его финансовой поддержкой, так как выражает свою позицию по актуальным вопросам; в США же существует социальное и политическое партнёрство государства и религиозных кругов. Конечно, рассматривая вопрос о роли религии и церкви в воспитании гражданственности нельзя забывать, что у церкви другие взгляды и другие ценности.

Нельзя забывать о том, что Россия - это исторически сложившееся многонациональное государство и существует необходимость выработки действенных форм солидарности граждан страны вне зависимости от их происхождения.

Последние социологические исследования показывают, что россияне гордятся своими талантливыми соотечественниками (полководцами, поэтами, учеными, писателями и т. д.). Немаловажную роль в процессе воспитания гражданских качеств играет политическая символика. Умелое использование политической символики пробуждает в гражданах чувство гордости за своё Отечество, способствует формированию определённых ценностей и образцов гражданского и политического поведения.

Невозможно говорить о каких-либо успехах в формировании чувства гражданского долга и ответственности без повышения эффективного контроля со стороны гражданского общества за деятельностью должностных лиц, без требовательности к уровню политической культуры и к нравственным качествам руководителей. Как писал Н.А. Бердяев, за ошибки государственных деятелей расплачивается вся нация.

Последние социологические исследования показывают, что утратили свою былую воспитательную роль книги и учителя. Книгу всё чаще заменяет компьютер и телевизор. Психологические эксперименты, результаты которых часто публикуются в прессе, доказывают: телевидение значительно влияет на психику и сознание детей и подростков. В скрытом (кумулятивном) воздействии телевидения на психику и заключается его коварство; большинство молодёжи контактирует с ним ежедневно по несколько часов. Причём продукция СМИ, особенно телевидения, отличается особенной "желтизной". Иногда приходится думать, что деятельность отечественных СМИ подчинена странной сверхзадаче - оболваниванию аудитории, превращению людей, прежде всего молодёжи, в подобие римской черни, требующей "хлеба и зрелищ", то есть в биомассу, которой легко можно было бы манипулировать. В последнее время к этому подключились и средства мобильной связи. Возникает необходимость принятия закона об информационно-психологической безопасности детей, подростков и молодёжи.

По итогам социологических исследований молодёжи можно сделать заключение: "эволюция" последних лет в России привела к тому, что у молодёжи отсутствует более или менее четкая картина мира, система ценностей, норм и установок, существуют явные противоречия в сознании. Поэтому настоятельной необходимостью является формирование системы воспитания и социализации в целом и программы патриотического воспитания молодёжи в особенности. Поскольку без гражданина-патриота невозможны ни модернизация, ни полноценная стабильность в обществе.

Литература:

1. Гаврилюк В.В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодёжи / В.В. Гаврилюк, В.В. Маленков // СОЦИС. - 2007. - № 4. - С. 44-50.
2. Левашов В.К. Патриотизм в контексте современных социально-политических реалий / В.К. Левашов // СОЦИС. - 2006. - № 8. - С. 67-77.
3. Морозов В.В. Противоречивость социализации и воспитания молодёжи в условиях реформ / В.В. Морозов, А.П. Скробов // Социально-политический журнал. - 1998. - № 1. - С. 148-155.
4. Патриотизм и национализм : круглый стол учёных // Общественные науки и современность. - 2004. - № 4. - С. 71-87.
5. Соловьёв А. Грёзы морализаторства и фантомы патриотизма / А. Соловьёв // Власть. - 1997. - № 7. - С. 26-32.

А.С. Целовальникова
ЗабГГПУ, г. Чита

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Social-political shakes contribute to destroying of moral values. The present situation requires moral upbringing of our youth on the base of Humanitarian Pedagogics within the culturological and evaluative approach.

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения играет важную роль в российской политике. К сожалению, современная ситуация оценивается как критическая, что связано с существующими изменениями ценностных ориентаций современной молодежи. В связи с этим, разработка концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является своевременной и главной задачей государственной идеологии. Она разработана в соответствии с Конституцией РФ, законом РФ "Об образовании", на основе ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию РФ. Основной целью современного отечественного образования является "воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина России" [3].

Безусловно, решение этой проблемы есть, но к нему необходим комплексный подход. В первую очередь необходимо отметить важность начала данной работы с детьми уже с первых дней обучения. Нужно учитывать как психические, так и возрастные возможности и особенности. Впечатлительность и эмоциональность ребенка, его открытость, готовность к деятельности, высокий авторитет педагога, склонность к подражанию - все эти особенности создают благоприятные предпосылки для духовно-нравственного воспитания. Следует отметить, что младшие школьники - отдают себе отчет в том, какое место занимают среди людей и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем. К этому периоду он уже много достиг в межличностных отношениях: он ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива "Я должен" над мотивом "Я хочу". Эффективность его в этот период обуславливается, прежде всего, тесной связью с выполнением учебных, общеобразовательных программ. Следует учитывать, что воспитательный эффект всех форм духовно-нравственного воспитания будет зависеть от того, насколько системно будут формироваться знания ребят, нравственное, эмоционально-волевое отношение к Родине, родному краю.

Особенности учащихся среднего школьного возраста создают благоприятную предпосылку для духовно-нравственного воспитания. У них зарождается потребность анализировать и обобщать факты и явления действительности, вырабатывать собственные взгляды на окружающее, на нравственные требования и оценки. Ведущие позиции начинают занимать общественно-полезная деятельность, в которой ребенок может реализовать свои возросшие возможности, стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, "создает возможность реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяя стремление в процессе общения не брать, а давать" (Д.И. Фельдштейн). Подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. В общении, как и деятельности, происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в притязании на признание и стремление к самоутверждению. Духовно-нравственные чувства развиваются у подростков по мере формирования таких новообразо-

ваний, как стремление к героическому, жажда подвига, потребность в самоутверждении, обретении своего места в коллективе сверстников.

Старшеклассники - учащиеся 9-11 класса. Это период формирования научного мировоззрения, интеллектуального и физического развития человека, его профессионального самоопределения. Мышление молодых людей этого возраста становится более зрелым, приобретает системность, стройность, способность к глубоким обобщениям. Данная идея была обоснована И.С. Коном в работе "Психология юношеского возраста", в которой автор, как и ряд других исследователей, выделил в развитии нравственного сознания старшеклассника следующие этапы:

- доморальный уровень, когда ребенок выполняет установленные правила, исходя из эгоистических соображений;
- конвенциональная мораль, ориентирующаяся на внешние нормы поведения;
- автономная мораль, т. е. ориентированная на внутреннюю автономную систему принципов [5, 155-156].

По мнению И.С. Кона, <... с развитием абстрактного мышления личность вырабатывает осознанные моральные принципы, имеющие общую мировоззренческую основу и независимые от частных жизненных ситуаций, смены групповой принадлежности и т.п. > [5, 156]. Далее, в процессе деятельности, происходит переход к более высокому этапу сознания, где идет обобщение информации и норм поведения. По мнению И.С. Кона, <...> с одной стороны, происходит обобщение идеалов и норм поведения <...>, а с другой стороны, данные идеалы и нравственные принципы индивидуализируются, складываясь в единый образ своего "морального я", которое становится психологически автономным, [5, 156] т. е. происходит становление ценностно-смысловой направленности личности. Переход к идеалосообразной деятельности (наивысший этап развития личности) предполагает развитие определенного уровня интеллектуального развития.

Психолог Л. Колберг в своих работах доказал, что <...> переход от конвенциональной морали к автономной начинается именно в юности" [5, 156], т. к. именно в данном возрасте происходит осознание духовных идеалов и ориентиров, социально-значимых процессов и явлений реальной жизни, неповторимости Отечества, место и роль России в мировом историческом процессе, развитие высоконравственных профессионально-этических норм поведения, ответственности, участие в деятельности.

Организуя занятия, необходимо учитывать интеллектуальное развитие и жизненный опыт учащихся. Любой факт, связанный с личным опытом старшеклассника очень значим. Интерес к явлениям общественной жизни региона, Российского государства выступает важной предпосылкой духовно-нравственного воспитания старших школьников. Духовно-нравственные чувства являются отражением социальных потребностей, которые находятся у старших школьников на конвенциональном уровне. Подражая поведению конкретных людей, учащиеся усваивают определенные нравственные нормы поведения.

Все выше изложенное позволяет сделать вывод о том, что правильно организованная деятельность, в которую включаются школьники, обладает высоким психолого-педагогическим потенциалом и обеспечивает развитие духовно-нравственной сферы личности.

В решении задач духовно-нравственного воспитания учащихся могут быть использованы потенциальные возможности учреждений дополнительного образования детей, так как они должны развивать в сознании подрастающего поколения духовно-нравственные ценности, изучать культурно-исторические и социально-политические традиции и перспективы развития государства; приобщать учащихся к деятельности, нацеленной на развитие стремления быть полезным своей Родине и т. д.

Современное дополнительное образование детей представляет собой образование, объединяющее воспитание, обучение и развитие в единый процесс, нацеленный на удовлетворение

и развитие познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, содействующий процессам самореализации и самосовершенствования личности в русле высоких духовно-нравственных идеалов. По словам М.С. Кагана "воспитание – это не что иное, как процесс целенаправленного формирования системы ценностей входящего в мир молодого человека. Результатом такого процесса может быть наличие у воспитанника способности к спонтанному управлению своим поведением". [1,15] Как отмечает Н.Д. Никандров, путь в будущее лежит через духовное образование нашего общества, воспитание молодежи в духе российских традиций и ценностей. Обращаясь к системе образования, ученый предъявляет ее ценностное основание, которое выражается в интериоризации ценностей учения, уважения к себе и другим, ответственности. Следует иметь в виду, что ценности пропитывают всю систему образования и, работая с учащимися, воспитывая и обучая их, мы передаем ценности.

С точки зрения Б.Т. Лихачева, воспитательные ценности – это духовные и материальные феномены, положительно влияющие на человека в силу позитивных объективных общественных условий, обстоятельств, отношений. Принципиально важной является идея Б.Т. Лихачева о том, что воспитательные ценности "составляют духовную основу, базисный духовный компонент личности, определяют сущность ее внутреннего мира" [6,69].

Поэтому среди многообразия типов учебных заведений в системе государственного образования учреждения дополнительного образования занимают особое место, предоставляя ребенку реальную возможность свободного выбора своего индивидуального образовательного пути, увеличивая культурное пространство, в котором может развиваться самодостаточная личность и обеспечивая тем самым "ситуацию" успеха для каждого воспитанника.

В настоящее время теория и практика деятельности учреждений дополнительного образования детей представлены в работах В.А. Березиной, Е.Б. Евладовой, О.Е. Лебедева, А.И. Щетининской и т. д. В большинстве исследований отмечается, что дополнительное образование детей способствует формированию гуманистических ценностных ориентаций, дает возможность значительного расширения сферы общения с вечными ценностями, накопленными человечеством, способствует реальному взаимодействию и взаимообогащению культуры.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что экономические кризисы, политические потрясения, национальные противоречия, потеря положительных идеалов – все это порождает бездуховность в обществе, способствует разрушению жизненных ориентиров. Главными критериями решения социальных проблем в современном обществе становится духовно-нравственное воспитание общества, созидательно – добротворческая деятельность.

Провозглашение новых ценностных установок, противоречия, связанные с декларированием в государстве идеалов свободы, необходимостью глобальных перемен, падением уровня жизни большинства населения, ограничением возможностей для воспитания детей оказали существенное влияние на воспитание и развитие современных школьников. Сложившееся ситуация вызывает у учащихся пассивность, нигилизм, агрессию, нравственное равнодушие и создает трудности в освоении ими духовно-нравственных ценностей. В их преодолении велика роль всех социальных институтов, особенно учреждений дополнительного образования. Именно учреждения дополнительного образования должны воспитывать в сознании подрастающего поколения духовно-нравственные ценности, социально-этические нормы поведения, основанные на национальных и общечеловеческих идеалах.

Наукой доказано, что сформированная в годы обучения духовно-нравственная убежденность школьника, позволяет ему постигать многообразие природных, социальных и нравственных проблем. В этих условиях особую важность и актуальность приобретает духовно-нравственное воспитание школьников в русле культурологического и ценностного подхода. В дальнейшем, учитывая важность преемственности учебного и воспитательного процессов между школой и вузом, созданную в школе духовно-нравственную базу необходимо укреплять и со-

вершенствовать в ВУЗе, чтобы в жизнь выпускался не просто специалист, а целостная, морально-устойчивая личность, способная адекватно реагировать на многочисленные и разнообразные изменения в жизни.

Литература:

1. Асташова Н.А. Учитель : проблема и формирование ценностей / Н.А. Асташова. - М. : МОДЭК, 2000.
2. Березина В.А. Дополнительное образование детей в России / В.А. Березина. - М. : Диалог культур, 2007.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста (проблемы формирования личности) / И.С. Кон. - М. : Просвещение, 1979.
4. Кон И.С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И.С. Кон. - М. : Просвещение, 1989.
5. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико - исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX - XX веках) / Б.Т. Лихачев. - Самара, 1997.

Лицензия ИД №03077 от 23.10.00.

Подписано в печать 09.02.2012. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman
Формат 60 x 84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 7,8 Тираж 100. Заказ № 34/2012.

Отпечатано в информационно-издательском центре ЧГМА
672090, Чита, ул. Горького, 39а.