

Содержание

Секция 17 Романские языки в научном и учебно-методическом аспектах.....	2
Агаркова О.А. Влияние латинского языка на формирование русского речевого этикета	2
Андрусенко Т.В. Проблемы развития когнитивного потенциала студентов при обучении иностранному языку.....	7
Денисенко И.Е. Национально-культурная специфика фразеологических бельгизмов (антропоцентрический аспект).....	16
Моисеева И.Ю. Иерархическая организация процесса конкретизации на лингвистическом уровне.....	22
Мосиенко Л.В. Методические аспекты разработки мультимедийного курса лекций по теории иностранного языка.....	30
Переходько И.В. Роль театральной деятельности в профессиональной подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации.....	36
Рахматуллина Д.Р. Прагматический потенциал переводных несоответствий как фактор адекватности перевода.....	41
Савинкова В.Н. Основные этапы работы с лексикой на примере французских аббревиатур.....	48
Федоринов А.В. «Ложные друзья» переводчика.....	51
Чапаева Л.Г. Профессиональное поведение личности студента	57

Секция 17 Романские языки в научном и учебно-методическом аспектах

Агаркова О.А. Влияние латинского языка на формирование русского речевого этикета

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Речевой этикет – универсальное языковое явление, присущее всем народам мира. Вместе с тем каждый язык обладает своим запасом слов и выражений, отражающим национальную специфику речевой вежливости.

Богатейший словарно-фразеологический состав русского вежливого обхождения формировался веками на исконно русской основе, хотя и не без влияния западноевропейской речевой культуры.

Значение латинского языка для постепенного и длительного формирования новых западноевропейских языков сохранился и после падения Западной Римской империи. Латинский язык продолжал оставаться языком государства и школы в раннефеодальном Франкском королевстве (образовалось в конце V века), поглотившем значительную часть территории Западной Римской империи. Отсутствие в образовавшихся после распада Западной Римской империи государствах в течение нескольких столетий национальных литературных языков заставляло прибегать в сношениях между ними к помощи латинского языка.

Латинский язык наряду с древнегреческим с давних пор до настоящего времени служит источником для образования международной общественно-политической и научной терминологии. Так, в русский и другие европейские языки вошли многие слова латинского происхождения.

В работе представлены заимствования различных периодов развития латинского языка: архаическая латынь, классическая латынь – литературный язык, достигший наибольшей выразительности и синтаксической стройности в прозаических сочинениях Цицерона (106-43 до н. э.) и Цезаря (100-44 до н. э.) и в поэтических произведениях Вергилия (70-19 до н. э.), Горация (65-8 до н. э.) и Овидия (43 до н. э. – 18 н. э.), а также произведения XVII в. (Б. Спиноза), написанные на латинском языке. Предметом нашего исследования является влияние латинского языка на формирование русского речевого этикета.

Анализ «Словаря русского речевого этикета», включающий 6000 слов и выражений, показал, что латинские заимствования составляют 0,2 % (12 формул речевого этикета) и входят в состав таких тематических групп как приветствие, обращение, похвала, утешение.

Наименьшее количество заимствований зафиксировано в тематической группе **приветствие**: одно высказывание, что составляет 8,3 % от общего числа заимствованных латинских выражений:

Vivat – «пусть живет».

– *Vivam!* – возвышенная форма приветствия, выражающая воодушевление, восторженное одобрение. *Подъехав к широкой реке Вилли, он [Наполеон] остановился подле польского уланского полка, стоявшего на берегу. – Vivam! – также восторженно кричали поляки, расстроивая фронт и давя друг друга, для того чтобы увидеть его.* Л. Толстой. Война и мир.

Тематическая группа обращение включает в себя 3 формулы речевого этикета, что составляет 25 % от общего числа этикетных заимствований латинского языка. В данную группу входят следующие этикетные высказывания:

Augustus, i m – «священный, высочайший». Август, cognōmen (прозвище, данное некогда кому-либо из представителей рода и ставшее названием ветви рода) Октавиана (63 до н. э. – 14 н. э.), впоследствии титул всех римских, а позднее немецких императоров.

– *Августейший, ая, ее, ее* – титул, официальный этикетный эпитет, прилагавшийся к именам нарицательным, обозначавшим императора и членов императорской семьи. *И не удивляйтесь, что не только военный министр, но и августейший император и король Франц не будут осчастливлены вашей победой; да и я, несчастный секретарь русского посольства, не чувствую никакой особой радости.* Л. Толстой. Война и мир.

– *Августейший Монарх* – официальная, эпистолярная форма обращения в письмах к Государю Императору, определяемая законом.

– *Августейшая особа* – о монархе или члене его семьи, имя которого называть нежелательно по этическим или каким-либо другим соображениям.

Majestas. Первоначально употреблялось в Риме для обозначения высшей власти государства, потом императоров; в Европе титул Величества носили римско-германские императоры, потом и другие монархи.

– *Величество. Ваше Величество* – официальное обращение к монарху или его супруге, обе формы используются как для мужского, так и для женского родов.

– *Ваше Императорское Величество* – в дореволюционной России полная форма официального обращения к императору (императрице). – *«Ваше величество, вы слишком милостивы», – ответила принцесса, улыбаясь.* Е. Шумигорский. Роман принцессы Иеверской.

– *Ваше царское величество* – в XIX в. как официальное, малоупотребительное обращение к царю. Чаще всего встречается в фольклорных текстах. – *«А что у вас происходит, ваше царско величество?»* О сварливой бабе. Сказка, записанная в 1937.

– *Его Величество Государь Император. Ее (Ея – эпистолярная форма, Их) Величество Государыня Императрица. Его (Её, Ея – эпистолярная форма, Их) Императорское Величество* – при почтительном указании на третье лицо или при обозначении титула в официальных письмах, посланиях. – *Его величество, верно, пожелает вас видеть, но не нынче ... До свидания, очень благодарю вас. Государь император, вероятно, пожелает вас видеть,* –

повторил он [военный министр] и наклонил голову. Л. Толстой. Война и мир.

Collega, ae – «сослуживец, товарищ по корпорации, товарищ по специальности».

– *коллега* – вежливое обращение к сослуживцу, товарищу по работе, совместной учебе в высшей школе, по профессии. Употребляется преимущественно в среде интеллигенции (ученых, медиков, актеров, музыкантов, художников, писателей и др.). Форма, используемая для обоих родов. *Перед обедом доктор Ильяшенко и студент Воскресенский искупались. ... – Вылезайте, коллега, – сказал доктор, поливая пригоршнями свой толстый белый живот. – Так мы до обморока закупаемся.* А. Куприн. Корь.

Тематическая группа **похвала, одобрение** также состоит из 3 высказываний (25%):

Bis – «дважды». Латинское, а позднее французское наречие. В русском языке является междометием.

– *бис!* – возглас, выражающий восторг публики, просьбу повторения или продолжения номера, исполненного актером, музыкантом и т.п. *После каждого моего номера публика усердно хлопала и кричала: – Bravo! Бис!* Радунский. Записки старого клоуна.

Primus, a, um – «первый, ая, ое». В немецком языке prima означает «первоклассный; высшего качества; первосортный».

– *прима* – в разговорной речи экспрессивная похвала, одобрение. *Высший класс! Первый сорт!* Употребляется преимущественно в речи молодёжи и лиц среднего возраста. [Шнейдер:] *Получайте насос, молодой человек.* [Степан (рассматривает подарок):] *Прима... Экстра!* А. Арбузов. Вечерний свет.

Extra – «сверх меры, чересчур».

– *экстра* – разговорная, экспрессивная, восторженная похвала, высокая оценка качества какой-либо вещи, принадлежащей адресату, или его подарка. Употребляется преимущественно в речи молодёжи и лиц среднего возраста. [Шнейдер (достал из своего огромного портфеля велосипедный звонок):] *Ну? Такой подойдёт?* [Степан (звонит):] *Экстра. Люкс. (Целует Шнейдера.)* А. Арбузов. Вечерний свет.

Самой многочисленной по числу заимствований является тематическая группа **утешение** (5 высказываний – 42 %), в которую входят изречения писателей, поэтов философов:

De mortuis et absentibus nihil nisi bene – «о мертвых и отсутствующих ничего, кроме хорошего».

– *не тем будь помянут (покойник)* – вводное, разговорное выражение, оговорка, когда случается говорить нелестное о покойном. От обычая, распространенного едва ли не повсеместно, не говорить об умерших плохо из этических соображений или анимистического страха перед ними.

Sub specie aeternitatis – «с точки зрения вечности» – выражение, принадлежащее нидерландскому философу Б. Спинозе (1632-1677).

– *(все) пустяки в сравнении (по сравнению) с вечностью* – шутливая формула утешения. Может употребляться как шутливый ответ на извинение. Крылатое выражение из повести Н.Г. Помяловского «Молотов» (1861).

Sic fata voluerunt – «так судьбе угодно». Поговорка, употребляющаяся как форма утешения: ничего не поделаешь, надо принимать всё, как есть, такова судьба; так на роду написано.

Labor improbus omnia vincit – «упорный труд всё побеждает» из «Георгик» («Поэмы о земледелии») Вергилия – 29 г. до Рождества Христова.

– *терпенье и труд всё перетрут* – пословица, подразумевающая, что любые трудности преодолимы, если прилежно трудиться и терпеливо переносить невзгоды.

Tempus est optimus medicus – «время – лучший лекарь». Выражение, восходящее к словам древнегреческого поэта Менандра (342-291 гг. до Р.Х.): «Время – исцелитель всех неизбежных зол».

– *время; время все лечит (залечит); время – лучший лекарь; время переходчиво* – формулы утешения. Огорчения со временем пройдут, неприятности забудутся. *Не скучай в нынешний случай: время переходчиво*. В. Даль.

Речевая культура народа при всей целостности и самобытности – явление в социально-лингвистическом отношении многослойное, многообразное и исторически изменчивое. Можно по-разному относиться к отдельным словам и выражениям, но нельзя не признать, что по сути знаки речевого этикета самостоятельные культурно-исторические ценности, важнейшие средства регуляции поведения, без которых не может обойтись ни один человек, ни одно общество

Литература

1. Латинский язык: Учеб. для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» [Текст] / В.Н. Ярхо, З.А. Покровская, Н.Л. Кацман и др.; Под ред. В.Н. Ярхо, В.И. Лободы. – 5-е изд., стер. – М.: Высшая школа, 1998. – 384 с.
2. Словарь русского речевого этикета: 2-е изд., испр. и доп. (6000 слов и выражений) [Текст] / Балакай А.Г. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. – 672 с.

Андрусенко Т.В. Проблемы развития когнитивного потенциала студентов при обучении иностранному языку

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Педагоги, преподающие иностранный язык, сталкиваются с ситуацией, когда студенты владеют определенным набором лексем, правилами синтаксиса, но с трудом выражают свою точку зрения, часто прибегают к шаблонным фразам, взятым из текста, а не пытаются передать то, что они чувствуют.

Такая ситуация свидетельствует о неразвитости когнитивных способностей студентов. Они с большим энтузиазмом воспринимают знания, препарированные преподавателем, а не стремятся искать собственный алгоритм поиска необходимой информации. Вопросы о том, какие бы темы они хотели обсудить на занятии, какие формы работы для них более привлекательны, часто приводят их в замешательство. А ведь именно стремление к познанию новых явлений, культурологических реалий является одним из важнейших мотивов человеческой деятельности. Осознание этих мотивов и наполняет учебную деятельность смыслом, делает ее целенаправленной.

Как и все другие способности, когнитивные способности человека развиваются. При решении этой задачи педагог перестает быть простым транслятором готовых знаний, реалий иноязычной культуры, а формирует у студентов представление о механизмах таких познавательных процессов: как восприятие, память, мышление и о путях их развития. Преподаватель должен научить студентов алгоритму, с помощью которого они могли бы самостоятельно добывать необходимые им для решения той или иной задачи знания. Чтобы решить эту проблему, следует дать определение когнитивных способностей.

Изучением когнитивного потенциала и методов его развития занимаются ученые разных наук: общей философии и философии познания, когнитивной лингвистики, когнитивной психологии. Сравнительно недавно появилась новая наука - когнитология, которая занимается изучением природы знаний, приемов и методов получения, обработки, хранения и использования знаний.

В новом словаре иностранных слов Е.Н.Захаренко дано следующее определение термина «когнитивный» (от латинского *cognitio* – восприятие, познание) - относящийся к познанию, связанный с мышлением. Философский словарь под редакцией И.П.Фролова так трактует познание - общий исторический процесс творческой деятельности людей, формирующие их знания, на основе которых возникают цели и мотивы человеческих действий.

Согласно К. Марксу, познание – это отражение действительности. Знания лежат в основе идеального плана деятельности. Знания функционируют и совершенствуются в процессе активной практической деятельности. В процессе познания выделяют два этапа: чувственный и рациональный. На первом этапе объекты воспринимаются органами чувств, возникают ощущения, восприятия. В повседневной жизни человек постоянно устанавливает связь между

предметами и явлениями. Общие свойства явлений и характерные признаки предметов фиксируются в словах-понятиях.

По К.Попперу, познание возникает в деятельности, когда человеку необходимо решить определенную проблему. В ходе ее решения человек выдвигает гипотезы, те, которые не подтверждаются на практике, отбрасываются, и он приступает к генерации новых. К.Поппер утверждает, что познание начинается не с наблюдения, а с абстрактного предположения о каком-то явлении, то есть в нашем сознании всегда содержатся априорные положения, и все новые знания лишь обобщают либо конкретизируют их.

Развитие знания идет путем решения проблемных ситуаций. На первом этапе вычленяется проблема. Второй этап – поиск путей решения проблемы. Третий – выбор гипотезы и ее доказательство. Для современной философии при изучении процесса познания на первый план выдвигаются не абстрактные категории, системы рассуждений, а сам человек с его чувствами, эмоциями, мыслями.

Стремление восстановить в правах эмпирический субъект – целостного человека предполагает многообразные способы получения достоверного знания, а также как говорит Б. Пружинин «презумпцию устремленности познания к истине».

Познание всегда идет в режиме выдвижения гипотез, что предполагает господство творческого, интуитивного и изобретательного начала, интерпретацию и проверку гипотез, активное смыслополагание, создание идеальных моделей – приемов конструктивного характера.

Л.В.Суркова говорит о многомерности сознания. Под многомерностью она понимает существование в акте отражения момента неопределенности между образом реальности, который непрерывно обновляется в сознании человека и рационально фиксируемыми структурами этой реальности. В сознании индивида существует зазор между бытием и пониманием. С точки зрения философии познания, познание носит диалогический характер, суть которого состоит во взаимной интерпретации субъекта и объекта. Ходы взаимной постройки смыслов в диалоге не могут быть жестко запрограммированы. (Л.В.Суркова, 2001: 3-15). Основопологающим явлением становится интерпретация – не только истолкование смыслов, но и способ бытия. Субъект познания – субъект интерпретирующий, его существование разворачивается как в объективной действительности, так и в мире создаваемых им образов, знаков и символических форм.

Представители когнитивной психологии трактуют познавательные процессы как акты взаимодействия людей с миром, в результате которого индивиды не только получают информацию о нем, но и трансформируют его. Результатом познавательного процесса выступают когнитивные структуры – это обобщенные абстрактные репрезентации окружающего нас мира. Благодаря им человек не только получает знания, но и приобретает способ их получения. Е.А.Сергиенко считает, что антиципация является неотъемлемым свойством любого познавательного процесса, Антиципация обладает тремя функциями:

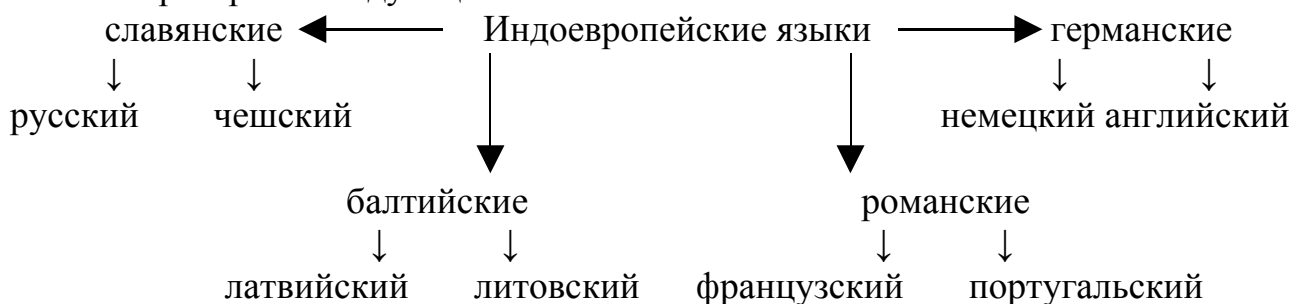
- превосходящая функция, причиной которой является избирательность к различным событиям;
- регулятивная функция заключающаяся в планировании действий;
- коммуникативная функция позволяет понимать эмоциональное состояние собеседника, предвидеть его реакцию. (Сергиенко, 2002: 201)

Существует два механизма репрезентаций. Первый - это амодальные коды, которые состоят из наиболее типичных признаков и на их базе формируется прототип. Второй механизм - модальные (аналитические) коды которые помогают классифицировать явления, а также анализировать детальные признаки. На основе амодальных кодов формируется целостная картина мира. Э.Рош дает следующее определение прототипа – это наилучший представитель категории. Л.Барсалу говорит о флексибельности прототипа, когда люди имеют разные концепты одной и той же категории в зависимости от контекста, целей, намерений.

Сферой когнитивной психологии является изучение восприятия, памяти, внимания, психологические аспекты речи, решение задач, когнитивное развитие. Когнитивная психология призвана решать следующие вопросы: каким образом приобретаются, хранятся и используются знания, как хранятся и схематизируются в уме идеи, события и объекты.

Восприятие новой информации происходит в результате сравнения стимулов с абстракциями, хранящимися в памяти. Особое место в когнитивной психологии отводится изучению значений слов. Семантическая структура позволяет идентифицировать то, что хранится в нашем разуме и установить связи между понятиями. В сознании человека близкие по значению элементы делятся на кластеры (группы). Например: Италия, Нидерланды, Россия, Конго объединяются одним понятием страны. Новые знания встраиваются в уже развитую сеть предшествующих структур и ассоциаций и это способствует быстрому отбору нужной информации.

Гордон Бауер изучал влияние структурной организации понятий на память и воспроизведение и составлял понятийные иерархии, суть которых поможет раскрыть следующая схема:



Групповая модель предполагает, что семантические категории представлены в памяти в виде «групп» информации, которые включают элементы некоторой категории. Например, художественные фильмы объединяют мелодрамы, исторические фильмы, боевики, триллеры, фильмы ужасов, психологические фильмы. Согласно этой модели каждая лексическая единица представляет собой ряд атрибутов (признаков). Воспроизведение

заключается в поиске сходных по характеристикам образцов.

Модель сравнительных семантических признаков была предложена Мейером и состоит она в том, что «значение слова не является неразложимой единицей – это набор семантических признаков». Так, например, метонимия имеет ряд атрибутов: образное средство, имеет переносное значение, слово называется по одному из его признаков. Определяющими признаками при этом будут, образное средство и переносное значение. Характерным признаком становится наименование слова по одному из его признаков. Определяющие признаки понятий проявляются тогда, когда метафора и метонимия сравниваются, поскольку эти два понятия пересекаются, мы приходим к выводу, что метонимия является частным случаем метафоры.

Одним из приемов, используемых психологами для развития познавательного потенциала человека – это мнемонические приемы. К ним относятся приемы, которые позволяют облегчить хранение информации. Кодирование и воспроизведение информации из памяти осуществляются одной и той же мнемонической схемой. К мнемоническим приемам относится метод ключевых слов, который был предложен Аткинсоном и Рофом. Французское слово *jour* – день можно запомнить, вычленив его из русского слова журнал, (от фр. *journal* – газета - периодическое издание, которое передает события, произошедшие за текущий день). Можно провести аналогию и с таким словом, как дежурный- ученик, который следит за порядком в течение дня. Связывая французское слово с ключевым русским, мы тем самым включаем его в уже сложившуюся систему знаний. Этот прием способствует не только быстрому запоминанию слова, но и его припоминанию, если в этом возникает необходимость.

В результате экспериментов психологами было установлено, что лучше воспроизводится информация, которая организуется по определенным признакам. Если мы предложим механически запомнить слова, то это потребует больших временных затрат и быстро забываются.

D'abord	Jeudi	Un étudiant
Un film	Une émission	Une heure
Poser des questions	Un professeur	Une leçon
Regarder	Puis	corriger
Aujourd'hui	Lire	

Те же самые слова, сгруппированные по определенным семантическим характеристикам, не требуют больших усилий для их воспроизведения. Этому есть разумное объяснение. Когда информация хранится в виде логических структур, воспроизводится только логическая структура, а не каждый элемент в отдельности. Возможная структура такова:

Время	Учеба	Действия	Зрение
jeudi	un professeur	poser des questions	regarder
puis	un étudiant	corriger	un film
aujourd'hui	une leçon	lire	une émission
une heure	d'abord		

В основе познавательных процессов лежит язык. Язык влияет на познание и это влияние взаимно. Развивается язык благодаря меняющемуся воспроизведению мира. Благодаря тому, что в языке есть специальные термины, обозначающие музыкальные направления, художественные приемы, мы способны их различать. Поскольку то явление, которое человек называет, первоначально было им осмысленно, постольку оно является для него значимым. Именно поэтому трудно перевести на французский язык такие слова как: сосульки, гололед, снежная горка, морозные узоры, сугробы, так как жителям Западной Европы незнакома суровая снежная зима.

Человеческий язык – это продуктивная система. Каждое произносимое предложение – это творческий продукт, которое слушающий понимает благодаря тому, что он способен преобразовать внешние структуры во внутренние глубинные структуры, число которых ограничено. Это процесс трансформации внешней речи говорящего во внутреннюю речь реципиента.

Мышление – познавательная деятельность «высшего уровня». Мышление – это процесс, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация, это результат преобразования информации путем суждения, абстрагирования, рассуждения, воображения и решения задач. Наши представления о предмете формируются первоначально на сенсорно-перцептивном уровне. Затем на уровне представлений происходит схематизация образа – существенные признаки предмета усиливаются, второстепенные – редуцируются. На уровне понятийного мышления устанавливаются связи между явлениями объективной действительности, и тогда человек начинает оперировать понятиями. Материальные предметы преобразуются в идеальные.

По утверждению В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева понятия формируются в активной деятельности. В своей повседневной жизни человек постоянно сталкивается с решением конкретных задач, которое возможно лишь благодаря мышлению. Сначала выясняется цель - конечный результат деятельности человека, затем генерируются гипотезы о возможных путях решения задачи. Если гипотезы не подтверждаются, то они отбрасываются и генерируются новые гипотезы. В результате проб и ошибок человек в конечном итоге находит правильное решение.

Согласно Д. Грино, в процессе решения задач привлекается необходимая информация, методы из предыдущего опыта, если их недостаточно, человек продуцирует новые методы. Иногда для решения проблемы человеку приходится прибегать к иррациональному способу творческого решения задачи. Т. Уоллес в творческом процессе выделяет 4 стадии: подготовительная, где формируется задача, инкубационная когда человек временно отвлечен от

решения задачи, просветления, когда достигается понимание и фаза проверки результатов инсайта. (Солсо, 2002: 451)

Э.Лехтинек и П.Салониг установили 2 типа когнитивных структур. Под когнитивной структурой они понимают – внутреннюю организацию знаний, сформированную в процессе обучения. Такие структуры обеспечивают целенаправленность мыслительных актов. К когнитивным структурам следует относить поверхностную структуру и глубокую. При поверхностной структуре студент воспринимает лишь содержание актуальных знаний. Эта когнитивная структура неустойчива. Студент запоминает последовательность информации, но не видит разницы между существенными и второстепенными характеристиками. Глубокая структура отличается проникновением студента в существо изучаемой проблемы, когда он не ограничен текущей информацией, а видит материал интегративно. Студент способен сам корректировать свою познавательную деятельность, его установка на решение возникающих перед ним проблем позволяет понимать суть задачи. Ошибки при этом служат толчком для еще больших усилий.

Согласно когнитивному подходу обучения иностранным языкам невозможно без развития мышления. С.Г.Тер-Минасова считает, что связь языка и мышления особенно ярко прослеживается в понятиях, поскольку понятия отражают видения мира носителей данного языка. Процесс образования лингвистического иноязычного понятия, как и понятия на родном языке представляет собой последовательность ментальных действий. Сначала учащемуся предъявляется какое-то языковое явление в его функционировании. Следующий этап: наблюдение-рефлексия, затем абстрактная концептуализация (обучаемый формулирует свое собственное понятие), эксперимент (употребление в речевой практике) Заключительным этапом является корректировка первичного понятия. (С.Г.Тер-Минасова, 2000: 107) У каждого отдельного студента этот процесс реализуется по-разному, поскольку каждый человек обладает своими собственными когнитивными стратегиями. Задача педагога научить студентов выбирать ту или иную стратегию адекватную поставленной цели.

Подобно естественному познанию процесс обучения начинается с анализа нового явления и припоминания уже имеющихся в данной области знаний, в дальнейшем устанавливается противоречивость, неадекватность нового факта с уже имеющейся системой знаний, выдвижение гипотезы и ее апробация на практике и формирование концепта. Когнитивный принцип в обучении иноязычному общению в общих чертах напоминает метод маевтики, при котором учитель никогда не сообщал знаний в готовом виде, а предоставлял ученику возможность самому получить эти знания. Это долгий путь проб и ошибок, неудач и открытий, но это уже не чужие мысли, присвоенные тобой, а идеи, к которым ты пришел сам, именно такие знания и ценны. При таком подходе ученик сам «создает» свой язык, сам выстраивает в своем сознании собственную систему лингвистических представлений, реальность преломляется в систему концептов.

Опрос мнения студентов позволил нам прийти к выводу о том, чтобы

достичь последней стадии необходимо объединить знания с физической практикой. На определенном этапе алгоритм решения задач переставал быть эффективным в связи с приобретением новых знаний, тогда происходила реорганизация, т.е. смена стратегии. Таким образом, в процессе становления специалиста приобретаются два вида знаний: факты и правила.

Когнитивный принцип потребовал от преподавателя использующего его в своей педагогической практике изобретательности, способности к импровизации, ведь занятие может существенно отойти от намеченного заранее сценария. Поэтому педагогу необходимо было что-то перестроить в ходе занятия, поскольку ему приходилось иметь дело с мыслящей личностью. Общеизвестно, что двигателем любого познавательного процесса является конфликт – противоречие между существующими у человека представлениями о языке и реальностью. Студент сам понимал новое понятие из контекста, встречая неоднократно слово во фразе, в дальнейшем он мог сформулировать понятие, а потом и самостоятельно употреблять его в своей речи. Преподаватель тем самым учил аудиторию управлять своим обучением.

Но нельзя забывать, что главной задачей, стоящая перед преподавателем иностранного языка остается речевая компетенция, а когнитивные технологии призваны ускорить этот процесс, сделать процесс вхождения в иноязычную культуру более успешным. Это своеобразный алгоритм, помогающий студенту самостоятельно усваивать новую языковую систему. Каждый новый элемент: словоформа, устойчивое словосочетание, новая грамматическая форма интегрируется в эту систему, занимая в ней свое место. Общее видение системы языка превратило студента в творческую личность, способную самостоятельно приобретать информацию, критически ее оценивать и использовать полученные знания в реальной коммуникации.

Поскольку знания только тогда станут действенным рычагом, если они действительно прочувствованы, выражены личностным языком. Принимая во внимание это обстоятельство, употребление *Imparfait* презентовалось при постоянном сопоставлении его с другим прошедшим временем: *Passé composé*. Студентам была предложена целая серия предложений, в которых параллельно употреблялись эти явления. Анализируя фразы, студенты сами сделали выводы и сформулировали правило, вычленив отличительные особенности его функционирования и образования.

Нужно отметить, что применение когнитивного подхода на начальном этапе отнимало больше времени, чем использование традиционной методики. В то же время нами было установлено, что знания, к которым человек дошел сам, прочнее входят в его сознание и реже «дают сбои» в его речевой практике. Для студента *Imparfait* перестает быть абстрактной схемой, это время, к которому ему необходимо было прибегать всякий раз в коммуникативной практике при описании внешности и характера персонажей. Такому студенту несложно было в дальнейшем составить собственный текст: сообщение о событиях, затронувших политическую и экономическую жизнь Франции, дать оценку поведения героев Ф.Саган, дать собственную интерпретацию последних событий. Студенты без особого труда могли сделать сообщение о погоде в

курортных городах Великобритании, Франции, Швеции.

Таким образом, развитие когнитивных способностей студентов в процессе изучения иностранного языка является сложной и важной проблемой педагогики. Эта проблема связана с решением ряда проблем, обозначенных в тексте. Их решение способствует совершенствованию лингвистического образования студентов.

Библиография

1. Е.А. Андреева, В.И. Белопольский Ментальная репрезентация: динамика и структура / Е.А. Андреева, В.И. Белопольскийю – М: Институт психологии РАИ, 1998. – 320 с.
2. Л.П.Безуглова Культура мышления старшеклассника: теория и практика развития / Л.П.Безуглова – Оренбург: ОГПУ, 2005. – 136с.
3. Д.В.Иванов Перспектива логико-лингвистического анализа ментальных состояний Московский вестник университета 2003 № 2 с.60-80
4. В.А.Лекторский Субъект, объект, познание / В.А.Лекторский – М: Просвещение, 1975. – 253 с.
5. Б.Ф.Ломов Когнитивные процессы как процессы психического отражения //Когнитивная психология материалы финско-советского симпозиума – М. Наука , 1986 – 207с.
6. Л.А.Микешина Философия познания: диалог и синтез подходов // Вопросы философии. - 2001 № 4 с. 70-83.
7. Р.П. Мильруд Подходы к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2007. - № 1. – С. 12-17
8. А.И.Михайлов Современное философское мышление и проблема сознания //Философские науки. – 2003 № 3 с. 61 – 80.
9. Е.А. Сергиенко Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека // Когнитивная психология под ред. Р.Л.Солсо . - М.: Либерия, 2002 – 598.
- 10.Р.Л. Солсо Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. –М.: Либерия, 2002. – 598с.
- 11.Л.В.Суркова От теории познания к философии познания // Вестник Московского университета Философия. - 2001 № 2 с.3-15.
- 12.С.Г. Тер-Минасова Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000 -341с.
- 13.В.С.Швырев Научное познание как деятельность / В.С.Швырев. – М: Просвещение, 1984. – 315с.

Денисенко И.Е. Национально-культурная специфика фразеологических бельгицизмов (антропоцентрический аспект)

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Характерную черту науки о языке конца XX века составляет ориентация на переход от позитивного знания к глубинному на путях синтетического постижения языка как антропологического феномена. В теоретической фразеологии и практике фразеологических описаний это находит своё отражение, в частности, в попытках рассмотрения фразеологизмов в широком лингвокультурологическом контексте – в аспекте участия языка в создании духовной культуры и участия духовной культуры в формировании языка [Постовалова, 1999: 25].

В лингвокультурологии язык понимается как духовная реальность, живая деятельность человеческого духа, единая энергия народа, пронизывающая собой все его бытие, как подлинная субстанция культуры, интерпретируемой как “творчество жизнеописания” [Лосев, 1993: 541]. По определению И.А. Ильина “язык народа есть как бы художественная риза его души и его духа” [Ильин, 1993:173].

Взаимоотношения языка и культуры традиционно привлекали внимание лингвистов. Значительное развитие исследование этого взаимодействия получило в среде сторонников когнитивных подходов.

В. Фон Гумбольдт был первым, кто систематизировал представления о языке как картине мира, что привело к развитию множества теорий, включая теорию лингвистической относительности. “Каждый язык очерчивает границу вокруг людей, которым он принадлежит”. Изучение иностранного языка должно быть освоением новой точки отсчета в предыдущем превалирующем глобальном миропонимании индивида, но это основание никогда не является законченным, поскольку индивид всегда привносит в иностранный язык большую или меньшую долю своей собственной точки зрения - на самом деле свою собственную лингвистическую модель [Humboldt, 1973: 39-40].

Американский антрополог Ф. Боас первым посвятил свои исследования соотношению языка и культуры как системы убеждений и ценностей [Boas, 1938]. Он утверждал, что нельзя понять другую культуру без непосредственного доступа к ее языку. Знание языков служит важным проводником к полному пониманию обычаев и верований людей [Boas, 1991: 52].

Культурологический подход объединяет язык и культуру, сосредотачивает внимание на рассмотрении причин, процессов и результатов речевой деятельности носителя языка и при этом анализирует свои объекты в когнитивном аспекте. Приоритетом культурологической лингвистики является исследование не того, как люди говорят об объективной реальности, а того, как они говорят о своем собственном мире [Елизарова, 2000: 45].

Гипотеза лингвистической относительности получает свое развитие в

новом аспекте. Природа значения рассматривается следующим образом: два языка могут кодировать одно и то же положение дел в действительности, используя разные семантические концепты. Эти семантические различия отражают различия культуры и в тоже время обуславливают когнитивную категоризацию мира .

Фразеологический состав языка является наиболее прозрачным для воплощаемых средствами языка концептов “языка” культуры, поскольку в образном основании фразеологизмов отражаются характерологические черты мировидения, рефлексивно соотносимые носителями языка с этим “языком”.

Изучение фразеологического состава языка в контексте культуры – благодатная почва для выявления описания тех языковых средств и способов, которые воплощают во фразеологические знаки культурно значимые смыслы, придавая им тем самым и функцию знаков “языка” культуры. Выступая в этой роли, фразеологизмы не только выражают и межпоколенно транслируют, но и формируют в непрерывном диалоге этих двух разных семиотических систем культурное самосознание народа – носителя языка [Уфимцева, 1995].

В качестве одного из разделов науки о фразеологизмах можно рассматривать также изучение фразеологии национальных вариантов языков.

Интерес к фразеологии национальных вариантов европейских языков возник в 60-е годы прошлого столетия. Одним из первых к этому вопросу обратился А.Д. Швейцер [Швейцер, 1963], посвятивший фразеологии раздел своего “Очерка современного английского языка в США”.

В работе Е.А. Ножина [Ножин, 1967] исследуется фразеология английского языка США, Канады, Австралии, Ирландии и Шотландии.

Результаты изучения особенностей фразеологии австрийского варианта немецкого языка представлены в монографии В.Т. Малыгина “Австрийская фразеология в социокультурном пространстве” [Малыгин, 1999].

В перечисленных исследованиях особое внимание уделяется анализу экстра - и интралингвистических факторов, определивших специфику фразеологии того или иного национального варианта английского или немецкого языка, а также изучению межсистемной эквивалентности центральноязыковых и ареальных ФЕ.

Фразеологии национальных вариантов французского языка посвящены работы Соколовой Г.Г., Чередниченко А.Н., Павленко Н.Б., Кирилловой Н.Н., Кривоноговой М.М., [Соколова, 1993; Чередниченко, 1990; Павленко, 1981; Кириллова, 1991; Кривоногова, 1997].

В работе Г.Г. Соколовой рассматриваются фразеологические гельвецизмы. Автор отмечает наличие во французском языке Швейцарии ФЕ, являющихся вариантами французских фразеологизмов, ФЕ, не имеющих эквивалентов в языке Франции, единичные случаи расширения значения французских ФЕ и образования ФЕ, антонимичных и синонимичных французским.

А.Н. Чередниченко отмечает, что при “сравнении фразеологизмов, принадлежащих разным ареалам одного и того же языка, обнаруживаются главным образом различия семантического плана, тогда как структурные типы

остаются едиными для всех его вариантов” [Чередниченко, 1990: 170-173].

В зарубежных исследованиях ареальная фразеология французского языка (бельгийский вариант) вызывает интерес у фразеологов [Bal W., Doppagne A., Goosse A., Hanse J., 1994; Massion Fr., 1987; Mercier J., 1990; Delcourt Ch., 1998, 1999].

Целью нашего исследования является выявление особенностей фразеологических бельгицизмов (антропоцентрический аспект) относительно фразеологии первичного ареала. На формирование бельгийских фразеологизмов оказали воздействие не только экстралингвистические факторы, но и факторы интралингвистического порядка, такие как закон “притяжения синонимов”, тенденция к заполнению лингвистических лагун, варьирование компонентного состава ФЕ. Основным источником пополнения фразеологического корпуса французского языка Бельгии является создание собственных бельгийских ФЕ, без опоры на общепольские ФЕ.

Объектом нашего исследования являются только ФЕ – бельгицизмы, т. е. ФЕ, имеющие в плане содержания и в плане выражения какие-либо особенности по сравнению с польскими ФЕ.

Человеческий фактор, играющий огромную роль во фразеобразовании, определяет появление большинства ФЕ в любом языке, так как фразеологизмы в первую очередь связаны с человеком, с разнообразными сферами его деятельности. В числе бельгийских ФЕ, характеризующихся высокой степенью антропоцентризма, особо выделяются те, в которых отражены человеческие черты характера: хитрость, подлость, безразличие, раболепие, болтливость, наивность, ловкость, удачливость, доброта, осторожность, драчливость, честность, неуверенность, деловитость.

В современной лингвистике при изучении семантики ФЕ активно используется теория семантического поля, сложившаяся в результате исследования лексико-семантической системы языка.

Основными единицами фразеосемантической системы языка являются фразеосемантическое поле (далее ФСП) и фразеосемантическая группа (далее ФСГ).

Формирование фразеосемантических объединений проводится на основе выделения общего семантического признака в словарном толковании фразеологизмов. ФСГ - это совокупность ФЕ, объединенных общим семантическим признаком, общей (интегральной) семой в составе их фразеологического значения. ФСП - это совокупность ФЕ, объединенных общим семантическим признаком более конкретного содержания и общим категориальным значением.

В значении исследуемых фразеологических бельгицизмов и их аналогов во фр. яз. Франции отчетливо выделяется сема “направленности на лицо”, которая является идентифицирующей.

Исследуемые ФЕ, образующие ФСП “Человек” можно объединить во ФСГ со значением качественной оценки человека, а именно, индивидуальных качеств человека.

Приведем наиболее яркие примеры бельгийских фразеологизмов –

экспликаций основных черт характера человека:

- ФСГ “Правдивость”.

Dire tout droit (dehors) (FB)=dire sans détours (FF) ‘говорить напрямик’.

Анализируемые вербальные ФЕ содержат глагол говорения ‘dire’ в качестве грамматически опорного компонента. Дифференциальная сема ‘vérité’ передается во фразеологическом бельгийцизме (далее ФЕБ) с помощью прилаг. ‘droit’, наречия ‘dehors’, а во французском фразеологизме (далее ФЕФ)- сущ. с предлогом ‘sans détours’=sans mensonge, что указывает на специфику национальных черт характера; прямоту у бельгийцев и лживость, хитрость у французов. ФЕФ отличаются коннотативным значением, т. к. именная группа ‘sans détours’ более маркирована.

- ФСГ “Честность”.

Être (se sentir) droit dans ses bottes (FB) = avoir la conscience tranquille (FF) ‘иметь чистую, спокойную совесть’.

Данная ФСГ представлена вербальными ФЕ, с глаголами широкого значения ‘être’ и ‘avoir’, глаголом чувствования ‘se sentir’ в качестве опорных компонентов. Дифференциальная сема ‘honnêteté’ передана прилаг. ‘droit’- прямой во ФЕБ и сущ. ‘conscience’ во ФЕФ. Бельгийский вариант более конкретен, французский – абстрактен.

- ФСГ “Осторожность”.

Ne jamais en faire une belle avec (FB)= ne pas voir de toutes les couleurs avec ‘не попасть в переделку’.

Опорные компоненты ФЕБ – глагол широкого значения ‘faire’, во ФЕФ – глагол видения ‘voir’. Субстантивные элементы ‘belle (f)’ = jeu (m) ‘решающая партия’ и couleur (f) = масть (cartes) передают идею игры в карты, которая может привести к затруднительной ситуации (проигрыш). Применяя ассоциативный принцип к анализу ФЕ, можно сделать вывод об единой ассоциации при образовании ФЕ у бельгийцев и у французов.

- ФСГ “Наивность”.

Être de la bonne année (FB)=croire au père Noël (FF) ‘жить иллюзиями’.

Вербальные ФЕБ и ФЕФ содержат глаголы широкого значения ‘être’ и ‘croire’, обе ФЕ вызывают одну ассоциацию с верой в начинающийся Новый год или Деда Мороза, которые непременно должны принести удачу, ФЕБ – более абстрактна, чем ФЕФ. Склонность к иллюзиям свойственна бельгийцам. Существует поговорка : “У бельгийцев, голова в облаках, а ноги крепко стоят на грубой, неровной земле”.

Таким образом, 1) внутренний мир человека, его психическое и физическое состояние всегда находятся в центре внимания художественного слова и отражаются в бельгийской фразеологии; 2) в числе бельгийских фразеологизмов, характеризующихся высокой степенью антропоцентризма, особо выделяются ФЕ, в которых отражены человеческие черты характера; 3) интерпретация ФЕ в парадигматике связана с образными ассоциациями, соотносимыми в данной языковой общности; 4) чередование компонентного состава способствует изменению коннотативного значения исходной ФЕ; 5) ассоциации возникают у носителей языка на основании мотивирующего

прототипа; б) при образовании ФЕВ и ФЕФ наблюдается расхождение на уровне ассоциаций, что объясняется различным мировидением бельгийцев и французов.

Библиография

1. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика.- СПб.: Изд-во Бельведер, 2000.- 140 с.
2. Ильин И.А. Одинокий художник.- М., 1993.- С. 173
3. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. М., 1993.- С. 541.
4. Малыгин В.Т. Австрийская фразеология в социокультурном пространстве. Монография.- СПб.: Образование, РГПУ, 1999.- 199 с.
5. Постовалова В.И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы. //Фразеология в контексте культуры.- М.: Языки русской культуры, 1999.- С. 25-33
6. Соколова Г.Г. Лексико-фразеологические геллэцизмы французского языка. // Романоязычные и германоязычные ареалы.- Л., 1983,- С. 49-58
7. Уфимцева Н.В. Русские глазами русских. // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность.- М., 1995
8. Boas F. Introduction to the Handbook of American Indian languages. Washington, 1911
9. Humboldt W. von. Linguistic Variability and Intellectual Development / Transl. by G.C. Buck and A.R. Frithjof.- Philadelphia, 1971.

Словари

1. Bal W., Doppagne A., Goosse A., Hanse J., Belgicisms. Inventaire des particularités lexicales du français en Belgique. Louvain-la-Neuve. Ed. Duculot, 1994.-143p.
2. Delcourt Ch. Dictionnaire du français de Belgique.Bruxelles. Le Cri Édition. 1998, 1999

Моисеева И.Ю. Иерархическая организация процесса конкретизации на лингвистическом уровне

Оренбургский государственный университет, Оренбург

Основополагающий тезис лингвистики текста констатирует амбивалентность семантики и множественность интерпретаций языковых средств художественного текста, связанных с использованием словесных знаков в их вторичном кодовом значении.

Эффективным механизмом снятия амбивалентности языковых средств является конкретизация. Вопрос о конкретизации значения слов ставится в современной науке о языке в связи с реализацией значения полисемичного слова. Но известно, что лексические единицы, требующие конкретизации, уточнения своего значения, не ограничиваются классом полисемичных существительных. В языке имеется целый ряд лексических образований, точное значение которых может быть выявлено только с помощью других лингвистических и экстралингвистических средств. К таким знакам, в частности, относятся некоторые разряды местоимений, наречий, имена собственные. Лексические значения этих языковых единиц настолько обобщены, что сами по себе они не могут быть отнесены к какому-либо определенному денотату. Конкретизация значений этих слов, выявление их непосредственной денотативной отнесенности осуществляется различными средствами и на разных уровнях языковой иерархии. В результате процесса конкретизации такие лингвистические знаки начинают указывать на конкретный предмет или явление.

Проблема уточнения является одной из дискуссионных в современном языкознании, т. к. среди лингвистов нет единого мнения о том, какие члены предложения следует считать уточняющими, каковы их структурные типы и следует ли их выделять вообще. Понятие «уточнение» толкуется по-разному. Уточняющая группа слов в предложении называется «уточняющие члены предложения», «пояснительные члены предложения» и даже «уточнительно-пояснительные» (Ананич, 1966: 55–56).

Определение и характеристики уточняющих членов предложения базируются на их синтаксических и семантических признаках. Существует точка зрения, согласно которой уточняющие члены предложения рассматриваются как особая синтаксическая категория, состоящая в том, что уточняющее слово принимает на себя синтаксическую функцию уточняемого (главного или второстепенного члена предложения). Уточняющие члены могут быть: подлежащим, сказуемым, определением, дополнением, обстоятельством.

Конкретизирующие члены предложения не являются отдельной синтаксической категорией, так как уточнение – это одна из функций приложения, которым может быть любая часть речи – глагол, наречие, прилагательное и т. д.

Семантическое уточнение понимается в узком смысле как конкретизация,

а в широком смысле – как дополнительная информация конкретизирующего и обобщающего характера.

В нашей работе мы будем придерживаться определения, данного Н. А. Шехтманом: «Конкретизация в рамках смыслового повтора – это возникающее благодаря повтору сужение значения опорного компонента» (Шехтман, 1977: 166). Следует подчеркнуть, что в данной работе речь идет не о развитии значений, а об их сосуществовании в языке и тексте. При этом основной упор сделан на семантические языковые явления.

Употребление союзов «а именно, именно, то есть» рассматривается как отличительная черта отношений пояснения; более того, употребление данных союзов считается основанием для отграничений пояснения и уточнения.

В качестве наиболее яркого внешнего показателя наличия отношения уточнения во французском языке мы называем наречия *bref, autrement dit, surtout, notamment*, союзы *comme, ainsi*, сложные союзы *c'est-à-dire, cela veut dire*, адвербиальные выражения *de fait, en particulier, soit*.

Все лингвистические средства, осуществляющие конкретизацию слов, можно подразделить на несколько уровней, на каждом из которых эта конкретизация осуществляется своими специфическими способами. Таких уровней можно выделить три: первый – уровень текста; второй – уровень сверхфразовых единств; третий – уровень предложения. Все эти уровни не являются изолированными: конкретизация, начавшись на одном из них, может продолжиться на другом и завершиться на третьем. Таким образом, представляют определенную иерархию, верхним пределом которой является уровень текста, а нижним – уровень предложения. Изучение процесса конкретизации слов начнем с самого сложного и наименее изученного уровня – уровня текста.

Конкретизация на уровне текста

С логической точки зрения это уровень, на котором может осуществляться конкретизация значения слова. Часто бывает недостаточно не только 3-х, 4-х предложений, необходимы целые разделы, а иногда и все произведение, чтобы точно выявить конкретное лексическое значение такого слова. В таких случаях на помощь приходит «текстовая ситуация» (*text-situation*) (Агамджанова, 1981:7).

Под «текстовой ситуацией» понимается весь текст, предшествующий слову, семантика которого реализуется. Своим содержанием, системой своих опорных образов «текстовая ситуация» конкретизирует речевую сферу данного слова и тем самым способствует выявлению конкретного значения такого лингвистического знака.

На уровне текста, или «текстовой ситуации» указание на конкретизацию идет уже от названия самого текста. Каждый текст имеет заглавие, которое указывает на примерную тему изложения, раскрывая его концептуальную сущность, а иногда лишь указывая на предмет мысли.

Можно предположить, что конкретизирующая функция присуща в той или иной степени каждому заглавию, так как заглавие является сигналом вербализации события и одновременно фактором построения речевого отрезка.

Однако в сложных текстах, отражающих комплексные события, где логико-смысловые связи в тексте устанавливаются опосредованно, она трудно вычленима. Кроме того, эта функция заглавия перекрещивается с его другими функциями (информативной, эмоциональной и др.).

Каждое полнозначное слово отражает обобщенно событие или его признак. Так, существительное отражает статичное событие или экзистентность явления во времени и в пространстве. Прилагательное чаще отражает признак события, находящегося в статичном состоянии, наречие – в динамике. Таким образом, каждое полнозначное слово прямо или опосредованно отражает отношения объективной действительности, а значит, обладает свойствами определенной семантической валентности.

Например, название новеллы А. Моруа «Le testament»(Maurois, 2004). Употребленное в качестве заглавия существительное «Le testament» указывает на последующую информацию имплицитно (оформление наследства) или нейтрализует ее в зависимости от коммуникативного высказывания.

Особенно ярко проявляется конкретизирующая функция заглавия при использовании в нем изолированных частей предложения, сочетаний слов и слов, ассоциирующихся с отдельными членами предложения.

Название новеллы Ж. Фужер «La déclaration d'amour» наводит читателя на мысль о том, что речь пойдет о признании в любви (Fougère, 2001).

Этот вид конкретизации напоминает конкретизацию на экстралингвистическом уровне. Разница между ними в том, что в первом случае указание относительно сужения значения идет со стороны культурно-образовательного уровня читателя, его профессиональной подготовки, а во втором – со стороны заглавия текста, его общего содержания, то есть от факторов, которые следует отнести к лингвистическим.

Уровень сверхфразовых единств (СФЕ)

Спускаясь на ступеньку ниже по лестнице лексических средств, способствующих конкретизации слов, следует перейти на уровень сверхфразовых единств.

Вслед за О.И. Москальской, под СФЕ будем понимать специальным образом организованную, закрытую цепочку предложений, представляющую собой единое высказывание (Москальская, 1981:58).

Определить границу СФЕ затруднительно. Каких-либо формальных показателей начала и конца СФЕ пока не выявлено. По мнению И.Б. Хлебниковой (Хлебникова, 1983: 9), СФЕ с большей уверенностью можно охарактеризовать по содержанию – это цепочка предложений, в которой развивается одна общая микротема.

А.Л. Афанасьева выделяет характерные особенности СФЕ:

1. Наличие зачина, который определяет лексико-грамматическую структуру сложного синтаксического целого.

2. Временной центр, от которого ведется отсчет времени событий повествования.

3. Тематическая группировка лексики, первоначально связанная с зачином, а затем вносящая новые аспекты в повествование (Афанасьева, 1998: 4

– 5).

Рассмотрим примеры реализации функции конкретизации на уровне СФЕ, когда одно СФЕ уточняется другим.

Ex. «... Toutes les idées des hommes sont des manies inoffensives, dit Mademoiselle, mais quelques sottises que vous fassiez, tout s'arrange tôt ou tard parce que nous, les femmes, conservons toujours les 3 **sciences** essentielles:

– *C'est-à-dire?*

– **La cuisine, la couture et l'élevage des enfants**» (Maurois, 2004: 43).

В приведенном диалоге молодая девушка говорит о том, что женщины в состоянии принять все мужские недостатки, так как именно они владеют тремя «основными науками». Для понимания авторских интенций важно знать, о каких «науках» идет речь. Автор конкретизирует первое сверхфразовое единство, перечисляя основные женские «науки»: кухня, шитье, воспитание детей.

Ex. «...De plus, toutes les fenêtres **donnaient sur la cour**. *C'est-à-dire, à peu de distance, sur d'autres fenêtres du même style derrière lesquelles on aperçevait presque aussitôt le haut dessin de nouvelles fenêtres donnant sur une deuxième cour...*» (Camus, 2005: 112).

Читателю необходимо не только представить дома, окна которых выходят во двор, автор подчеркивает их крайне близкое расположение друг к другу, что позволяет из одного окна наблюдать за тем, что происходит в другом доме.

Реализация функции конкретизации, в данном отрывке, связана с повышенной информативной насыщенностью, проявляющейся как в отборе слов, так и в строении предложений.

Ex. «...Sa mort (du grand – père), le temps, notre pauvreté, peut-être aussi un certain décalage dans les générations **avaient distendu les liens**. *Bref, grand-mère ne les recevait plus* et nous aurions dû être bien tranquilles...» (Bazin, 2007: 26).

Простая констатация натянутых отношений в семье недостаточна для полного понимания данного контекста. Реализация функции конкретизации, в данном отрывке – *distendre les liens* → *ne pas recevoir qn*, связана именно с тем фактом, что женщина перестала пускать в дом этих людей, сохраняя покой остальных членов семьи.

Будучи объединенным в смысловом отношении, СФЕ служит одним из средств объединения текста в единое целое в смысловом и композиционном отношении.

Ex. «... – Vous devriez téléphoner à Charles, un jour. Il a mauvaise mine. Claire craint même qu'il n'ait **une vilaine maladie**.

– *Vous voulez dire?*

– On parle tellement **de cancer**, en ce moment» (Sagan, 2005: 235).

Данный контекст является примером конкретизации от «общего» к «частному» (*la maladie* → *le cancer*).

Конкретизация на уровне предложения

Это самый простой и элементарный тип конкретизации, так как опорное слово и конкретизирующее слово находятся в пределах одного предложения. Как уже замечено, слово выявляет свое значение в окружении других слов, с

которыми оно находится в непосредственной связи, как лексической так и грамматической. В зависимости от используемых средств конкретизация на уровне предложения может быть полной, то есть осуществляться до степени соотнесения с единичным денотатом, и частичной, то есть до уровня соотнесения с родовым понятием. В этом случае ограничением значения выступает слово, стоящее в препозиции, которое обладает более конкретной семантикой и влияет таким образом на рядом стоящее с ним слово, что последнее сужает свое значение, указывая на какой-то один род предметов и явлений.

Перейдем к описанию примеров смысловых повторов, члены которых вступают в тексте в отношении конкретизации. Как показал анализ лексического материала, в отношении конкретизации имплицитно включение и пересечение.

При включении члены повтора различаются уровнем обобщения, который имеет двойную направленность: от «общего» к «частному» и от «частного» к «общему». Отношения первого типа рассматриваются как отношения специализации, а отношения второго типа – как отношения генерализации (Шехтман, 1988: 116).

Следует отметить, что при специализации единицы, являющиеся левыми компонентами повтора, отличаются от конкретизирующих их правых компонентов меньшей степенью детализации выражаемого понятия.

Рассмотрим контексты, компоненты которых вступают в отношении специализации.

Ex. «...Puis **se rétablit**, *c'est-à-dire* que mon corps **se remet à fonctionner** d'une façon à peu près normale» (Maurois, 2004: 237).

В данном контексте компоненты вступают в отношении специализации. Левый компонент **se rétablit** характеризуется меньшей детализацией выражаемого понятия. Рассмотрим следующие значения глаголов, приводимые в словаре Petit Larousse (Petit Larousse 2006: 911). Сравним:

se rétablir – 1) guérir;
2) revenir en son premier état, en meilleur état;
3) recouvrir la santé, se remettre à fonctionner commencer à remplir sa fonction, a être mis en action..

Автор конкретизирует глагол **se rétablir**, обращая внимание читателя на возвращение работоспособности героя после болезни.

Ex. «...il y a là une réserve de vitalité qui contraste heureusement avec la sècheresse anguleuse de Jean-Philippe, ses ongles ronges, cette intelligence inquiète qui se lit sur ses traits. Le rapport entre ces deux êtres, juge Carmen Corail, est **bon**, *c'est-à-dire*, qu'il est **productif**» (Mallé, 2000: 237).

Левый компонент анализируемого контекста – **bon** – характеризуется меньшей степенью детализации. Словарь Petit Larousse (Petit Larousse, 2006: 129) приводит следующие значения прилагательных:

bon (adj) –
1) qui a les qualités convenables à sa nature, à sa destination;
2) qui a les qualités convenables à sa profession;

- 3) qui a les aptitudes nécessaires;
- 4) qui a de la perfection au point de vue moral;
- 5) qui aime à faire le bien;
- 6) qui est approprié à son but;
- 7) qui procure un avantage;
- 8) qui marque un degré important;
- 9) qui donne de la satisfaction.

productif (adj) –

- 1) qui produit;
- 2) qui a d'un bon rapport;
- 3) qui produit un effet juridique (Petit Larousse, 2006: 840).

Из проведенного анализа выясняется следующее: направленность от «общего» к «частному» сужает значение опорного компонента, точнее выражая интенции автора, что ведет к более точному пониманию текста.

Ex. «Lucile tendit la main vers **l'être humain** qui était a sa portée, *c'est-à-dire Charles*, et saisit sa main à lui» (Sagan, 2005: 243).

Анализируемый контекст является примером полной конкретизации, происходящей до степени соотнесения с собственным именем l'être humain → Charles.

Ex. «Dans ce cas, **l'accusé**, *c'est-à-dire le petit homme* qui avait tant parlé à vide, était **le père**» (Simenon, 2006: 196).

Приведенный пример представляет интерес двойной степенью конкретизации: первая – до уровня частичной конкретизации, соотнесение с родовым понятием – l'accusé – le petit homme; вторая – до уровня полной конкретизации, соотнесение с единичным денотатом – le petit homme → le père.

Следующая группа примеров представляет тип конкретизации – пересечение, в котором помимо совпадающих компонентов значения присутствуют и дифференцирующие их компоненты.

Ex. «.. – Qu'est-ce que cela veut dire pour toi «**aliéner**»?»

– *Cela veut dire* déposséder. Marx, en parlant des ouvriers, dit, qu'ils sont **aliénés** parce qu'ils sont dépossédés.

– Je ne me souviens pas...» (Cardinal, 2004: 48).

aliéner – 1) vendre;

2) abandonner un droit naturel, perdre un droit;

déposséder – 1) perdre, ôter la possession (Petit Larousse, 2006: 30, 308).

Данный контекст демонстрирует, что помимо совпадающего компонента значения – aliénation – присутствует и дифференцирующий компонент – abandonner un droit naturel, donner. Уточняющий компонент подчеркивает этот отличительный признак, то есть выполняет функцию выделения.

Итак, при взаимодействии двух субъектов: говорящего / слушающего или пишущего / читающего, говорящий / пишущий моделирует понимание текста предполагаемым адресатом. Это обуславливает отбор и аранжировку соответствующих языковых средств, которые обеспечивают декодирование сообщения на основе осмысления и осуществляют переход к содержанию (Новиков, 1990: 112). Специфика уточнительных предложений усматривается в

том, что они служат для внесения поправки, уточнения, добавления, разъяснения в коммуникативную программу говорящего в процессе ее реализации или уже на той стадии, когда она уже в основном реализована.

Список использованной литературы

1. Ананич, А. В. Об изучении уточнительно-пояснительных членов предложения в школе / А. В. Ананич // Русский язык в школе. 1966. – № 5. – С. 55–56.
2. Агамджанова, В. И. Микро- и макроконтэкст именной лексики текста / В. И. Агамджанова // Вопросы английской контекстологии: Межвуз. сб. – Л.: Изд-во ЛГУ. – Вып. 2. –1981. – С. 3 – 11.
3. Афанасьева, А. Л. Сложное синтаксическое единство – грамматические и лексические способы его интеграции / А. Л. Афанасьева // Романское языкознание в России и за рубежом: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию кафедры романской филологии РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – С. 4–5.
4. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М.: Изд-во «Высшая школа», 1981. – 183 с.
5. Новиков, А. И. Лингвистические и экстралингвистические элементы семантики текста / А. И. Новиков // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М., 1982. – С. 23–45.
6. Хлебникова, И. Б. К проблеме средств связи между предложениями в тексте / И. Б. Хлебникова // ИЯШ. – М, 1983 – №1. – С. 6–11.
7. Шехтман Н. А. Семантическая редупликация и проблема тезауруса / Н. А. Шехтман: дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1977. – 324 с.
8. Шехтман, Н. А. Системность лексики и семантика слова / Н. А. Шехтман: учебное пособие к спецкурсу / Науч.ред. М. А.Кулинич: Куйбышевск. гос. пед. ин-т им. В. В.Куйбышева. – Куйбышев, 1988. – 84 с.
9. Bazin, H. Le bureau de mariage / H. Bazin. – Paris: Grasset, 2007. – 157 p.
10. Camus, A. L'exil et le royaume / A. Camus. – Paris: Gallimard, 2005. – 215 p.
11. Cardinal, M. La clé sur la porte / M. Cardinal. – Paris: Ed. du Seuil, 2004. – 150 p.
12. Fougère, J. La déclaration d'amour / J. Fougère. – Récits des écrivains français. Paris: Gallimard, 2001. – 315 p.
13. Malle, J. Allegra / J. Malle. – Paris: Ed. du Seuil, 2000. – 240 p.
14. Maurois, A. Lettres à l'inconnue / A. Maurois. – Paris: Librairie Payard, 2004. – 206 p.
15. Petit Larousse. – Paris: Librairie Larousse, 2006. – 1795 p.
16. Sagan, F. La chamade / F. Sagan. – Paris: Julliard, 2005. – 324 p.
17. Simenon, G. Le coup de lune / G. Simenon. – Paris: Presse de la cité, 2006. –218 p.

Мосиенко Л.В. Методические аспекты разработки мультимедийного курса лекций по теории иностранного языка

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современность предъявляет все более высокие требования к обучению иностранному языку. Объемы информации растут и часто традиционные способы ее передачи, хранения и обработки оказываются неэффективными. Использование компьютерных технологий, их внедрение во все сферы нашей жизни предоставляют нам ряд полезных средств, позволяют автоматизировать ряд процессов, упростить поиск и обработку все возрастающих потоков информации, реализовывать творческие идеи. Технологии электронного представления информации достаточно эффективны для преподавания теории иностранных языков. Мультимедийные лекции позволяют преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным, интенсивным, ярким. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его.

Рассмотрим только один программный инструмент MS PowerPoint, применение которого в учебном процессе на сегодня полностью оправдано.

Microsoft PowerPoint (полное название — Microsoft Office PowerPoint) — это популярная программа для создания и проведения презентаций, являющаяся частью Microsoft Office и доступная в редакциях для операционных систем Microsoft Windows и Mac OS.

Microsoft Office PowerPoint, как и любое презентационное программное обеспечение, позволяет создавать отдельные страницы, «слайды», содержащие текст, изображения, графики, видео и т. п. Слайды впоследствии можно распечатать, демонстрировать на экране или распространять через сеть в качестве вебкаста.

Использование программы создания презентаций MS PowerPoint в аудиторной и внеаудиторной работе, способствует более наглядному представлению материала, помогает студенту усвоить материал быстрее и в более полном объеме. Кроме реализации цели усиления наглядности представления материала, реализуются следующие учебные цели:

1. Стимулирование познавательной деятельности учащихся, которое достигается путем участия студента в создании презентаций по новому материалу, подготовке докладов, самостоятельному изучению дополнительного материала и составление презентаций — опорных конспектов, при закреплении материала на уроке;
2. Способствование более глубокому пониманию изучаемого материала;
3. Визуализация учебного материала;
4. Повышение мотивации учения студентов и закрепление интереса к изучаемой дисциплине;
5. Возможность использования в самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работе;

6. Стимулирование речемыслительной деятельности студентов;

7. Способствование развитию творческого подхода при выполнении практических заданий.

При работе с электронным курсом лекций сохраняются все закономерности учебного процесса, в том числе и общие, отражаемые в дидактических принципах.

Принцип научности реализуется в нескольких аспектах:

- в оптимизации процесса отбора учебного материала на основе применения преподавателем систем автоматизированного анализа текстов;
- в улучшении способов презентации и организации учебного материала с учетом закономерностей интеллектуальной деятельности человека;
- в повышении эффективности управления процессом усвоения знаний за счет использования возможностей компьютера.

Принцип доступности при обучении с использованием мультимедийного курса лекций реализуется благодаря ориентации процесса на физиологические особенности студентов, уровень владения иностранным языком и, возможно, их навыки работы с компьютером при самостоятельной работе. Уровень доступности повышается за счет использования широких возможностей компьютера по предоставлению зрительной опоры, что влечет снижение риска неправильного написания лекций на иностранном языке на слух; выбора оптимального времени для конспектирования и возможности возврата к неувоенному материалу.

Доступность информации обеспечивается дополнительной ее структуризацией, выбором стиля изложения, простотой и прозрачностью используемых понятий.

Принцип сознательности при обучении теории французского языка с помощью электронного курса лекций обеспечивается предоставлением студенту средств «поддержки», использование которых способствует осознанности в освоении теоретической дисциплины на иностранном языке и улучшению усвоения материала.

Принцип активности обучаемого означает сознательную активность студента в отборе материала для конспектирования, анализе и комментировании приведенных в презентации примеров, а также конспектирование предлагаемого материала.

Принцип систематичности и последовательности воплощается посредством управления учебной деятельностью через определенную, предусмотренную программой последовательность подачи порций системно организованного учебного материала, подлежащего усвоению.

Принцип учета индивидуальных особенностей учащихся обеспечивается следующими факторами:

- индивидуальным способом управления учебной деятельностью;
- возможность выбора индивидуального темпа работы (варьирование скорости предъявления учебной информации на дисплее);
- возможность использования в самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работе студентами, испытывающими затруднения в усвоении

теоретического материала на иностранном языке.

Основным отличием презентаций от основных способов представления информации является их особая насыщенность содержанием и интерактивность, т.е. способность определенным образом изменяться и реагировать на действия пользователя. Более того, пользователь является не пассивным слушателем, а играет роль активного деятеля.

Преимущество компьютерной презентации состоит в облегчении труда преподавателя, а также в возможности подать в привлекательном виде тщательно подготовленную информацию.

Компьютерная презентация помогает упорядочить весь имеющийся материал и выстроить его, следуя логике изложения и хранить его в одном файле. Сохранность наглядных материалов и возможность их корректирования тоже является важным моментом для преподавателя. У каждого преподавателя есть свои наработки, так называемый «портфель преподавателя».

Еще одно неоспоримое преимущество представления информации в виде презентации над информацией в виде речи состоит в том, что при необходимости, студент может самостоятельно вернуться к той части информации, которую не усвоил, например: с доски стерт текст или таблица, и если студент не успел записать, то преподавателю придется прервать лекцию и вернуться опять к неусвоенному материалу, что, естественно, нарушит ход изложения материала и отвлечет остальных студентов от работы. И напротив, комментируя материал, который находится на слайдах, преподаватель может подробнее остановиться на определенных моментах, акцентировать внимание на наиболее важной информации. Ее можно выделить, придав ей эффект анимации. Движение отдельных частей слайда привлечёт внимание студента, и он заострит свое внимание на анимированной части информации. Таким образом, все тезисы сообщения преподавателя будут услышаны и увидены студентом. Всё это повышает интерес к обучению и способствует более качественному усвоению нового материала, а это и является целью работы преподавателя.

К другим преимуществам Microsoft PowerPoint для разработки мультимедиа-лекций можно отнести:

- доступность (пакет Microsoft Office версии 97 и выше сегодня считается стандартным программным обеспечением практически для любого персонального компьютера);

- легкость в освоении и простоту создания мультимедиа-презентаций (при достаточно широком наборе имеющихся возможностей, в частности, для реализации «оформительских» анимационных эффектов, особенно в Power Point XP);

- возможность переноса данных из других приложений Microsoft Office, что позволяет расширить для непрофессионального пользователя возможности подготовки содержательного наполнения, а также включать в создаваемые презентации материалы, ранее подготовленные средствами Word и Excel;

- наличие встроенного языка программирования Visual Basic , позволяющего при необходимости реализовать требуемые интерактивные

функции.

Конечно, за всеми перечисленными достоинствами мультимедийных материалов скрываются и определенные трудности, связанные с необходимостью коренным образом изменить подход к проведению лекционных занятий. На собственном опыте мы убедились в том, что сначала нужно всесторонне обсудить проблему, а потом уже по частям выводить заранее подготовленную информацию на экран. Выдавать сразу все целиком не просто неэффективно, но и ошибочно, поскольку может привести к бездумному переписыванию текста и «зарисовыванию» картинок. Однако при грамотном применении анимации выводимого текста можно добиться аналогичного результата — правда, трудоемкость подготовки презентации при этом резко возрастает.

Эффективность использования электронного курса лекций зависит непосредственно от правильности ее создания, соблюдения определенных правил ее оформления. Часто можно столкнуться с непрофессиональными презентациями, разработанными неподготовленными пользователями. Это возможно и на начальном этапе работы с данной системой. Что отличает подобную презентацию? Нелогичность, текстовое перенасыщение, посредственный дизайн, что пагубно влияет на восприятие материалов, вызывает негативные эмоции. Для создания Power Point требуется большая предварительная работа по сбору информации по темам курса, внимательное прочтение отобранных материалов.

Создание электронных презентаций в среде Power Point осуществляется параллельно с накоплением материала. Создавая презентацию нужно не забывать о цели ее создания. Для этого необходимо создать презентацию определенного объема, так как зрительный ряд из большего числа слайдов вызовет утомление, отвлечет студента от сути изучаемого материала. Не должно быть "лишних" слайдов, которые не сопровождаются пояснением. Нужно продумать и обеспечивать понимание смысла каждого слова, опираться на знания и опыт студентов, использовать яркие иллюстрации (примеры, графики, таблицы, рисунки и т.д.). При применении презентаций реализуется индивидуальный подход к обучаемому, учитываются индивидуальные возможности восприятия. Значительным этапом в создании презентаций является работа с текстом. Она предполагает выделение необходимого количества слов для их размещения на слайд, выбор шрифта и месторасположения слов.

Профессионалы разработки презентаций в данном случае рекомендуют использовать на слайде не более тридцати слов и пять пунктов списка. Если на слайде идет список, его необходимо делать параллельным, имеется в виду, что первые слова в начале каждой строки должны стоять в одной и той же форме (падеже, роде, спряжении и т. д.).

Обязательно необходимо осмысление целевых заголовков, размер шрифта - не менее 18 пт. На одном слайде должна быть раскрыта одна идея.

Создание презентаций в качестве самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы позволяет студенту научиться осмыслить и выделять из

большого объема информации главные аспекты, лаконично формулировать ключевые тезисы; развивает аналитические способности.

В учебных презентациях текстовая информация сводится к минимуму. Ее необходимо заменить схемами, диаграммами, рисунками, фотографиями, фрагментами фильмов. Текст представляется в виде основополагающих моментов сообщения.

Эффективность презентации ни в коем случае нельзя признавать, ориентируясь исключительно на ее интересный дизайн. Профессиональный дизайн любой презентации интересен в сочетании с проработанными концепцией и оптимизацией презентации. Немаловажную роль играют цветовые сочетания, выдержанность стиля в оформлении слайдов.

Подбор точных цветов существенно влияет на восприятие презентации, достаточно распространенная ошибка - использование несочетаемых цветов.

Необходимо также подобрать оптимальный для восприятия темп смены слайдов, анимационных эффектов. Ценность PowerPoint состоит еще в возможности задавать параметр слайдов и анимаций.

При верстке необходимо использовать образцы слайдов, это достаточно простой и понятный процесс, который презентацию сделает на порядок лучше. Анимация значительно оживляет слайды. Однако отрицательные движения элементов на слайде, конкретнее, направление "справа - налево", "сверху - вниз" противоестественны для человека и оказывают негативное влияние, правильнее задавать положительную динамику ("слева - направо", "снизу - вверх").

Таким образом, необходимо учиться не только верстке в PowerPoint, а также непременно разработке визуальной концепции и оптимизации слайдов.

Приемы применения программы MS PowerPoint достаточно разнообразны. Вот некоторые из них:

1. При подготовке преподавателя к занятиям:

- составление тематических презентаций по новому материалу;
- составление контрольного материала;
- составление различного рода обзоров по дополнительному материалу;
- подготовка презентаций — опорных конспектов;
- подготовка презентаций для самостоятельного изучения;
- моделирование различных предметных и учебных ситуаций.

2. В работе студентов:

- подготовка к лекциям и практическим занятиям творческих работ, при составлении отчетов, докладов, подготовке конференций;
- составление презентации по изученному материалу в целях закрепления;
- составление опорных конспектов;
- взаимная проверка презентаций.

При творческом подходе программа позволяет моделировать сложные составные процессы в изменяющейся среде. При этом преподаватель может остановиться на любом этапе, требующем более подробного рассмотрения. К

таким возможностям относятся:

1. Организация автоматического или ручного перехода по слайдам при демонстрации;
2. Организация навигации по материалам презентации при помощи гиперссылок;
3. Внедрение разного рода объектов, таких как рисунки, таблицы, диаграммы, объекты управления;
4. Корректировка, написание примеров;
5. Применение эффектов при работе с текстом, что дает возможность акцентировать внимание на определенном текстовом материале;
6. Применение эффектов для графических объектов;
7. Создание эффекта мультипликации и создания динамических рисунков;
8. Звуковые эффекты и работа со звукозаписями.

Несомненно, презентации в MS PowerPoint уже стали стандартом де-факто. Достоинства электронного лектория заключаются в наглядности, продуманности продвижения (является своего рода планом и текущей подсказкой), читабельности текста, презентабельности всего информационного материала. Недостатки - в необходимости предварительной подготовки, в том числе ответов на возможные вопросы, заранее создавая слайды, при этом не исключая, а взаимодополняющим во время лекции может быть использование бумажных плакатов, доски и мела, наглядных пособий и др.

Применение данной технологии сразу же поднимает чтение лекций на качественно новый уровень. Однако оно должно тщательно продумываться и обязательно сопровождаться изменением методики преподавания. Для грамотной организации лекционного курса с использованием мультимедийных технологий необходимо, во-первых, знать, какие возможности они предоставляют, и, во-вторых, уметь ими рационально воспользоваться. Это потребует много сил и времени на стадии подготовки презентаций, не говоря уже о постоянном совершенствовании. Тем не менее, результаты этого стоят.

Переходько И.В. Роль театральной деятельности в профессиональной подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации

Оренбургский государственный университет

На современном этапе в содержании высшего образования в России на первый план выдвигается проблема качества подготовки специалиста. Критерием качества профессионального образования рассматривается профессиональная компетентность будущего специалиста. В российской педагогике проблемам компетенции/компетентности особое внимание уделяется в работах А.В. Хуторского, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой и др., которые называют профессиональную компетентность базовой качественной характеристикой личности и соотносят ее со знаниями, умениями, навыками, профессиональным мастерством, мотивированностью к профессиональному совершенствованию. В частности, в работах Э. Ф. Зеера указывается, что компетентность имеет интегративную природу и представляет собой знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также соответствующие умения и навыки.

Некоторые авторы, например Н. К. Сергеев, усматривают в понятии «компетентность» творческое начало. Автор определяет профессиональную компетентность как способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые, осознавать и принимать задачи, установки деятельности на всех этапах ее осуществления; способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять; владение умениями, ориентировочными основами деятельности, реализуемыми в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами; стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений.

Очевидно, что коммуникативная компетентность является одним из важных аспектов профессиональной подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации. Так, Т.М. Балыхина, исследуя вопросы собственно-профессиональной компетенции филологов, выделяет как чрезвычайно значимую коммуникативную (профессионально-коммуникативную) компетенцию. Профессионально-коммуникативная компетенция понимается как способность посредством языка и социокультурных знаний устанавливать межличностное общение в профессиональной (учебной, научной, производственной и других) сферах и ситуациях человеческой деятельности.

Следует отметить, что компетентность подразумевает также, помимо профессиональных знаний и умений, ряд других компонентов, выступающих как качества личности, абсолютно необходимые сегодня любому специалисту. Это такие качества личности, способность принимать самостоятельные

решения, творческий подход к профессиональной деятельности, умение постоянно учиться и обновлять свои знания. Это также гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это – умение вести диалог, коммуникабельность, сотрудничество. В условиях расширения межкультурных связей приобретают особую значимость такие качества личности, как взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации.

Вместе с тем, основные положения Закона РФ «Об образовании» и «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» обязывает нас ставить вопрос не только о предметно-деятельностной подготовке специалистов в рамках высшего профессионального образования, но и, что особенно важно, об общекультурном развитии человека. В связи с этим одной из задач лингвистического образования становится поиск оптимальных способов включения обучающихся в культуру своей страны и страны изучаемого языка, обеспечивающего положительное развитие личности и ее самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта.

В связи с данными положениями нам представляется, что театральная деятельность играет важную роль в профессиональной подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации, так как позволяет решать задачи как предметно-деятельностной подготовки, так и задачи общекультурного развития студентов.

На факультете филологии при кафедре романской филологии и методики преподавания французского языка под руководством к.п.н. И.В. Переходько и г-жи Э. Дельбек работает театральная мастерская «Маски». Студенческий театр факультета филологии победил в региональном конкурсе студенческих франкофонных театров и принял участие во Всероссийском конкурсе. Анализ работы театральной мастерской позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, театральная деятельность комплексно воздействует на процессы развития личности, воздействуя на чувства и мышление студентов, охватывая их духовную сферу, активизирует нравственное и духовное развитие будущего специалиста, повышает эффективность занятий. Театральная деятельность в условиях специфики профессиональной подготовки специалистов в области иностранных языков способствует не только овладению вербальными и невербальными средствами иностранного языка, формированию лингвистических качеств личности, но и формирует необходимые «внелингвистические» качества, которые необходимы для успешного общения в ситуациях межкультурного взаимодействия: самостоятельность, активность, эмпатию, уважительное отношение к другой культуре, к другому образу мысли, к иной позиции партнера по общению, умение и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, готовность и умение открыто воспринимать другой образ жизни, понимать его.

Во-вторых, большую роль театральная деятельность играет в развитии сотворчества преподавателя и студента, совершенствует формы учебно-

воспитательного процесса, предоставляя возможности использования активных педагогических технологий, направленных на организацию индивидуальных и коллективных действий.

Включение театральной деятельности в образовательное пространство университета способствует формированию комплекса знаний и умений, представляющих компоненты профессиональной компетентности будущих специалистов в области межкультурной коммуникации:

- *Поведенческо-коммуникативные компетенции*: высокий уровень речевого развития, позволяющий будущему специалисту в процессе общения свободно передавать и воспринимать информацию; понимание невербального языка общения; умение вести себя адекватно ситуации; способность выбирать собственную коммуникативную стратегию в зависимости от этой ситуации; умение ориентироваться в интонационном многообразии; овладение способами интонационного воздействия; умение адекватно самовыражаться в общении; способность правильно оценить собеседника как личность; доверительное сотрудничество, взаимоуважение позиций.

- *Экзистенциальные компетенции*: умение ориентироваться в межличностных отношениях; гибкость; уверенность; способность достигать поставленной цели; положительная эмоциональная ориентированность на достижения; умение решать проблемы и принимать решения; самоконтроль; корректировка своего поведения; умение сочетать свободу, инициативу, ответственность.

- *Профессионально-этические компетенции*: умение демонстрировать нормы социализации и адекватного поведения; умение применять специальные знания; умение быстро принимать решения, находить конструктивные компромиссы, реагируя на изменения обстановки; толерантность; потребность в профессиональном самосовершенствовании.

- *Межкультурные компетенции*: знания культурной специфики вербального и невербального поведения представителей другой культуры и социокультурный подтекст в речи носителей языка; представления о национально-культурных сходствах и различиях и умение ориентироваться в феноменах иного образа жизни, чувствах, иной иерархии ценностей; умение критически осмысливать эти феномены во взаимосвязи с собственным мировоззрением; умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы.

Материалом для театральных постановок студенческого театра «Маски» стали пьесы современных французских авторов, которые представляют собой культурно-окрашенные аутентичные образцы речевых актов диалогического и монологического характера, демонстрирующие наиболее рельефно воплощение культурных ценностей в поступках и мыслях героев, что способствовало введению учащихся в мир иноязычной культуры.

В ходе подготовки студентам предлагается провести проанализировать

пьесу: идейно-художественный замысел автора, характеры героев, ассоциативный ряд, систему выразительных средств, а также обсудить распределение ролей, музыкальное, шумовое, световое оформление спектакля. В ходе анализа обеспечивается овладение студентами лексического материала, расширение активного и увеличение потенциального языкового запаса. В результате работы над постановкой совершенствуются произносительные навыки, необходимые для выразительной речи, навыки диалогической и монологической речевой деятельности. Специфика овладения поведенческими образцами заключается в том, что определяющим становится эмпатический подход, т.е. мысленное, интеллектуальное и эмоциональное проникновение во внутренний мир другого человека, в его чувства, мысли, ожидания и стремления. Эмпатия основывается на предположении, что в одинаковых обстоятельствах все люди переживают одинаковые чувства и ощущения и это позволяет им понять другие точки зрения, идеи и различные культурные явления. На этом основании возникает способность человека представить себя на месте другого человека, принять его мировоззрение, понять его чувства, желания, поступки. Заключительный этап предполагает рефлексивную оценку зрителей и актеров; подведение итогов проделанной работы.

Таким образом, театральная деятельность, являясь управляемой и целенаправленной составляющей образовательного пространства университета формирует социальный опыт будущего специалиста, его профессионально значимые умения, личностные качества, способствует развитию творческого потенциала.

Использованная литература:

1. Балыхина, Т. М. Структура и содержание филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Т. М. Балыхина. – М. : Изд-во Моск. гос. пед. ун-та, 2000. – 400 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. - Екатеринбург, 2000. - 257 с.
3. Сергеев, Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя : автореф. дис. ... д-ра наук / Н. К. Сергеев. - Волгоград, 1998. – 44с.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 30-36.

Рахматуллина Д.Р. Прагматический потенциал переводных несоответствий как фактор адекватности перевода

Оренбургский государственный институт менеджмента, г.Оренбург

Соотнесение смысловых структур текста оригинала и перевода, а также смысловых связей между элементами этих структур является ключевым вопросом в теории перевода. Прагматическая адаптация текста невозможна без анализа смыслового содержания оригинала, в формировании которого принимает участие и речевой акт. Процесс адаптации начинается с восприятия и понимания информации. Прагматическая информация характеризуется 1) периферийностью средств ее выражения; 2) нелокализуемостью в какой-то одной единице языка; 3) прагматический уровень связывает высказывание с его экстралингвистическими характеристиками. Понимание прагматической ситуации означает свободу выбора языковых и речевых моделей с учетом коммуникативной цели высказывания. Понимание тесно связано с качеством информации.

Общеизвестно, что основным требованием прагматики в теории перевода является то, что мысль, выраженная в языковых единицах, должна быть понятной другим людям. Язык рассматривается как одно из проявлений целенаправленного поведения. Высказывания являются продуктом действий (речевых актов), которые выполняются для того, чтобы оказать определенное воздействие на слушающего. Это воздействие обычно предполагает определенную реакцию слушающего, а также изменение его убеждений или целей. Речевой акт может быть объектом наблюдения слушающего, и на основании его слушающий может сделать вывод о намерениях говорящего. Часто речевой акт эксплицитно сообщает слушающему о некоторой цели, представляющей затруднение для говорящего (1, 323). Он содержит определенное сообщение, в основе которого лежит взаимодействие материальных или духовных предметов и явлений, событий или ситуаций, используемых автором в качестве объекта информации (5, 65).

Рассмотрим следующий пример:

1. Send him up! – I said. (7, 284)

Пусть зайдет сюда, - сказал я. (8, 404)

Приказ (send him up) переходит в разрешение (пусть войдет), и происходит это благодаря экспликации на поверхностном уровне слова "пусть". Несомненно, между приказами и разрешениями существует взаимосвязь. Но различие их обусловлено характеристикой актантов ролевой структуры. В предложении ИЯ адресат в рассказе С. Моэма "A Man with Conscience" – слуга. Его социальный статус определен тем, что он должен выполнить то, что хочет от него говорящий. "Пусть зайдет сюда!" – разрешение. Экспликация данного речевого акта происходит в связи с тем, что есть еще один участник речевого коммуникативного акта – посетитель или косвенный адресат. Ему разрешается и предлагается сделать то, что передаст ему прямой адресат (слуга). И если

приказы представляют собой "попытки заставить кого-то сделать что-то (Серль, цит. по 3, 263), то введение косвенного адресата заставляет отказаться от такой попытки, поскольку это не предусмотрено социальным статусом косвенного адресата. Новая семантическая роль предусмотрена общим как для ИЯ, так и для ПЯ "контекстом произнесения" (термин Серля), которому соответствует некоторое множество пропозиций (10, 248). В процессе перевода пресуппозиция из пропозиции текста оригинала переходит в пропозицию текста перевода. Обе пропозиции репрезентируют положение дел и имеют истинностное значение, но характеризуют разные речевые акты, отличающиеся по замыслу (10, 252). Аналогичное объяснение можно дать и следующему примеру:

2. "Hear him!" (1, 148)

- Дайте ему сказать! (2, 111)

Разные речевые акты в коррелятах ПН можно объяснить как результат предписывающей функции текста, которая определяется целевой установкой воздействовать на поведение получателя сообщения. Тексты, имеющие такую установку, должны реализовывать достаточно эффективный импульс для осуществления получателем сообщения о той или иной поведенческой реакции. (12, 36)

3. It was foolish, no doubt, but I slept more comfortably. (7, 276)

Это была, вероятно, совсем излишняя предосторожность, но я так спал спокойнее. (8, 396)

Примеры подобного рода также, на наш взгляд отражают некоторое несоответствие в речевых актах, а именно: здесь представлена оппозиция утверждение (суждение с высокой степенью уверенности - no doubt):: предположение (степень уверенности занижена – вероятно). То же самое наблюдается в следующих примерах:

4. He had hurled the gramophone on the floor. (9, 51)

Очевидно, он бросил граммофон на пол. (10, 33)

В примере 4 несоответствие связано с прагматическим анализом ситуации в целом: говорящий строит предположение на основании косвенных улик – звуков, не являясь непосредственным наблюдателем, так как находится в другой комнате. Таким образом, специфика несоответствия определяется в процессе анализа временно-пространственных характеристик участников коммуникации.

Согласно А. Вежбицкой слова "очевидно", "вероятно", "no doubt", "seem" выделяются в особый класс метатекстовых слов, которые как бы дают комментарии к основному тексту (4, 409). Они эксплицируют определенную информацию, выбор нужного варианта обусловлен ролевыми характеристиками персонажей, которые вместе с ситуацией определяют насколько тот или иной смысл «достоин быть включенным в коммуникацию» (5, 148) и форму какого речевого акта ему следует принять. То есть о релевантности появления формативов "очевидно", "вероятно" на поверхностном уровне переводчик судит исходя из таких источников прагматического значения, как ситуация, интерпретируемая как "объект и то,

что говорится об объекте с точки зрения участников коммуникации".

Рассмотрим еще один пример:

5. Well, why doesn't he keep his wife where she belongs? (3, 344)

Ну и следил бы за своей женой получше. (4, 345)

6. Why should choosing make any difference? (1, 151)

Подумаешь, выбрали. (2, 114)

В данном ПН также наблюдается расхождение в речевых актах представления информации. И причиной тому – текстовая ситуация, которая обеспечивает определенные условия успешности, "которые должны считаться выполненными, если предложение употребляется как речевой акт в соответствии с коммуникативной функцией" (7, 349). В данном случае ситуация не обеспечивает условия успешности для реализации речевого акта; для чисто вопросительного речевого акта они выполнены не полностью. В результате возникает "невопросительная" интерпретация ситуации, благодаря которой имплицитное содержание другого речевого акта находит языковое выражение, в данном случае – пожелание. При этом наблюдается рассогласование в коммуникативной значимости, а именно в актуальных сигнификативных значениях предложений: корреляты не соответствуют ни на лексико-семантическом уровне, ни на уровне синтаксических связей. Однако степень такой семантической рассогласованности не произвольна и контролируется общей пропозициональной установкой текста ИЯ.

Рассмотрим пример:

6. Can't you give him the money and let him go? (7, 61)

Дай ты ему денег и пусть идет. (8, 47)

Несоответствие проявляется в трансформации вопроса в побудительное предложение (приказ).

Суть проблемы в том, что в случае косвенного речевого акта говорящий имеет в виду не только то, что говорит, но и нечто больше. (10, 207) Другими словами, в самом вопросе уже выражено желание воздействовать с определенной целью на адресата сообщения. Перевод с помощью другого речевого акта делает возможным экспликацию данного намерения, что влечет за собой изменение синтаксической конструкции и вместе с ней пропозитивного содержания.

В некоторых случаях переводчик развивает ситуацию дальше:

7. No. Don't laugh. (1, 64)

Погодите. Ничего смешного. (2, 45)

Анализируя следующие примеры, можно предположить, что в стремлении донести до читателя эмоционально-эстетическое содержание оригинала, добиться адекватного коммуникативного воздействия переводчик в процессе перевода меняет речевые акты, считая важным передать не сказанное, а подразумеваемое:

8. Shut up! Shut up! (1, 145)

Замолчишь ты или нет? (2, 109)

9. My! You've made a big heap, haven't you? (1, 85)

Ого! Постарались! Ничего себе куча! (2, 52)

10. You've kept him late – enough as it is. (7, 61)

Довольно его томить. (8, 47)

В последнем примере буквальный смысл утверждения преобразуется в императив. Трансформационно такое преобразование необъяснимо. Его произвольность становится очевидной, если мы обратимся к анализу более широкого контекста, так как "высказывание, имеющее определенное значение, произнесенное соответствующим лицом, в надлежащих обстоятельствах, имеет данную силу вследствие согласованности с конвенциями, касающихся обстоятельств произнесения высказывания". (11, 134)

Конвенции или условия ситуации общения, куда входят коммуникативное намерение и характер участников общения, обуславливают переход от одного речевого акта к другому.

Аналогично мы можем объяснить следующие примеры:

11. It's made all the difference. (11, 286)

Еще бы! Это же и сравнить нельзя! (12, 406)

12. It was an awful mess to put you through. (5, 252)

Надо же было случиться такой истории. (6, 253)

13. Someone called out: "Too many things". (1, 137)

Кто-то выкрикнул: "Может хватит?" (2, 101)

14. You wouldn't care to help with shelters, I suppose. (1, 98)

Ну а насчет шалашей – это ты никак? (2, 65)

Лексико-семантические преобразования, сопутствующие смене речевых актов, считаем возможным объяснить, прибегая к термину "преформация", введенным Г.Г. Почепцовым. Коммуникативная преформация рассматривается как чисто модельная ситуация общения, чья контекстная реализация задает необходимое для языкового общения разнообразие (8, 62).

В рамках теории речевых актов Дж. Серль объясняет возможность речевых актов менять значение, привлекая принципы речевого общения: именно речевой акт обнаруживает помимо основного иллокутивного значения, скрытую иллокутивную цель (9, 231), которая при благоприятных условиях допускает использование предложения, обладающего одной иллокутивной силой для осуществления акта, у которого другая иллокутивная сила. (9, 209). На наш взгляд пресуппозициональные установки создают эти благоприятные условия истинности для реализации необходимой иллокутивной цели, что влечет за собой преобразование пропозиционального значения, а вместе с ним и информационные сдвиги. Как видно из примеров, в процессе трансформации речевых актов меняется соотношение эксплицитного и имплицитного смысла между коррелятами ПН. Таким образом: ПН на уровне речевых актов есть результат невыполнения условий успешности для функционирования речевого акта в своем прямом значении, что отражается на пропозициональном содержании коррелятов.

ПН представляет собой смещение прагматической рамки высказывания, допускаемого смысловой ситуацией. ПН не совпадают по коммуникативной значимости в целом или в отдельных ее элементах. Доказательством тому

служит необратимость перевода и наличие многих вариантов. И хотя корреляты не тождественны, они не являются помехами для понимания ситуации, так как в них она получает дальнейшее коммуникативное развитие.

Список литературы:

1. Аллен Дж.Ф., Перро Р. Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании. // Новое в зарубежной лингвистике, в. 17, М.: Прогресс, 1986.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. , М.: Наука, 1988, 341 с.
3. Вежбицка А. Речевые акты. // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 17 – М.: Прогресс, 1985. с. 251-275.
4. Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 17 – М.: Прогресс, 1987. – с. 402-424.
5. Егер Г. Коммуникативная и функциональная эквивалентность. // Вопросы теории перевода в современной лингвистике, - М.: Международные отношения, 1978 – с. 137-156.
6. Колшанский В.Г. коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
7. Конрад Р. Вопросительные предложения как косвенные речевые акты. пер. с нем., // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 16, Москва Прогресс, 1985. – с. 349-383.
8. Почепцов Г.Г. Коммуникативные аспекты семантики. – Киев, изд. Киевского ун-та, Вища школа, 1987. – с. 62
9. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты. // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – с. 195-222.
10. Серль Дж.Р., Вандервеккен Д. Основные понятия исчисления речевых актов., пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 18 – М.: Прогресс, 1986. – с. 242-263.
11. Стросон П.Ф. Намерение и конвенция в речевых актах. // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 17 – М.: Прогресс, 1986. – с. 130-150.
12. Текст и перевод. - / под ред. А.Д. Швейцера/ - М.: Наука, 1988. 165 с.

Список произведений художественной литературы на английском языке и их переводов:

1. Golding W. Lord of the Flies.- Moscow: Progress Publishers, 1982, 282 p.
2. Голдинг У. – Повелитель мух, -С.-Петербург: Азбука классики, 2004
3. Hemingway E. “The Short Happy Life of Francis Macomber”, p. 302-372, в // Американская новелла XXв., сост. Г.В. Лапина – На английском языке с параллельным русским переводом, М.: Радуга, 1989.
4. Хемингуэй Е. Неведомое счастье Френсиса Макомбера, с. 303-373, пер. М. Лорие // Американская новелла XXв., сост. Г.В. Лапина – На английском языке с параллельным русским переводом, М.: Радуга, 1989.
5. Lardner R. “Who Dealt?” p. 74-108, в // American Short Stories XX с., сост. Г.В. Лапина – На английском языке с параллельным русским переводом, М.: Радуга, 1989.
6. Ларднер Р. Кому сдавать, с. 75-109 // Американская новелла XXв., сост.

Г.В. Лапина – На английском языке с параллельным русским переводом, М.: Радуга, 1989.

7. Maugham W.S. “A Man With Conscience” p. 274-303, в // Maugham W.S. “Rain and Other Short Stories”, М.: Progress Publishers, 1977.

8. Моэм С. Человек, у которого была совесть, с. 396-420, пер. А. Васина // Моэм С. Рассказы, М.: Прогресс, 1979.

9. Maugham W.S. “Rain” p. 25-83, в // Maugham W.S. “Rain and Other Short Stories”, М.: Progress Publishers, 1977.

10. Моэм С. Дождь, пер. И. Гуровой, с. 13-58 // Моэм С. Рассказы, М.: Правда, 1979.

11. Maugham W.S. “the Fall of Edward Barnard” p. 165-212, // Maugham W.S. “Rain and Other Short Stories”, М.: Progress Publishers, 1977.

12. Моэм С. Падение Эдварда Бернарда, пер. Р. Облонский // Моэм С. Рассказы, М.: Правда, 1979.

Савинкова В.Н. Основные этапы работы с лексикой на примере французских аббревиатур

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В последние годы произошло значительное расширение познавательной деятельности человека в связи с увеличением лексической базы традиционных наук и формированием новых терминологических фондов: паблик рилейшенз, маркетинг, деловое общение и т.д. Известно, что возникновение новых явлений вызывает необходимость создания новых языковых единиц, так как именно лексика, в первую очередь, призвана отражать все, что происходит в общественной жизни, в развитии производства и других областях человеческого мышления, поскольку язык функционирует как система материальных, чувственно воспринимаемых языковых знаков, система, способная обеспечить общение людей.

Большинство лексических новообразований по разным причинам оказываются громоздкими и неудобными в употреблении. Для того чтобы дать этим новым названиям и обозначениям более краткую, компрессивную форму при полном сохранении значения данных лексических единиц, используют процесс аббревиации [5, 85-86].

Таким образом, тенденция к экономии языковых средств является универсальной и обусловлена потребностями человеческого мышления и общения, а именно, наиболее экономно с помощью семантически емких, но меньших по форме (размеру) знаков выразить многообразие объективного мира с его сложными связями и отношениями между предметами и явлениями. Языковая экономия, проявляющаяся на различных уровнях, включает в себя качественно разнообразные явления и процессы, ведущие в конечном счете к сжатию, компрессии способов выражения замысла высказывания, в результате чего происходит устранение информационно избыточных элементов [7].

Во французском языке доля аббревиатур в словаре значительно больше, чем в русском. Многие реалии жизни Франции употребляются в сокращенной форме, что создает трудности для изучающих французский язык в плане их понимания и перевода.

В виду того, что аббревиатуры являются сокращенными лексическими единицами, к ним применимы те же этапы работы, что и к полносоставным словам и выражениям.

К основным этапам работы над лексикой относятся: ознакомление с новым материалом, первичное закрепление, развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности.

Ознакомление включает работу над формой слова, его значением и употреблением. Раскрытие значения аббревиатуры может осуществляться различными способами, например, такими, как дефиниция (A. G. – *Assemblée générale - Réunion des membres d'un corps constitué ou d'un groupe de personnes, régulièrement convoqués pour délibérer en commun d'affaires déterminées,*

particulières ou publiques) или определение слова на основе контекстуальной догадки, которая основана на понимании общего содержания предложения, на знании фактов (Maurice Lévy, PDG de Publices, et Elisabeth Bodinter, fille du fondateur, décidèrent alors de revoir tout ça).

Упражнения, обеспечивающие первичное закрепление лексики, должны входить в общую систему упражнений, предназначенных для развития умений и навыков использования лексического материала во всех видах речевой деятельности. Для них характерны следующие особенности:

1) они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции;

2) новые лексические единицы должны предъявляться в знакомом лексическом окружении и в уже усвоенных грамматических формах и структурах;

3) в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие им уже на данном этапе первичного закрепления использовать вновь введенный материал в речевой деятельности, в первую очередь, в устных формах общения – в слушании и говорении [4].

Эффективность системы упражнений в целом и особенности тех или иных групп определяют типы упражнений. Типы упражнений для формирования всех навыков, в том числе и лексических, тесно взаимосвязаны, однако каждый из них обладает определенной спецификой и решает одну ведущую задачу.

Для закрепления аббревиатур преподаватель может использовать следующие типы упражнений: дифференцировочные (*relevez les sigles qui ont la prononciation syllabique*), конструктивные (*cherchez le sigle qui correspond à, reliez les deux parties du déchiffrement des abréviations*) и трансформационные (*déchiffrez des abréviations*).

Необходимо заметить, что систему упражнений следует строить с учетом постепенного перехода от маломерных языковых знаков (слов, словосочетаний, предложений) к более крупным (смысловым кускам, текстам) и от элементарных операций к более сложным умственным действиям.

Речевые упражнения должны проводиться на текстах, обладающих значительным потенциалом в плане решения не только коммуникативных, но и познавательных задач. При выполнении этих упражнений актуализация новых слов должна проводиться на уровне произвольного к ним внимания, поскольку мнемическая задача не совместима с одновременным выполнением логико-смысловых задач, то есть активной переработкой воспринимаемой информации или порождением собственной речи. Примером речевого упражнения на аббревиатуры может быть прослушивание диалога, содержащего сокращенные единицы, и составление аналогичного ему (*lisez le dialogue et faites le votre par analogie*).

Итак, подготовка преподавателя к введению новой лексики (в данном случае аббревиатур) сводится к 3 основным этапам: ознакомление с материалом, первичное закрепление, использование в речи. Однако, не нужно оставлять без внимания подготовительный этап, включающий в себя

следующие виды деятельности:

- 1) анализ новой лексики с целью определения трудностей (формы, значения, употребления) и, соответственно, их группировка по трудностям;
- 2) определение дозировки новых слов и форма организации ознакомления с ними;
- 3) определение способов семантизации лексики и пути её предъявления;
- 4) составление комментариев (объяснение) для каждого отдельного слова и подборка практического иллюстративного материала;
- 5) определение типов и видов упражнений для первичной тренировки и последовательность их выполнения.

Анализ ряда учебников русского и французского издания на предмет содержания в них упражнений, направленных на ознакомление с аббревиатурами, на их закрепление и введение в речь показал, что не во все учебники французского издания включены упражнения на аббревиацию, а в учебниках российского издания они полностью отсутствуют. И даже существующие упражнения даны не в системе, а представляют собой лишь разрозненные элементы. Поэтому особую важность приобретает работа по составлению комплекса упражнений, который бы отражал все особенности образования и употребления аббревиатур.

Список использованных источников:

1. Алексеев Д. И., Борисов В. В. Аббревиация в условиях научно-технической революции// Научно-техническая революция и функционирование языков мира. - М.: Наука, 1977.
2. Андреевская-Левенстерн Л. С. Методика преподавания французского языка в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Иностранный язык». – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
3. Баранчеев Э. Г. Словарь сокращений французского языка/ Под ред. К. К. Парчевского. - М., 1968.
4. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
5. Косарева, О.Г. Аббревиатура как одно из средств экономии и экспрессии речи (на материале современной прессы)/Иностранные языки в школе -№2, 2004. – С. 85-89
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Иностранный язык». – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
7. Сахибгареева Л. В. Проблемы аббревиации в разноструктурных языках: деривационно-номинативные аспекты: Дис. ...канд. филол. наук. – Уфа, 1998.

Федоринов А.В «Ложные друзья» переводчика

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В русском, а также и во французском языке существует много лексических единиц, которые совпадают в графическом или в фонематическом отношении и выражают понятия международного значения. Таких интернационализмов очень много в научной терминологии. Почти вся интернациональная лексика создавалась и создается до сих пор на базе классических языков: латинского и греческого, например слова: automobile > auto - « сам по себе едущий, двигающийся », autoroute (route(f) pour automobiles) , automatique и многие другие лексемы происходят от греческого слова **ἄυτός** - он, и выражения **ἄυτκαθ ἑἄυτός** - сам по себе; от греческого слова **μότηρ** - двигатель, мотор произошли французские слова moteur(m) - двигатель, мотор; затем прилагательные, производные от существительных : force (f) motrice - движущая сила; roues (f,pl) motrices, -ведущие колёса и т.д., которые пришли в русский язык и прочно закрепились в нём.

Слова **мода** - мода и **модист(р)а** - портниха пришли к нам из греческого языка посредством французского: mode(f), откуда появились слова модист, - ка. Именно этот суффикс стал одним из продуктивных во французском и русском языках, обозначающих профессию: стилист, визажист, окулист и т.д.

Греческое слово **ἄγρός** - поле, нива, сельская местность было заимствовано римлянами и на латыни оно звучало как ager. Однокоренные слова можно найти во французском: agraire, agro-alimentaire, agriculture(f), agricole, agriculteur(m) etc., в русском: аграрный и других языках.

Интернационализмы встречаются во всех отраслях науки, будь то ядерная физика или медицина, электроника или информатика, языкознание или биология и т.д.: позитрон, нейтрон, синхроциклотрон, окулист, терапевт, диск, радиоскопия, радиотелефония, радиограмма, видеоманитофон, автомат, прототип и т.д.

Очень часто именно из таких интернациональных слов и появляются «ложные друзья переводчика».

Изучением «ложных друзей переводчиков» занимались такие лингвисты как М. Кесслер, Ж. Дерокиньи, Буайо Ф.

Из отечественных ученых можно назвать Акуленко В.В. (русско-английские), Готлиба К.Г. (русско-немецкие), Муравьева В.Л. (русско-французские соответствия)

В этой связи следует отметить словари «ложных друзей переводчика» Л. Дюпона и Р. Боша.

« Ложными друзьями переводчика » называются слова двух или более языков, сходные по форме и по содержанию и способные к ложному отождествлению, то есть к интерференции, при переводе с одного языка на другой.

К.Г. Готлиб дает следующее определение «ложных друзей переводчика»: «Это слова двух (возможно и нескольких) языков, которые из-за сходства их формы и содержания способны вызывать ложные ассоциации и приводят к ошибочному восприятию информации на иностранном языке, а при переводе - к более или менее существенным искажениям содержания или неточностям в передаче стилистической окраски, к ошибкам в лексической сочетаемости, а также в словоупотреблении».

« Ложные друзья переводчика » оказывают ему « медвежью услугу », что приводит к интерференции, то есть к ложному отождествлению.

Таковы, например, французские слова *binocle* (m) - « пенсне » и русское бинокль; французское *fontaine* (f) - « колодец », « источник » и русское фонтан.

Очень часто в разговорной речи можно услышать слова, заимствованные из французского, такие как *tulle*(m); *cafe*(m) и др. - тюль, кофе, которые употребляются как слова женского и среднего рода. Это объясняется тем, что слова, оканчивающиеся на - ль в русском языке чаще всего имеют категорию женского рода, например: пыль, моль, фасоль, соль, а слова, имеющие окончание - е, чаще всего среднего рода : море, поле, горе, судилище, удилище, чудище.

Несовпадение рода бывает и в других словах, например, французское слово *crinoline*(f) - женского рода. Французский язык заимствовал его из итальянского: *crinolino* (m) - (*crino* « *crin* » + *lino* « *lin* »). Слова, обозначающие названия материала, ткани оканчивающиеся во французском языке на - ine, обычно женского рода. Поэтому по аналогии лексема *crinoline*(f) перешла в категорию женского рода, уподобляясь именам существительным, обозначающим название тканей на - ine : *mousseline*(f), *popeline*(f).

В русском же языке это слово - мужского рода, так как материал, ткань в русском чаще всего имеет категорию мужского рода, если это слово оканчивается на согласную: ситец, батист, лён, велюр, вельвет, хлопок, сатин, драп и т.д.

Другой пример со словами *choléra*(m) - холера, *mimosa*(m) - мимоза, *gala*(m) - торжество, празднество; парадный обед; спектакль-гала, торжественный спектакль. Это объясняется тем, что это слова, заимствованные без фонетических изменений, то есть когда конечная гласная - а сохраняется, становясь ударной : *choléra*(m), *gala*(m), *mimosa*(m). В результате окончание данных выше слов будет ассоциироваться с окончанием слов мужского рода на - at, которые в латинском языке были женского рода первого склонения, перешли в категорию мужского рода во французском языке. В русском языке слова мимоза и холера - женского рода, очевидно по аналогии с существительными женского рода, оканчивающимися на - а: роза, хандра, оспа, нора, пора, ссора и т.д.

Особый интерес вызывает слово *mimosa*(m), потому что оно имело ударение на «о» в итальянском языке и первоначально пришло во французский язык как *miméuse*(f). Позднее была восстановлена первоначальная форма слова - *mimosa*(m). Ударение стало падать на последний слог по правилу французского произношения. Сначала слово мимоза было во французском языке женского

рода, а затем Французская Академия оставила за ним категорию мужского рода.

Слово *dispute(f)* нельзя перевести как «диспут». Эта лексема будет переводиться как «ссора», «перепалка», пререкание, спор, препирательство.

Французское слово *examen(m)* не всегда переводится как экзамен. Это слово имеет несколько значений, таких как: 1) рассмотрение вопроса - *examen(m) de la question*; 2) *examen(m) radiographique, radiologique* - рентгенологическое исследование; 3) *libre examen* - свобода совести; 4) *examen(m)* - медицинский осмотр у врача, осмотр какого-нибудь транспортного средства.

Очень часто студенты и особенно учащиеся школ переводят слово *journal(m)* как журнал, а не газета вместо правильных терминов *revue(f)*, *magazine(m)* - иллюстрированный журнал.

Слово *magazine(m)* - иллюстрированный журнал студенты путают иногда со словом *magasin(m)* - магазин, которое, в свою очередь, отождествляют со словом *magasin(m)* - склад, например: 1) *magasin(m) de munitions* - склад боеприпасов; 2) *magasin(m) d'habillement* - склад обмундирования; 3) *magasin(m) á grains, ~ á blé* - зерновой склад, амбар; 4) *magasin(m) général* - перевалочный склад.

Французское слово *maison(f)* имеет не только значение «дом», *La Maison d'aliénés* переводится как психиатрическая больница; *la Maison de commerce* следует переводить как торговая фирма; *la Maison militaire* - военная свита (главы государства); *la Maison civile* - личный штат (главы государства); *la Maison de couture* - ателье мод; *la Maison de Molière* - это название театра в Париже («Comédie Française»); *la Maison de ville* - ратуша; *la maison communautaire* - общежитие; *la maison mortuaire* морг; *la maison d'arrât, la maison cellulaire* - тюрьма; *la maison de Dieu* - церковь, храм; *les gens de maison* - прислуга; *les gens de la maison* - все домашние, чады и домочадцы; *la salade maison* - фирменный салат.

Перевод фразеологизмов представляет иногда трудность, так как слова, составляющие фразеологизмы, иногда имеют совершенно иное значение, которое они имеют как самостоятельные единицы, поэтому знание французских слов порой мешает переводить фразеологизмы: *faire la maison nette* - уволить всю прислугу, всех служащих, а не «навести порядок», «сделать чистым дом»; *être de la maison* - быть своим человеком; *faire la maison neuve* - обновить весь штат служащих; *avoir un grand train de maison* - жить на «широкую» ногу; *des choses par - dessus les maisons* - сильно преувеличенные вещи.

Внутренняя форма слов (иногда и их значений) не всегда совпадает в разных языках. Этот феномен объясняется тем, что объем и содержание сходных значений в различных языках бывают неодинаковыми.

Во французском языке слово *production(f)*, являясь «ложным другом переводчика», имеет в русском значение «производство», а не продукция, готовый продукт, товар - (*produit(m)*), *article(m)*; *marchandise(f)* etc.

Точно такой же пример можно привести с немецким словом *die Produktion*, которое, вероятнее всего, было заимствовано из французского языка: *production(f)*. Оно также означает «производство» как и во французском языке.

Во французском языке есть слова, которые меняют своё значение в

зависимости от категории рода.

Например, слово *guide(m)* означает 1) гид, проводник; 2) путеводитель, справочник; 3) руководитель; 4) воен. направляющий; 5) тех. направляющая. В женском роде слово *guide(f)* переводится как вожжа. Для женщины-гида употребляется артикль мужского рода. Примером могут быть слова из французской песни: « Il avait un joli nom, mon guide, Nathalie »...

Слово радио во французском языке имеет два значения. Это зависит от категории рода. Слово женского рода переводится как радио, а мужского - радист

Аналогичный пример можно привести со словом «серпантин». На французском языке это лексемы *serpentin(m)* et *serpentine(f)*. Первое слово переводится как 1) технический термин «змеевик»; 2) серпантин (дорога); второе слово обозначает название минерала, камня : «змеевик».

А. Доза отмечает, что слово может изменить род, когда « la finale d'un masculin est sentie comme une terminaison féminine et vice versa » (Dauzat A. *Le genre en français moderne // Le français moderne*. 1937. № 3. - P. 194)

Иногда переводчики делают ошибки из-за неточности словарей, ошибок.

Это бывает тогда, когда прибегают к дословному переводу слов, что порождает казусы. В словаре Ганшиной К.А. слово *essieu(m)* переведено на русский как ось, хотя на самом деле этот термин нужно перевести как полуось колеса. (Ганшина К.А. *Французско - русский словарь: около 51 000 слов*. - М: Русский язык, 1977. - С. 331)

Аналогичную ошибку можно найти в техническом словаре Болотина А.А., как и в других технических и политехнических словарях, в которых можно найти термин *demi-essieu (m)*, переведённый как полуось. На самом деле это получается половина полуоси колеса.

Также ошибочно переведён термин «прерыватель-распределитель», в просторечии «трамблёр», очевидно название он получил от глагола *trembler* -дрожать, прерывать или слова *trembleur(m)* - прерыватель, вибратор. На самом деле во французских аутентичных источниках можно найти даже два термина для слова «прерыватель-распределитель»: *allumeur(m)* и *délco(m)*.

На наш взгляд, нужно обращаться к аутентичным словарям (*Petit Larousse*, *Petit Robert*) и документации, изданной за рубежом, чтобы проверить правильность выбранного термина

Приведём ещё несколько примеров « ложных друзей переводчика ». Это слова *masse(f)* - кувалда, а не масса ; *trace(f)* - след, а не трасса; *compas(m)* -циркуль, а не компас; *auditoire(m)* - в различных значениях аудитория, люди, а для обозначения помещения чаще всего используется слово *salle(f)*; *état-major(m)* - это штаб, а не какая-то мажорная ситуация; *parade(f)* - это скорее развод караулов, а не военный парад. Для военного парада используется термин *revue(f)* или *défilé (m)*.

Слово «субботник» в русском языке произошло от дня недели, когда проводились различные работы по благоустройству своего квартала, улицы, двора. Во французском языке это слово звучит как *volontariat(m)*, то есть «работа по желанию». В мусульманских странах, которые были раньше французскими

колониями, например: в Алжире, Тунисе, Марокко выходными днями считаются не суббота и воскресенье, а четверг и пятница. Поэтому наше слово субботник было бы неуместно. Но студенты иногда придумывают слово « soubbotnik » по аналогии со словом « spoutnik(m) ».

Иногда студенты путают слово *compétition(f) et émulation(f)*. Первое слово означает спортивное соревнование, а второе имеет значение мирного соревнования, например, трудовых коллективов (раньше это было «социалистическое соревнование» - *émulation(f) socialiste*). К сожалению, на наш взгляд, в учебнике В.Г. Гака «Теория и практика перевода», изданном в 2001 году, на странице 126 это слово переведено неверно. Напрашивается слово *émulation(f) pacifique* вместо *compétition(f) pacifique*. (Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. Французский язык. - М: «Интердиалект+», 2001 . -С . 126)

У моряков слово *araignée(f)* переводится как «кошка», крюк, а не паук; *hanche(f)* - это часть судна между бизань - мачтой и кормой, а не «бедро», «ляжка».

Следует заметить, что переводчик должен быть очень грамотным, начитанным, постоянно следить за появлением новых лексем и терминов, овладевать ими, пополнять свой лексический запас. Сейчас, как никогда, стала актуальной русская пословица: «Век живи, век учись».

К сожалению, « ложные друзья переводчика » встречаются в некоторых учебниках, научных произведениях и даже в словарях.

Главная задача преподавателя сейчас - научить студентов учиться самостоятельно, находить необходимую информацию. А преподаватели, в свою очередь, должны повышать свой научный потенциал, интеллект. Ведь не зря говорили Древние: « Docendo, discimus » - « Уча, учимся ».

Библиографический список

1. Акуленко, В.В. Существует ли интернациональная лексика ? // Вопросы языкознания. - 1961. - № 3. - С. 60 - 68.
2. Акуленко, В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. - Харьков, 1972.
3. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. Французский язык. - М: «Интердиалект+», 2001 . - 456 с. - ISBN 5 - 89520-053-2
4. Муравьев В.Л. Псевдоэквивалентные пары слов в русском и французском языках. АКД
5. 5 Болотин А.А. Французско-русский технический словарь. - М., 1998.
6. Ганшина К.А. Французско - русский словарь: около 51 000 слов. - М.: Русский язык, 1977. - 910 с.
7. Готлиб К.Г. Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика». - М., 1985. - 398 с.
8. Хориков И.П., Малев М.Г. Новогреческо - русский словарь: около 67 000 слов / под. ред. П. Пердикиса и Т. Пападопулоса. - М.: Русский язык, 1980. -856 с.
9. Dauzat A. Le genre en francais moderne // Le francais moderne. 1937. № 3. - P. 194)
10. 10 Petit Larousse en couleurs. - Paris : Librairie Larousse, 1980. - 1680 p. - ISBN
-03-020111 - 1

Чапаева Л.Г. Профессиональное поведение личности студента

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Поступательное развитие общества возможно лишь в том случае, если основу его будут составлять профессионалы. В XXI веке задача подготовки профессионалов для основных сфер человеческой деятельности приобретает особую актуальность. Существенно акцентируется компетентностная составляющая его профессионального развития, выделяя отдельным звеном совокупность личностных характеристик будущего специалиста, образующих содержательно-смысловое ядро его широко понимаемого профессионального поведения (интеллигентность, способность к творческому самосовершенствованию и выстраиванию деятельностных стратегий гармонизации взаимоотношений с окружающим миром, природой и социумом).

«Поведение» как феномен рассматривается в разных контекстах.

В общефилософском: поведение - присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, включающее их двигательную активность и ориентацию по отношению к этой среде.

В социально-педагогическом: *поведение* – образ жизни и действия; форма взаимодействия человека с окружающей средой, опосредованная его внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью; которая проявляется в *действиях, поступках, привычках, обычаях*. Поведение *становится личностным*, когда оно непосредственно или опосредованно включено в общение с другими людьми, находится в связи с их действиями, поступками, их последовательностью или же когда оно направлено на определенные объекты, например: социальные институты, организации, общности.

В психологическом: поведение рассматривается как биосоциальная система и формируется тезис о неразрывной связи между поведением и психикой человека, а также отмечается, что самые тонкие реакции психики есть не что иное как особо организованные и особо сложные формы поведения, развитие которых представляет не останавливающийся ни на минуту процесс возникновения новых связей, включающих в качестве социального компонента поведение других людей, а также культурные формы поведения, осуществляемые в контексте исторического, социального опыта, связанного с трудовой деятельностью человека.

Положение о единстве психики и поведения человека утверждается в трудах известного отечественного психолога С.Л. Рубинштейна, где выразительное поведение рассматривается как «воочию представленное и осязаемое данное».

Для Б.Г. Ананьева поведение человека выступает в качестве его «практического взаимодействия с людьми в различных социальных

структурах» [1, с. 160]. По утверждению ученого, анализ факторов поведения человека в связи с конкретными условиями жизни делает возможным выявление поведенческих алгоритмов в соотношении с определенными результатами внешних влияний и свойств человека.

Поведение человека всегда общественно обусловлено и обретает характеристики сознательной, коллективной, целеполагающей, произвольной и созидательной деятельности; на уровне общественно-детерминированной деятельности человека. Термин «поведение» обозначает также действия человека по отношению к обществу, другим людям и предметному миру, рассматриваемые со стороны их регуляции общественными нормами нравственности и права; единицами поведения являются поступки, в которых формируются и в то же время выражаются позиция личности, ее моральные убеждения.

В культурологическом аспекте поведение – это постоянная и привычная ориентация на «другого», учет самочувствия этого «другого» и выстраивание поведения таким образом, чтобы никак не посягать на его достоинство. Параллельно такой повседневной ориентации важно учить ребенка вслушиваться в то, что говорит другой и что делает другой, чтобы адекватным было восприятие одного человеком другим (Н.Е. Щуркова) [6, с. 20].

Характеристики субъекта поведения.

Субъектность человеку не дается изначально. Субъектность развивается, как любое социально-психологическое образование личности. И *профессиональная способность быть субъектом собственного профессионального дела* тоже развивается и достигает определенного уровня в ходе осознания содержания, смысла, цели совершаемых деяний профессионального плана. Субъектность – плод постоянных напряженных усилий профессионала.

Профессиональный субъект – тот же человек в сфере своего профессионального труда, но только:

- сознающий цель профессионального труда;
- соотносящий свои профессиональные усилия с результатом труда;
- корректирующий свою работу согласно получаемому продукту;
- отдающий себе отчет в каждом акте профессиональных усилий;
- умеющий сопрягать стратегию и тактику профессиональной деятельности.

Детерминанты поведенческой активности.

Поведение в биологии и психологии определяется *потребностями* живого существа и осуществляется как единство *психических* – побудительных, регулирующих, отражательных звеньев (отражающих те условия, в которых находятся предметы потребностей и влечений существа) и *исполнительных* – внешних действий, приближающих или удаляющих организм от определенных объектов, а также *преобразующих* их. Поведение человека *всегда общественно обусловлено* и обретает

характеристики *сознательной деятельности*. На уровне общественно-детерминированной деятельности человека термин «поведение» обозначает также действия человека по отношению к обществу, другим людям и предметному миру, рассматриваемые со стороны их регуляции общественными нормами нравственности и права. В этом смысле говорится, например, о высоконравственном, преступном и легкомысленном поведении. *Единицами* поведения являются *поступки*, в которых формируются и в то же время выражаются позиция личности, ее моральные убеждения.

Как отмечают исследователи, в качестве причин того или иного поведения выступает, как правило, не отдельное событие, а система событий, *ситуация* в целом. Если ситуацию рассматривать соотносительно со свойствами и особенностями того, кто в этой ситуации действует, то при таком подходе не только ситуация изменяет поведение, но и *поведение личности может изменять ситуацию ее жизнедеятельности*. Особая роль в этом процессе принадлежит субъективным отношениям личности, которые проявляются в формах обращения людей друг к другу (т.е. поведении) и маскируются с их же помощью.

Эффективность воздействия системы отношений на ситуацию прямо зависит от уровня развития умений участников ситуации устанавливать связи между поведенческой моделью и структурой личности, системой ее отношений, с умением раскрывать внутреннее психологическое, социально-психологическое, социокультурное содержание поведения, с умением, которое формируется в результате совместной деятельности людей.

Согласно В.Н. Панферову (1983) поведенческая модель личности – это ее объектные свойства, тогда как психологические, социально-психологические особенности человека составляют его субъектные характеристики. Между объектными и субъектными (внешними и внутренними) свойствами существует сложная и противоречивая связь, на становление и направление которой достаточно интенсивно влияет социокультурная среда. Каждая общность воспроизводит в своих членах те качества личности и способы их выражения, которые соответствуют ее образу жизнедеятельности.

Структурным компонентом поведения является *поступок*:

– сознательное действие, оцениваемое как акт *нравственного самоопределения* человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом; основная единица социального поведения, в котором (которой) проявляется и *формируется* личность человека. Реализации поступка предшествует внутренний план действия, в котором представлено сознательно выработанное *намерение*, имеется прогноз ожидаемого результата и последствий для окружающих лиц и общества в целом; поступок может быть выражен действием или

бездействием; позицией, высказанной в словах; отношением к чему либо, оформленным в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста; в действии, направленном на преодоление физических препятствий и поиск истины; при оценке поступка необходимо учитывать систему социальных норм, принятых в данном социуме;

– исходная форма и *первичная клеточка* поведения, которая представляет собой единичный, относительно завершённый акт жизнедеятельности, реакцию личности, вызванную прямой или косвенной внешней причиной и контролируемую сознанием; поступок как новое для личности применение ранее приобретенных умений и навыков при *повторении в типичных жизненных ситуациях* имеет тенденцию закрепиться в *привычку*;

– осознанное *социально значимое* действие личности; положительный поступок – результат нравственного воспитания и правильного руководства; поступок как *акт нравственного самоопределения* определяет моральный уровень направленности личности;

– личностная форма поведения, возникающая благодаря формированию самосознания в подростковом возрасте (Л.С. Выготский); поступок включает творческий акт выбора целей и средств поведения, нередко вступающий в конфликт с установленным порядком; поступок – личностно-осмысленное, лично сконструированное и лично реализованное поведение (действие или бездействие), направленное на разрешение конфликта; согласно М.М. Бахтину, поступок в целом обладает некоторыми обязательными свойствами: аксиологичностью (нетехничностью), ответственностью, единственностью, событийностью; в отечественной *психолого-педагогической традиции* имеется синкретическое слияние в трактовке поступка и *действия*; в этой связи поступок – это тоже некое действие, при этом действие, *обязательно имеющее внешний план*; с этой связи *совершить поступок в уме*, про себя, так, чтобы об этом никто не знал, – это *абсурд*; отождествление поступка и действия оставляет вне рассмотрения значительную подготовительную работу, предшествующую поступку, а также феномены внутреннего выбора, не имеющие отчетливых хронологических границ во внешних проявлениях.

– присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредствованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью; термин «поведение» применим как к отдельным особям, индивидам, так и к их совокупностям (поведение биологического вида, социальной группы). На основе биологического детерминизма (Ч. Дарвин) сложилось учение о высшей нервной деятельности животных, синонимом которой И.П. Павлов считал поведение. Бихевиоризм противопоставил поведение сознанию, полагая, что предметом психологии является только поведение, которое было сведено к совокупности двигательных реакций на внешние *стимулы*; в

советской психологии поведение человека трактуется как имеющая природные предпосылки, но в своей основе социально обусловленная, опосредствованная *языком* и другими знаково-смысловыми системами *деятельность*, типичной формой которой является *труд*, а атрибутом – *общение*; своеобразие поведения индивида зависит от характера его взаимоотношений с группами, членом которых он является, от групповых норм, ценностных ориентаций, ролевых предписаний;

– сознательное действие, оцениваемое как акт *нравственного самоопределения человека*, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом; основная единица социального поведения, в которой проявляется и формируется личность человека. Реализации поступка предшествует внутренний план действия, в котором представлено сознательно выработанное намерение, имеется прогноз ожидаемого результата и последствий для окружающих лиц и общества в целом. Поступок может быть выражен действием или бездействием; позицией, высказанной в словах; отношением к чему-либо, оформленным в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста; в действии, направленном на преодоление физических препятствий и поиск истины; при оценке поступка необходимо учитывать систему социальных норм, принятых в данном социуме; для поступка важен нравственный смысл действия, само действие следует рассматривать как способ осуществления поступка в конкретной ситуации; поступки включены в систему нравственных отношений общества, а через последние – в систему всех общественных отношений.

Типы поведения:

В зависимости от целей и средств достижения выделяют (Р. Мертон) следующие типы поведения:

- *подчинения* (принятие целей и средств);
- *инновация* (принятие целей, отрицание средств);
- *ритуализм* (отрицание целей, принятие средств);
- *ретризм, уход* (отрицание целей и средств);
- *мятеж* (отрицание целей и средств с заменой их новыми).

Выделяют три типа поведения (психологический аспект): инстинктивное, навыки и разумное.

Виды разумного поведения.

В зависимости от соответствия/несоответствия общепринятым нравственным нормам выделяют поведение *нравственное* (предполагает согласование поведения с нравственными нормами и ценностями общества), а также *просоциальное* поведение (позитивное, конструктивное, социально полезное) и поведение *аморальное, аномальное, антисоциальное, асоциальное, отклоняющееся (девиантное* и, в итоге, *неадекватное*, не соответствующее окружающей обстановке и принятым нормам).

Неадекватное поведение, выражающееся, в частности, в переоценке

личностью своих возможностей, отрицательно сказывается на межличностных отношениях.

Невербальное и вербальное поведение.

Невербальное поведение – это явление, в структуре которого преобладают произвольные, неосознаваемые, неинтенциональные, но сопряженные с психологическими особенностями личности комплексы движений, которые представляют собой целостность, трудно разложимую на отдельные единицы. Невербальное поведение считается многими исследователями той частью невербального общения, которая трудно поддается формализации и за которую человек не несет ответственности. Считается, что в культуре складываются, главным образом, требования, касающиеся речевого поведения, потому человек несет ответственность за сказанное слово, но не за свое невербальное поведение, которое не имеет безусловных формальных характеристик и остается как бы «невидимым» как для субъекта, так и для партнера, но оказывает заметное влияние на все стороны общения [5, с. 30].

Невербальное поведение представляет собой совокупность движений, включающих как движения, не имеющие четких формальных критериев, смысл которых появляется в результате общения, так и движения, имеющие *социально-определенный статус* (социолингвистический или психосемиотический подход).

Как отмечает М.М. Бахтин (1979), для невербального поведения весьма характерным является то обстоятельство, что оно лишь частично представлено самому субъекту: он не видит напряжения своих мышц, всей пластики своих поз, экспрессии своего лица – все эти экспрессивные проявления даны ему, по большей части, во внутренних ощущениях [3, с. 16-17].

Ядро невербального поведения личности составляют самые разнообразные движения (жесты, экспрессия лица, взгляд, позы, интонационно-ритмические характеристики голоса, прикосновения), которые сопряжены с изменяющимися психическими состояниями человека, его отношениями к партнеру, с ситуацией взаимодействия и общения и которые принято рассматривать в качестве экспрессивного компонента или *выразительного поведения* [5, с. 35].

Невербальное поведение, являясь *составной частью целостного поведения личности*, несет на себе его основные характеристики, является одной из форм объективации внутреннего мира человека, одним из путей его познания. Как и поведение в целом, невербальное поведение представляет культурно-исторический, интерперсональный феномен, неразложимое единство неинтенциональных, неконвенциональных, неосознаваемых движений с осознаваемыми, направленными, имеющими четкие семантические границы.

Следует подчеркнуть, что проблема адекватности социального познания и, следовательно, соответствующей адекватности поведенческих реакций, активно исследуется в отечественной

психологической науке [2].

Достаточно новый (современный) термин: *Поведение в Сети*: Обобщенная точка зрения: в большинстве случаев исследователи склоняются, по сути, к мысли о *компенсаторном характере* такого поведения в Сети, как создание «виртуальной личности». Последняя представляет собой в этом случае *максимально управляемую самопрезентацию*, призванную скомпенсировать те или иные сложности, испытываемые пользователем в реальном взаимодействии [4, с. 80]. Оправданность данной точки зрения: одним из ведущих критериев дифференциального подхода к личности является *степень выраженности у человека желания управлять впечатлением о себе*.

Таким образом:

1. Проблема личностного становления профессионала выступает важнейшей составляющей компетентностного развития личности в условиях вузовской подготовки; при этом успешность личностного развития выступает существенным условием и основой дальнейшего профессионального роста.

2. Феномен профессионального поведения понимается как ведущий практический фактор становления базовой (профессиональной) компетентности специалиста, позволяющий в процессе вузовской подготовки обретать опыт соответствующей профессиональной деятельности в пространстве создаваемых (задаваемых) ситуаций и в содержательной плоскости осуществления широко понимаемого профессионального поступка.

3. Профессиональное поведение личности осуществляется в единстве всех базовых способностей индивида (когнитивных, эмотивных, волевых, деятельностных, творческих, выразительных) и представляет собой постоянство движения-пребывания в плоскости акмеологической самодостаточности реализуемого поступка (постоянства создаваемых и инициируемых ситуаций успеха в предполагаемом пространстве корпоративного взаимодействия).

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т.1. ; под редакцией А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980. – С. 15–114.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов вузов / Г.М. Андреева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
3. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – С. 7–180.
4. Белинская, Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности / Е.П. Белинская // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий (Материалы международной Интернет-конференции, проходившей 20.03-14.05. 2001 на информационно-образовательном портале www.auditorium.ru / под общей редакцией А.Е. Войскунского. – М.: Московский общественный научный фонд, 2001. – С. 77-84.
5. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание/ В.А. Лабунская. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
6. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.