Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинская государственная академия культуры и искусств»

Кафедра иностранных языков

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник материалов
VI международной научно-практической конференции
Yjdz vbcfdfc, 22 марта 2011 года

Челябинск
2011

УДК 008
ББК 71.0
Я41

Редакционная коллегия:
В. Б. Мещеряков, кандидат педагогических наук,
доцент (главный редактор);
А. П. Нестеров, кандидат филологических наук, доцент;
О. Л. Дигина, кандидат педагогических наук, доцент;
И. А. Варлакова, технический секретарь

Язык и кульура: сб. материалов VI междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: В. Б. Мещеряков, О. Л. Дигина, А. П. Нестеров; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2011 – 255 с.
ISBN 978-5-94839-298-1

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЧГАКИ

ISBN 978-5-94839-298-1

© Челябинская государственная
академия культуры и искусств, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Часть I. Актуальные проблемы языкознания

Афанасьева О. Ю.
Реклама: единство языка и культуры 7
Белова Л. А., Генчу М. А.
Развитие категории местоимения в немецком языке 10
Венедиктова Л. Н.
К вопросу о метафорическом моделировании концепта «война»..... 13
Ветвицкая Л. Н., Вишнякова В.
Влияние англоамериканизмов – глобальная проблема 16
Ветвицкая Л. Н., **Колесник О. С.**
Зоонимы в качестве словообразующих элементов 19
Zarubina Ludmila, Zarubina Tatiana
Linguistique des flux de G. Deleuze et F. Guattari: question du discours d'Autrui 23
Коростина Е. П.
Церковнославянский язык в современном богослужении: реформаторские и охранительные тенденции 32
Кунина Н. Е., Левашова Е. А.
Концепт «море» в английской фразеологии..... 38
Лешуков А. Г.
Стилистика текста рекламных объявлений в российских газетах 1861–1900 гг. 42
Маркова А. В.
Язык ситкомов: адаптация диалогов 47
Минеева М. В.
Проблематика понимания текста..... 51
Мительская Ж. З.
Модально-интерьективные фраземы как отражение национально-языковой картины мира 54
Москвитина Т. Н.
Использование категорематического компонента значения КС для описания смысла научного текста 57
Мошкович В. М.
Концепт «несчастье» в английской афористической картине мира 61
Нестеров А. П.
Разновидности позитивной/негативной оценки, содержащейся в значениях лексических заимствований: приоритеты для уровня тематических слоев (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке) 64
Нестеров А. П.
О значении как отношении 68
Новикова В. П.
Концепт «цветок» в английской фразеологии..... 75

Олейникова Л. А., Барбакадзе К. Д.
Пассивный залог в научной речи 79
Олейникова Л. А., Ветвицкая Л. Н.
Семантические особенности фразеологических едениц с сенсорным компонентом “Auge” 82
Олейникова Л. А., Мельникова С. В.
Прошедшее время в немецком языке 85
Панина И. А.
Фразеологическая картина мира как фрагмент языковой картины мира 88
Петкогло О. С.
Вторичность как свойство осознания текста 92
Письменный Е. В.
Экспликация квазиархаических форм мифологии пенитенциарного пространства лексическими средствами тюремно-воровского арго 96
Супрунова Л. В.
Повтор как средство реализации механизма познания 100
Терпугова Т. Г.
Модель защиты цельности человеческой личности в английском сентиментальном романе 103
Торопова О. В., Сулейманова А.
Языковая игра как важнейшее средство создания образности современных текстов в русском языке 108
Усанова О. Г., Варлакова И. А.
Тезаурус специалиста-документоведа 112
Хаитова Ш.
Термин как средство обозначения и выражения научного знания 116

Часть II. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков

Бароненко Е. А.
О роли спецкурса «Деловой немецкий» в процессе качественной подготовки будущего преподавателя немецкого языка 122
Белова Л. А., Слабышева А. В.
Формирование коммуникативных умений студентов при использовании особий 125

Электронно-библиотечная система: перевод понятия на «библиотечный» английский ... 128
Болина М. В.
Обучение культуре общения в рамках межкультурного подхода к обучению иностранным языкам 135
Брюховская Л. Г.
Проблема толерантности в современном мире 138

Быстрай Е. Б.
Применение активных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущего педагога как фактор его эффективной социализации 141
Ветвицкая Л. Н., Олейникова Л. А.
Обучение письменной речи студентов младших курсов языкового факультета педагогического вуза. Часть II 145
Ветвицкая Л. Н., Фахрутдинова М. В.
Изображение в рекламном тексте 149
Власенко О. Н.
Создание интерактивной межкультурно-ориентированной среды как фактор эффективной профессиональной подготовки будущего учителя 152
Герман Н. Ф.
Преодоление маргинальности как необходимое условие успешной аккультурации 156
Дорохова Е. Ю.
Некоторые аспекты работы с разными видами текстов 159
Жаркова Т. И.
К вопросу о проблемном обучении на уроках иностранного языка 163
Зацепина С. Г.
Интернет при дистанционном обучении иностранным языкам 167
Sigerist Rudolf
Tätigkeit der Volkshochschule der Großen Kreisstadt Wangen im Allgäu (Baden-Württemberg, Deutschland) 2009 171
Капустян Н. Ю.
Современные концепции эстетического образования в детской школе искусств..... 180
Кузнецова Е. С.
К вопросу о способах активизации познавательной деятельности студентов языковых факультетов в процессе преподавания лингвострановедения..... 184
Ланганс Е. Г.
Мысль-коммуникация как ресурс самоопределения индивида в «эпоху перемен» на рубеже XX–XXI вв. 189
Меняева М. П.
Культура согласия в контексте коммуникативных теорий 193
Меняева М. П.
Культура согласия в контексте личностного и общественного бытия 197
Мещеряков В. Б.
Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам 201
Мищенкова К. О.
Формирование корпоративной культуры в молодежных общественных объединениях вуза..... 207
Наседкина Г. А.
Формирование коммуникативной компетенции – основная цель обучения иностранным языкам 210

Нефедова Н. А.
Невербальный компонент коммуникации при обучении иностранному языку и межкультурному общению (на примере немецкого языка)..... 214
Павлова О. Ю.
Формы работы на занятиях по курсу «Лингвострановедение и страноведение» в вузе 217
Павлова О. Ю.
Система работы со специальным текстом на неязыковых факультетах 220
Сафаралиев Б. С.
Семейные обряды и традиции у таджиков 223
Севрюгина О. В.
Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков 230
Солопова О. В.
Грядущее. ЧТО ожидать? (на материале политических текстов) 235
Тронина О. В.
К вопросу о диагностике лингвистических способностей..... 238
Туровская И. Л.
Информационные технологии в образовании 241
Тухватуллина С. В.
Языковая педагогическая поддержка как фундамент оптимального профессионально-педагогического общения 246
Черникова С. В.
Социализация как процесс инкультурации личности 250
Юсупова Л. Г.
Сущность готовности к межкультурной коммуникации 253

ЧАСТЬ I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

О. Ю. Афанасьева
д. п. н., доцент, зав. каф.
англ. филологии ЧГПУ

РЕКЛАМА: ЕДИНСТВО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Современное коммуникативное пространство немыслимо без рекламной коммуникации. Исследования рекламы и механизмов ее воздействия на адресата тесно связаны с антропологией и культурологией как науками, изучающими человека и продукты его деятельности. Понимание индивидуального и общественного сознания, внутреннего мира человека и его культурных установок определяет интерпретацию рекламы как феномена культуры, находящего свое выражение, в частности в вербальных формах. Современная реклама со всеми своими параметрами (социальными, психологическими, культурологическими, коммуникативными, дискурсивными, собственно лингвистическими и т. д.) представляет собой своеобразное отражение культурного облика общества, его менталитета, доминирующих в нем стереотипов и ценностных ориентиров [3]. Институт рекламы выполнял и продолжает выполнять различные роли – продавца, инструктора, воспитателя вкусов, историка общественных, культурных, экономических тенденций и реалий, портретиста, рисующего социокультурое лицо современного общества.

Говоря о развитии рекламы и превращении ее в необходимый атрибут жизни общества, прежде всего, следует вспомнить о США. Именно Америка стала мировым торговым брендом, который привлекал ранее и привлекает сейчас не просто покупателей и клиентов, но тысячи иммигрантов и переселенцев. Американская реклама (впрочем, как и всякая другая) является зеркалом общественных тенденций и одновременно мощным фактором формирования превалирующих характеристик этого общества. Обобщенный социокультурный портрет американского общества, по мнению самих американцев и специалистов по американскому менталитету и образу жизни

[1; 2], составляют следующие черты: патриотизм, индивидуализм, деловая активность, самоуважение, профессионализм, верность демократическим принципам, приверженность здоровому образу жизни и т. д.

Вполне понятно, что каждая из этих особенностей, так или иначе, отражается в рекламном дискурсе, в том числе вербальными средствами. Так, например, ценности индивидуализма, стремление сохранить и подчеркнуть свою уникальность и неповторимость можно проследить в следующем рекламном тексте, лексический состав которого формирует мощный рекламный призыв: «Reject the herd mentality. Unassimilate. Emerge from the ordinary. Unassimilate». Мы видим в данном рекламном тексте, что отдельный человек, индивидуум противопоставляется толпе. Толпа – это стадо (herd) обычных (ordinary) людей, индивидуальность которых невозможно определить. Адресату этой рекламы предлагается разорвать связи с толпой, покинуть ее и тем самым сохранить свою личную идентичность. Настоятельный призыв не уподобляться содержится и в следующей социальной рекламе: «You don't have to be a celebrity to make a difference». Из этого лозунга совершенно очевидно следует, что любой человек, а не только знаменитость, является носителем неповторимости и индивидуальности.

Хорошо известно, что в деловой жизни американцы энергичны, настроены на интенсивную работу, напористы, умеют ставить цели и неукоснительно их добиваться: «Make. Believe. Believe that anything you can imagine, you can make it real». Этот рекламный фрагмент апеллирует к деятельной натуре американцев: вера в успех неотделима от активной практической работы по реализации своей мечты.

Американцы высоко ценят качество услуг и товаров, профессионализм компаний и отдельных работников различных сфер: чиновников, финансистов, менеджеров, рабочих и т. д. Работодатели предъявляют высокие требования к профессионализму своих сотрудников и не стесняются рекламировать качество их труда. Следующий ниже рекламный текст нацелен на руководителей компаний и предлагает им услуги в одной из наиболее высококвалифицированных областей – в финансовом консалтинге: «There are financial parasites within every business that would like nothing better than to feed off of your blood, sweat and tears. We're not your average accountants. We know what's infesting your investing». Рекламодатель подчеркивает более высокий профессиональный уровень своих сотрудников,

по сравнению со средней квалификацией бухгалтеров в гипотетической компании-адресате. Воздействующий эффект рекламы достигается за счет использования метафорического образа насекомых-паразитов, изображающего непрофессиональных работников, не умеющих рационально использовать средства и даже склонных к воровству. Сложная метафора, в которой центральный образ parasites развивается при помощи глагольных метафор to feed off и to infect, рисует отвратительную картину, которая в оригинале поддерживается графическими средствами – натуралистическими рисунками насекомых.

Американская демократия – еще один бренд, активно пропагандируемый американскими политиками, средствами массовой информации и простыми американцами, которые верят в то, что все они имеют равные социальные и политические права и равные шансы на успех. И скромный служащий, и миллионер вправе рассчитывать на одинаковое отношение к ним со стороны общества. Высокое положение в имущественной иерархии еще не дает оснований претендовать на исключительные права и привилегии. Даже коммерческая реклама отражает этот принцип американского общества. Так, в рекламе дорогих высококачественных сигар сообщается: «Kings, presidents & dictators *are on the* waiting list». Покупателя заставляют поверить, что даже сильные мира сего ждут своей очереди подобно обычным гражданам.

Разнообразный фактический материал, по понятным причинам остающийся за рамками статьи, свидетельствует о том, что создатели рекламы активно пользуются стереотипами и автоматизмами, распространенными в американском обществе. Благодаря этому рекламные послания легко доходят до адресата – современного американца, усвоившего стереотипные американские ценности и ориентации.

---

1. Баскина, А. С. Скажите «чи-и-з». Как живут современные американцы / А. С. Баскина. – М.: НЦ ЭНАС, 2008. – 272 с.
2. Петрухина, М. А. США – история и современность / М. А. Петрухина. – М.: АСТ, 2008. – 480 с.
3. Сивулка, Дж. Мыло, секс и сигареты. История американской рекламы / Дж. Сивулка. – СПб.: Питер, 2002. – 576 с.

Л. А. Белова
к. филол. н., доцент ЧГПУ
М. А. Генчу
студентка ЧГПУ

РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИИ МЕСТОИМЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Традиционное, восходящее к греко-римской грамматике определение всего класса местоимений как заменителей или заместителей имени, основано на этимологии термина *местоимение* (греческое antonymia, латинское pronomen – вместо имени). В зависимости от того, указывают ли местоимения на предмет (лицо) или на его качество, а также в зависимости от характера словоизменения и грамматических связей с другими словами местоимения делятся на местоименные существительные и местоименные прилагательные. По своему значению они делятся далее на разряды: личные (которые ближе всех стоят к существительным), а также притяжательные, указательные, вопросительные, относительные, в основном все они относятся в индоевропейских языках к местоименным прилагательным.

Местоимения являются составной частью языка, а так как язык – это динамично развивающаяся система, то лингвистические знания человека постоянно изменяются и пополняются. Значительные изменения можно увидеть в истории становления местоимений немецкого языка. По своей структуре германские местоимения разбиваются на 2 группы: местоимения личные (1–2 лицо, к которым примыкает возвратное местоимение); местоимения указательные и вопросительные. Местоимение 3 лица по своему происхождению принадлежит к категории указательных.

В истории немецкого языка выделяется три периода развития: древневерхненемецкий, средневерхненемецкий и нововерхненемецкий.

Древневерхненемецкий – самая древняя засвидетельствованная в письменном виде форма немецкого языка. Охватывает временной период с 750 по 1050 год. В древний период развития в немецком языке существовало двойственное число личных местоимений I и II лица *unker*. Оно встречалось только в сочетании *unker zweio* ‘нас двоих’ и рано вышло из употребления. Местоимения I и II лица не связаны с грамматической категорией рода, поэтому они отграничивались от местоимений III лица, кото-

рые имели свои особенности употребления. В мужском роде в именительном падеже единственного числа преобладающей являлась форма *er*. Наряду с ней во франкских диалектах выступала форма *her*, соответствующая древнесаксонскому *he, hie*. Местоимение среднего рода в именительном и винительном падежах единственного числа выступало в форме *iz*. В дательном падеже ед. числа мужского и среднего родов более ранней являлась форма *imu,* однако с IX в. регулярной стала форма *imo.* В винительном падеже ед. числа мужского рода выступала распространенная форма *inan*. В IX в. ее начала заменять более краткая форма *in*. В винительном падеже единственного числа женского рода в древневерхненемецком обычно выступала форма *sia*. Формы именительного и винительного падежей множественного числа *sie*, *siu*, *sio* соответствоали окончаниям сильных имен прилагательных. Также в древненемецком имелись указательные местоимения (*der*, *ther* – ‘тот’; *daz* – ‘то’; *diu* – ‘та’; *dieser*, *diz*, *disiu* – ‘этот’, ‘это’, ‘эта’; *jener*, *jenez*, *jeniu* – ‘тот’, ‘то’, ‘та’; *selber*, *selbaz*, *selbiu* – ‘сам’, ‘само’, ‘сама’); вопросительные и притяжательные местоимения (*wer* – ‘кто’; *waz* – ‘что’; *welich* – ‘какой’, ‘который’; *miner*, *minaz*, *miniu* – ‘мой’, ‘мое’, ‘моя’; *diner*, *dinaz*, *diniu* – ‘твой’, ‘твое’, ‘твоя’; *siner*, *sinaz*, *siniu* – ‘его’, ‘ее’; *unserer*, *unseraz*, *unseriu* – ‘наш’, ‘наше’, ‘наша’; *iuwerer*, *iuweraz*, *iuweriu* – ‘ваш’, ‘ваше’, ‘ваша’); неопределенные местоимения (*sum*, *sumilih* – ‘некий’, ‘какой-нибудь’; *dehein*, *dohein* – ‘какой-либо’, ‘никакой’; *ander* – ‘другой’; *nihhein*, *hohhein* – ‘никакой’; *man*; *eoman*, *ioman* – ‘кто-нибудь’; *neoman*, *nioman* – ‘никто’; *wiht*, *eowiht*, *iowiht* – ‘нечто’, ‘что-нибудь’; *neowiht*, *niowiht*, *nieht* – ‘ничто’; *iogiwelih* – ‘каждый’).

Средневерхненемецкий язык – обозначение периода в истории немецкого языка примерно с 1050 по 1500 год. В средние века произошли следующие изменения в склонении местоимений: В личных местоимениях изменилось правописание: *ih* – *ich*, *mih* – *mich* и т. п. Старая форма винительного падежа *unsich* вытеснилась формой дательного падежа *uns*. Со второй половины XIII в. *iu* употреблялось вместо *iuch*, а *iuch* вместо *iu*. В форме местоимения среднего рода в именительном и винительном падежах единственного числа появилось *ez* (XI–XII вв.).

Период с XIV по XVI века включительно (некоторые ученые принимают условную датировку до середины XVII в.) является эпохой формирования единого национального немецкого литературного языка. На этом ос-

новании его принято выделять из нововерхненемецкого периода под названием ранненововерхненемецкого. В это время в склонении личных местоимений 1 и 2 лица произошли следующие изменения:

- Дательный падеж множественного числа 2 лица *iu* смешался с винительным падежом *iuch*. В последствии форма *iu* исчезла и форма винительного падежа *iuch* употреблялась как в дательном, так и винительном падежах.
- Вместо старых генетивов – *mein*, *dein*, *sein* употреблялись более распространенные формы *meiner*, *deiner* и *seiner*.
- Форма возвратного местоимения *sich* во второй половине XVI столетия распространилась на дательный падеж, вытесняя средневерхненемецкие *im*, *ir*, *in*.

Местоимения 3 лица также претерпели изменения: произошло удлинение гласного: *ihm*, *ihr*, *ihn*; формы *siu* и *si* исчезли из языка; изменилась форма дательного падежа мн. числа *in* > *ihnen* по аналогии с прилагательными; родительный падеж ед. числа женского рода и родительный падеж мн. числа получили форму *ir* > *ihrer*.

Звуковые и орфографические изменения произошли у вопросительных и указательных местоимений, например, удлинение гласных, переход z > s. Формы на *-iu* устранились так же, как и у имен прилагательных. В таком виде склонение сохранилось и до настоящего времени в атрибутивном употреблении. Образовались распространенные формы местоимений: *des* > *dessen* (остатки *des* в *deshalb*, *deswegen*, *desgleichen* и т.п.; *der* > *deren*; мн.ч. – *deren* (*derer*), *denen*.

Как мы видим, во все периоды развития в немецком языке различались следующие виды местоимений: личные, притяжательные, вопросительные, относительные, указательные, определительные, неопределенные и отрицательные. Эти виды или объединялись между собой, согласно их грамматической природе, или рассматривались отдельно. Сами местоимения претерпевали орфографические, фонетические изменения, исчезали, заменялись другими словами. Так сложилась современная категория местоимения в немецком языке.

---

1. Виноградов, В. В. Грамматика русского языка / В. В. Виноградов. – М.: Изд-во акад. наук СССР, 1960. – 718 с.

2. Филичева, Н. И. История немецкого языка: учеб. пособие для студентов филол. и лингв. фак. вузов / Н. И. Филичева. – М.: Академия, 2003. – 304 с.
3. Цареградская, В. Г. История немецкого языка / В. Г. Цареградская. – М.: Просвещение, 1967. – 124 с.
4. Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Band 9 / Duden. – Mannheim: Dudenverlag, 2001. – 983 s.
5. Wendt, H. F. Langenscheidts Kurzgrammatik / H. F. Wendt. – Berlin: Langenscheidt, 1996. – 80 s.

Л. Н. Венедиктова
к. филол. н., доцент, зав. каф.
делового иност. яз. ЧелГУ

К ВОПРОСУ О МЕТАФОРИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ КОНЦЕПТА «ВОЙНА»

Наиболее точной реализацией какого-либо абстрактного концепта, который нельзя увидеть, но который либо представляет собой ценность, либо нет, являются метафоры. К концептуальной метафоре обращаются на том основании, что структура мышления отражает структуру человеческой деятельности. Так как структуры деятельности в различных областях имеют точки соприкосновения, разные коммуникативные акты могут включать сходные концептуальные структуры, что и дает возможность человеку структурировать одно в терминах другого, причем часто даже неосознанно.

Согласно когнитивному подходу, метафора является продуктом нашего опыта, и мы познаем мир через метафору, метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по своей сути.

В основе теории метафорического моделирования лежит переход к глубинному знанию. Он базируется на изучении предметно-познава-

тельной деятельности людей, процессов восприятия и мышления, которые репрезентируются и систематизируются в нашем сознании.

В рамках когнитивной лингвистики метафора определяется как когнитивный процесс, как ментальная операция, формирующая новые понятия. Без нее невозможна концептуализация бытия человека.

Формальное описание процесса метафоризации рассматривается как перенос из одной области – сферы-источника в другую – сферу-мишень. Происходит совмещение мыслительной сферы, которая содержит хорошо известную информацию, с понятийной сферой, которую необходимо осмыслить. Онтологический перенос из одной концептуальной сферы в другую объясняет механизм действия процесса метафоризации. Кроме этого, он обусловлен системным характером соответствий и способен выявить не только личностные оценочные и интерпретационные свойства объектов из окружающей действительности, но и накопленный исторический опыт, и национально-культурную специфику лингвокультурного сообщества.

Метафорическая модель представляет собой комплекс параметров, которые включают сферу-донора, реципиентную сферу, структуру, состоящую из фреймов и слотов, а также такие характеристики, как продуктивность, частотность, прагматический потенциал.

В исследованиях концептуальной метафоры в политическом дискурсе и в сопоставительных исследованиях предлагается несколько способов классификации метафорических моделей. Основанием для них может служить детальное описание исходной понятийной области, характеристика ментальной сферы-мишени, контрастивное описание метафорической модели, последовательное описание моделей в нескольких языках, сопоставление оригинальных метафорических словоупотреблений и их переводов.

В разных языках, при всем несходстве их лексического и грамматического строя, существуют универсальные метафоры. Сходство образов в метафорических переносах проявляется в том, что разные языки, независимо друг от друга, прибегают к одинаковым метафорическим переносам. Такая общность мышления выявляет конвенциональную природу метафорических образов в разных лингвокультурах и является причиной существования базисных метафорических моделей, которые представляют собой универсальный способ репрезентации концептов.

Газетные публикации часто используют модель «война – сказка о справедливой войне». Главными персонажами являются злодей, жертва и герой, причем жертва и герой могут быть одним лицом. Сценарий сказки заключается в следующем: злодей совершает преступление против невинной жертвы; герой, собрав помощников или действуя самостоятельно, совершает долгий поход во враждебную страну, побеждает злодея и освобождает жертву. Поскольку злодей есть зло по своей природе, вопрос о переговорах с ним не возникает.

Другая популярная модель – метафора К. Клаузевица, названная в честь прусского генерала. Он призывал рационально сократить использование войны как инструмента внешней политики. Согласно К. Клаузевицу, «прибыль» сопоставляется с допустимыми «затратами». Если затраты на войну превышают прибыли, война должна прекратиться. «Прибыль» и «затраты» в рамках этой метафоры концептуализируют положительный и, соответственно, отрицательный результат вооруженного конфликта. Это позволяет сравнивать качественно разные последствия войны и производить арифметические подсчеты прибыли и затрат. Экономическая метафорическая система включает в себя следующие подсистемы: рискованное предприятие рассматривается как финансовый риск, а рациональность – как максимизация прибыли.

Война часто понимается как соревновательная игра в шахматы, футбол или бокс. Эта метафора предполагает наличие явного победителя и проигравшего, подчеркивает стратегическое мышление, командную работу, подготовку к соревнованию, выделяет зрителей на мировой арене, умножает славу победителя и стыд поражения.

В рамках модели «война как лекарство» военный контроль вражеской стороны рассматривается как распространяющаяся раковая опухоль, а военные операции играют гигиеническую роль. Метафора поддерживается внешним образом металлических военных орудий, особенно самолетов, которые ассоциируются с инструментами хирурга.

Метафора «государство как человек» является фундаментальной для всего политического дискурса, а все остальные метафоры, характеризующие военные конфликты, являются ее производными. Особое положение этой метафоры соответствует антропометрическому принципу, который выделяет В. Н. Телия. Согласно этому принципу, человек – мера всех вещей.

Для русских война как базисная метафора занимает важнейшее место в образном представлении современной действительности: Россия – это страна,

где идет постоянная гражданская война. Для носителей английского языка война – средство решения глобальных проблем поддержания мира и спокойствия на планете.

Таким образом, сопоставительный анализ концептуальных метафор в английской и русской языковых картинах мира дает возможность выявить национальные стереотипы и ценностные ориентации, выделить специфические метафорические доминанты и общие для двух культур представления о войне как о социально-политическом феномене.

---

1. Алексеев, К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии / К. М. Алексеев // Вопр. психологии. – 1996. – № 2. – С. 73–85.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 476 с.
3. Кунина, М. Н. Когнитивно-прагматические характеристики террористического дискурса: автореф. дис. … канд. филол. наук / М. Н. Кунина. – Краснодар, 2001. – 23 с.
4. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387–415.
5. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) / А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.

Л. Н. Ветвицкая
доцент каф. нем. яз.ЧГПУ,
В. Вишнякова
студентка ЧГПУ

ВЛИЯНИЕ АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ – ГЛОБАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Многие ученые рассматривают Denglish как глобальную проблему, затрагивающую, в первую очередь, Германию. Сами ученые определяют это понятие как **контаминация** или **Wortmischmasch** то есть неясная мешанина из иностранных слов. А так как во всех европейских языках отмечается интен-

сивное заимствование английских слов американского происхождения, то и в немецком языке англоамериканизмы получили большое распространение. Англоамериканизмы означают в основном новые понятия и в языке-источнике являются неологизмами, которые определяются на основе социологических характеристик, например, как обращение к лексическому фонду английского языка для выражения новых понятий. Особый интерес представляют англоамериканизмы, связанные с работой компьютера и пользованием интернета:

Online/on line – in direkte Verbindung mit der Datenverarbeitungsanlage arbeitend – это выражение используется расширительно (связь между двумя компьютерами);

VirtualReality – буквально «искусственная действительность»;

Mailen – отправлять сообщение на электронную почту.

Наиболее молодые англоамериканизмы следует искать в сфере современных видов коммуникации, интерактивных связей и интернета, так как общение в виртуальной реальности – опосредованное компьютерной средой общение – провоцирует к отбрасыванию условностей. Поэтому киберкультура – это особый образ жизни, возрастающий на виртуальной реальности, подразумевающий наличие специфических ценностей и мировосприятия, что наиболее наглядно проявляется в использовании языка.

Кроме того, важным признаком нового языка является его краткость, разорванность, конкретность в выражении, широкое использование компьютерного и молодежного сленга, акронимов, неологизмов. Например, даже немецкие лингвисты пользуются обозначением **das Small Talk** как термином, говоря об этом типе речевой коммуникации.

Большинство слов обязано своим появлением в немецком языке языковой моде, погоне за престижными формами речи и именно по этим причинам возникает интерес к ним носителей языка. Итак, первым условием заимствований следует признать **фактор престижа**. Известно, что иностранные слова часто имеют перед родными то преимущество что, аттестуют говорящего в социальном плане более высоко. С помощью таких слов человек утверждает свой культурный и общественный авторитет, заявляет претензии на культурное и деловое превосходство, например, употребить в разговоре английские слова **happy, fashionable, Outersider** престижнее и «элегантнее», чем немецкие **glucklich, modisch** или **Aussenseiter, Fremder**.

В настоящее время сыпать англоамериканизмами считается проявлением космополитичности, открытости новому, прогрессивному.

Эта мода сразу же приводит к возникновению массы подделок. Так в языке получили распространение псевдоанглицизмы, у которых либо вообще отсутствуют английские соответствия, либо в английском не употребляются такие формы и значения: Handy (англ.: cellular phone), body (англ.: bodysuit), leggins, welness.

Многие ученые приветствуют существование этой тенденции, признают неоспоримую роль английского языка как универсального средства коммуникации. Но раздражает то бесчувственое месиво из немецкого и английского, которое сочится из языка рекламы, телевидения, прессы и туристических агентств, подстраивающегося под молодежный язык, но на деле оказывающегося ничем иным, как «напыщенным взором с целью импонирования».

Ответственная за чистоту языка официальная Академия немецкого языка и поэзии признала серьезность проблемы и изучает возможность «онемечивания» 4 тысячи английских слов, беззаконно разгуливающих по ландшафтам Германии. Академия озабочена также немецко-русской тарабарщиной, возникающей из-за «неконтролируемого перескакивания с языка на язык» и затрудняющая у детей процесс овладения родным языком. Англоамериканизмы представляют серьезную опасность для немецкого языка, ведя к его «размягчению и размыванию» на лексическом и грамматическом уровне. Драматически сужается сфера влияния немецкого языка.

Процесс развития **Denglish** обусловлен и имеет свои преимущества:

1. Роль **Denglish** как универсального средства коммуникации неоспорима;

2. Специфическое фонетическое новообразование;

3. Краткость, разорванность, конкретность в выражении, широкое использование компьютерного и молодежного сленга, акронимов, неологизмов;

4. Язык, используемый в онлайновом общении – чатах, на форумах, в электронной почте;

Также были выделены основные причины возникновения **Denglish**:

1. Обращение к лексическому фонду английского языка для выражения новых понятий;

2. Фактор престижа;

3.Сетевой язык (язык программирования и кибернетики).

При интенсивном использовании англоамериканизмов процесс развития **Denglish** фальсификации, что приводит к необратимым изменениям в глубинной структуре языка и засорению англоамериканизмами, вследствии чего возникает необходимость принимать конкретные меры в борьбе за чистоту немецкого языка такие как: различные статьи и работы лингвистов, специальные органы по охране языка и издаваемые ими законы, регламентирующие использование языка, созданы «институты Гете» во многих странах с целью возродить классический немецкий язык, в школах вводят обязательное изучение родного языка в оригинале, а также преподавание классической литературы Гете и Шиллера.

---

1. Васютин, А. В. Киберкультура [Электронный ресурс] / А. В. Васютин. – Режим доступа: http://www.privat.hut.ru/topixx/topic2.htm.
2. Минаков, А. В. Некоторые психологические свойства и особенности Интернета как нового слоя реальности [Электронный ресурс] / А. В. Минаков. – Режим доступа: http://www.rik.ru/vculture/seminar/Minakov.html.
3. Фальков, В. Со своим уставом в чужой монастырь [Электронный ресурс] / В. Фальков. – Режим доступа: http://www.hmi.de/pubbin/sendmail?to=fromme@hmi.de.
4. Schlobinski, P. Anglizismen im Internet [Электронный ресурс] / P. Schlobinski. – Режим доступа: http://www.websprache.uni-hannover.de.

Л. Н. Ветвицкая

доцент каф. нем. яз.ЧГПУ,

О. С. Колесник

студентка ЧГПУ

ЗООНИМЫ В КАЧЕСТВЕ СЛОВООБРАЗУЮЩИХ ЭЛЕМЕНТОВ

В нашу эпоху, характеризующуюся бурным ростом сложных понятий в различных отраслях науки и техники и в разных областях человече-

ской жизни вообще, большую роль приобрели сложные слова, точнее слова со сложными основами.

Словосложение в разных языках имеет свою специфику. Для немецкого языка словосложение особенно характерно.
Наиболее распространенными сложными словами, особенно в терминологии, являются так называемые «определительные» сложные слова (нем. Determinativkomposita, Bestimmungszasammensetzungen), которые нами и будут рассматриваться в дальнейшем.

Несмотря на широкое распространение словосложения в разных современных языках, особенности слов с производными основами, с одной стороны, и от словосочетаний, с другой, до сих пор продолжают оставаться неясными, что объясняется недостаточной разработанностью проблемы слова вообще и стойкостью традиционного взгляда на слово как на звучание, лишь ассоциативно связанное с каким-то (лежащим вне языка) содержанием.

Особенно много неясностей в проблему сложного слова было внесено традиционной (опиравшейся на ассоциативную психологию) лингвистикой, рассматривавшей сложные слова в плане синтаксических взаимоотношений, характерных для словосочетаний, что особенно типично для немецкого языка.

Зоонимы принадлежат к специальной лексике. Большая часть зоонимов возникла вследствие различных метафорических связей и переходов готовых незоонимийных лексем в зоонимикон немецкого языка. В процедуре конкретного анализа нужно учитывать наличные в зооним форманты. Без такого учета невозможно, во-первых, согласовать саму структуру сложных зоонимов, а, во-вторых, что особенно важно, – определить характер структурных связей, то есть выяснить, насколько тот или иной формант в зооним выполняет специальную словообразовательную функцию, и вообще проследить тенденцию к зоонимийной специализации соответствующих словообразовательных аппелятивов, которые по отношению к зоонимийным группам всегда шенетически первичны.

Нами будут рассматриваться сложные прилагательные с компонентом «зооним» как определительные композиты, возникшие из сравнительных фразеологизмов. Эти образования со сравнительной семнти-

кой, которые рассматриваются как усилительные сложные прилагательные, имеют, как правило, двухкомпонентную структуру. Вследствие этого семантическая мотивированность некоторых образований остается не до конца проясненной, например: pudelnackt (nackt wie ein geschorener Pudel) – совершенно голый, в чем мать родила (голый как остриженный пудель), pudelnass (nass wie ein nasser Pudel) – промокший до костей, мокрый как мышь, mausetot (tot wie eine erschlagene Maus) – мертвехонький, совершенно безжизненный (мертвый как убитая мышь).

Из самого определения детерминативного композита следует, что один компонент определяется другим, то есть в данном образовании выделяются основное (das Grundwort) и определяющее (dasBestimmungswort) слово. Прилагательные с компонентом «зооним» являются следствием сложения существительного с прилагательным. Первый из этих компонентов – существительное – обозначает какое-либо животное, непосредственно зооним, второй компонент – большей частью качественное прилагательное – некий признак, характерный для этого животного.

Особенностью немецкого языка является четкая выделимость морфем, а вместе с тем и непосредсвенно-состовляющих анализируемых слов. Однако в составе сложных и реже суффиксалных основ может выделяться при первой субстантивной основе «соединительный элемент», обычно формально соответствующий флексии родительного падежа единственного числа или суффиксу множественного числа данного существительного, но далеко не всегда выполняющий данную семантическую функцию, например: Freundenkreis, Kinderkopf, lebenswichtig и т. д.

«Соединительные элементы» рассматриваются как несущие функциональную нагрузку соединения составных частей и основы и при членении на непосредственно-составляющие причисляются к той субстантивной основе, к которой они последовательно примыкают.

Несмотря на то, что образование определительных сложных слов в немецком языке является одним из наиболее продуктивных способов словообразования, зоонимы в качестве компонентов таких слов выступают не часто. Это связано с тем, что зоооснoвы используются как названия животных, которые обладают наиболее ярковыраженными признаками с

точки зрения немецкого народа. Выбор этих же животных не всегда остается до конца ясным.

В общем реестре определительных сложных прилагательных с компонентом «зооним» около 70 % всех образований содержат в своем значении указание на реальные признаки животного, переносимые на людей, – размер, форма, повадки, особенности поведения и т. д. Примерно в 30 % случаев этимология исследуемых прилагательных остается неясной, вероятно, из-за различия русской и немецкой культур, недостаточного знакомства с немецким фольклором, народными представлениями о животных, либо вследствие стершейся этимолгии.

Абсолютное большинство сложных прилагательных с компонентом «зооним» употребляется в разговорном языке, так как бывают, как правило, стилистически сниженными. Часто это слова с пренебрежительным, фамильярным, бранным, реже – с шутливым значением. Использование в разговорной речи сложных прилагательных с компонентом «зооним» придает ей живость, эмоциональную окрашенность и непосредственность, как и использование любых других усилительных прилагательных.

---

1. Большой немецко-русский словарь / Е. И. Лепинг, Н. П. Страхова, Н. И. Филичева и др.; под рук. О. И. Москальской. – М.: Русский язык, 1980. – 1416 с.
2. Вощинина, Е. А. Словообразование немецкого языка / Е. А. Вощинина, Ш. Р. Молоткова. – М.: Просвещение, 1965. – 128 с.
3. Левковская, К. А. Словообразование / К. А. Левковская. – М.: Высш. шк., 1954. – 35 с.
4. Миронова, Н. Н. Дискурс-анализ оценочной семантики / Н. Н. Миронова. – М.: Тезаурус, 1997. –171 с.
5. Соловьева, Т. А. Вопросы лексикологии английского, французского и немецкого языков / Т. А. Соловьева. – Иваново, 1961. – 250 с.
6. Сюсько, М. И. Способы и типы деривацции в зоонимии / М. И. Сюсько. – Киев, 1989. – 47 с.

Ludmila Zarubina,
Académie d'art et de culture, Chéliabisnk
Tatiana Zarubina,
Université de Lausanne

LINGUISTIQUE DES FLUX DE G. DELEUZE ET F. GUATTARI: QUESTION DU DISCOURS D'AUTRUI

La problématique du discours rapporté est une des question centrales de l'Analyse du discours d'aujourd'hui. Ce champ est très vaste et très confus, ce qui prouvent de nombreux travaux dans ce domaine (J. Athier-Revuz 1987, 1992, 1995, 1996, 2002; M.-T. Charlent 1996; O. Ducrot 1984; P. Henry 1977; J. M. López Muñoz 2002; J.-C. Milner 1976; L. Perrin 2002; J. Rey-Debove 1978; L. Rosier 1999, 2002 etc.). On a pu constater l'existence des théories les plus éparses traitant de divers modes de présentation, dans le discours, de paroles attribuées à des instances autres que le locuteur: « Mise en rapport du discours dont l'un crée un espace énonciatif particulier tandis que l'autre est mise à distance et attribué à un autre source, de manière univoque ou non»[1].

Le discours rapporté s'inscrit, depuis les réflexions de Ch. Bally et de M. Bakhtine, puis de J. Authier, de O. Ducrot et D. Maingueneau, dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation. L'inscription dans le champ de la linguistique énonciative focalise les problèmes sur la question fondamentale de l'enchevêtrement des voix. Ces voix sont-elles toujours repérables grâce à des marqueurs formels agissant comme des «démarcateurs»? Peut-on imaginer répertorier les frontières marquées entre «son» discours et le discours de l'autre? Le discours d'autrui n'est pas toujours marqué comme tel, et pourquoi limiter l'analyse au niveau de la phrase, alors que le discours rapporté ne peut être compris que dans l'interaction verbale prise comme un tout? C'est à ce niveau qu'on peut mieux comprendre le lien dynamique entre discours enchâssé et le discours enchâssant.

Mais ce questionnement déjà dans le cadre du discours rapporté n'est qu'un côté du problème. Avant de rechercher les démarcateurs des voix ou de discuter la question à savoir, par exemple, si le discours direct est un fait auto-

[1] Rosier L. *Le Discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*, Bruxelles, Duculot, 1999, p. 125.

nymique, il faut se poser la question sur le phénomène même du discours rapporté. Est-ce que le discours d'Autrui est juxtaposé à mon discours ou traverse le dernier et mon discours n'est qu'une illusion? Qu'est-ce qui est sujet de l'énoncé et de l'énonciation et qu'est ce qui est cet Autre?

Toutes ces questions de la voix de l'Autrui et ses relations avec Moi étaient toujours intéressantes tant pour les linguistes que pour les philosophes. L'intérêt particulier pour les thèmes de sujet et de l'Autre on trouve dans les œuvres des philosophes postmodernes.[2] On voit, par exemple, la disparition de l'auteur et son remplacement par «fonction-auteur»[3], ce qui provoque la vision de la production du discours comme «réécriture». Dans cette optique, l'interprétation du discours sous-entend l'auteur en tant qu'objet de la réfraction des relations intertextuelles.

Cette problématique du sujet et de l'Autre, du langage et du discours rapporté a beaucoup intéressée G.Deleuze et F.Guattari qui ont consacré à ces questions leur livre *Kafka. Pour une littérature mineure* (Paris, Minuit, 1975) et une partie de *Mille Plateaux* (Paris, Minuit, 1980). *Mille Plateaux* est une suite logique et conceptuelle de *Kafka* où de nombreuses pages sont consacrés au langage, notamment dans le plateau 4, «20 novembre 1923 – Postulats de la linguistique», où il s'agit d'élaborer une nouvelle image du langage à partir de la discussion de quelques postulats, généralement admis de façon implicite par toute la tradition linguistique d'origine saussurienne. Tout d'abord, il s'agit de nier que le langage serve avant tout à «informer» et à «communiquer». Pourquoi ces philosophes réfléchissent-ils sur le langage?

Car le langage est affaire politique avant d'être affaire de la linguistique; même appréciation des degrés de grammaticalité est matière politique[4].

Ici il faut élucider leur définition du langage:

[…] le langage ne s'établit pas entre quelque chose de vu (ou de senti) et quelque chose de dit, mais va toujours d'un dire à un dire. […] Le «premier» langage, ou plutôt la première détermination qui remplit le langage, ce n'est pas la trope ou la métaphore, c'est le discours indirect. Métaphores et métonymies sont

---

[2] Ici on comprend la postmodernité comme une problématique structurée par différence, fondée sur les multiplicités qui fait éclater l'homogénéisation.

[3] Barthes R. *S/Z*, Paris, Seuil, 1970.

[4] Deleuze G., Guattari F. *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 174.

seulement des effets, qui n'appartiennent au langage que dans le cas où ils supposent déjà le discours indirect. […] c'est pourquoi tout discours est indirect[5].

Pour prouver ce point de vue, les auteurs citent Benveniste, disant que les abeilles n'ont pas de langage parce qu'elles peuvent communiquer seulement ce qu'elles ont vu mais pas ce qu'on leur a transmis. En ce qui concerne la structure du langage elle est toujours le «mot d'ordre» qui n'est pas l'origine du langage mais sa fonction coextensive:

Le langage ne peut se définir que par l'ensemble des mots d'ordre, actes de parole en cours dans une langue à un moment donné[6].

Cette structure de «mot d'ordre» n'est pas réservée à des énoncés à l'impératif, sous forme de commandements. Tout énoncé peut être analysé d'un point de vue juridique, polémique ou politique parce qu'il met en question l'obligation sociale qui le lie toujours à des actes. L'agencement collectif d'énonciation suppose une relation réciproque entre l'acte et l'énoncé, entre les mots et les choses. En parlant de la faculté propre au mot d'ordre, les auteurs la définissent en tant qu' une aptitude à saisir le langage sous les espèces d'un immense discours indirect[7].

De ces définitions du langage on peut tirer une conclusion que dans la théorie de Deleuze et Guattari le langage n'est pas possible sans le discours de l'Autrui car on est traversé par ce discours. Plus généralement, le discours est toujours «discours indirect libre»: contrairement au discours indirect régi, le discours indirect libre est caractérisé par l'absence de verbe déclaratif régissant grammaticalement les paroles mentionnées. À la différence du discours direct rapporté ou du discours indirect régi, le discours indirect libre mêle inextricablement plusieurs voix, toutes sortes de voix dans une seule.

C'est aussi le procédé habituel de l'écriture de Deleuze et Guattari qui ne se limite jamais au commentaire d'une parole rapportée mais qui mêle toujours à leur discours commun (donc déjà indirect, inassignable à un sujet unique d'énonciation) les voix superposées de philosophes, artistes, historiens, ethnologues, linguistes et psychanalystes qui lui confèrent une dimension multiple irréductible à l'unité. La «communication» ne se fait pas essentiellement à partir

---

[5] Deleuze G., Guattari F. *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p.97

[6] Ibid., p. 100

[7] Ibid., p. 107.

de ce qu'on a vu, mais à partir de ce qu'on a entendu, elle ne passe pas de quelque chose de vu ou de senti à quelque chose de dit, mais tout discours se situe toujours *entre* un dire et un autre dire, jusqu'à devenir inassignable et anonyme.

On est traversé par la parole de l'Autrui, ce discours indirect, il n'y a pas d'énonciateur qui instaure les frontières de ce discours de l'Autre. Mais quel est dans ce cas le statut de cet énonciateur, statut de sujet? Le sujet chez Deleuze et Guattari n'existe pas en tant qu'une instance fondatrice de l'énonciation, il n'est jamais stable ou idéal. Le sujet, Moi, est toujours lié à un Autre, mais Moi ne reproduit pas l'Autre, car mimétisme est un très mauvais concept, dépendant d'une logique binaire, pour des phénomènes d'une toute autre nature[8].

Il n'y a que la déterritorialisation / reterritorialisation de Moi en Autre et de l'Autre en Moi ; Moi est le devenir de l'Autre et l'Autre est le devenir de Moi. Mais Moi et l'Autre ne sont pas des entités closes, deux systèmes interdépendants, ils sont des rhizomes, des systèmes ouverts:

Tout autre est le rhizome, carte et non pas calque. […] C'est peut-être un des caractères les plus importants du rhizome, d'être toujours à entrées multiples[9].

On voit que l'Autre n'est pas stable ou stabilisé, il est toujours ouvert et traversé lui-même, il est toujours «à entrées multiples». Cette position de Deleuze et Guattari montre leur opposition à la vision de psychanalyse (même lacanienne) où l'Autre est codifié. Dans la psychanalyse de Lacan le sujet est divisé. «[La] présence [de l'Autre] ne peut être comprise qu'à un degré de l'altérité qui déjà le situe lui-même en position de médiation par rapport à mon propre dédoublement d'avec moi-même comme d'avec mon semblable»[10]. Ainsi, «l'altérité interne» est posée comme «constitutive» de l'énonciation polyphonique et mettant en cause «l'unicité du sujet parlant» et qui, dialogue à plusieurs voix. Mais malgré cet avantage de l'altérité interne et cet avancement dans la vision du sujet et de l'Autre, l'Autre reste toujours codifié et la compétence psychanalytique rabat chaque désir et énoncé sur un axe génétique ou une structure surcodante[11].

---

[8] Deleuze G., Guattari F. *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 18.

[9] Deleuze G., Guattari F. *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 20.

[10] Lacan, cité par Authier-Revuz J. *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, *Larousse*, 1995, tome 1, p. 79-80

[11] Deleuze G., Guattari F. *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 20.

Si on peut rabattre l'Autre sur un axe génétique, on obtient, en fin de compte, l'unité close, une sorte de l'Unité de base. Dans ce cas, l'Autre peut être focalisé et défini, il devient impossible de parler qu'on est traversé par le discours de l'Autre car le sujet malgré qu'il est divisé, a ses frontières.

Selon les philosophes, il n'y a pas d'énonciation individuelle, ni même de sujet d'énonciation. L'énonciation a le caractère toujours social, et sur ce point les auteurs rejoignent M. M. Bakhtine/V. N. Vološinov et W. Labov qui ont insisté de manières différentes sur le caractère social de l'énonciation:

le caractère social de l'énonciation n'est intrinsèquement fondé que si l'on arrive à montrer comment l'énonciation renvoie par elle-même à des *agencements collectifs*. Alors on voit bien qu'il n'y a d'individuation de l'énoncé, et de subjectivation de l'énonciation, que dans la mesure où l'agencement collectif l'exige et le détermine. C'est précisément la valeur exemplaire du discours indirect, et surtout du *discours indirect «libre»*: il n'y a pas de contours distinctifs nets, il n'y a pas d'abord insertion d'énoncés différemment individués, ni emboîtement de sujets d'énonciation divers, mais un agencement collectif qui va déterminer comme sa conséquence les procès relatifs de subjectivation, les assignations d'individualité et leurs distributions mouvantes dans le discours.

La notion d'*agencement collectif d'énonciation* apparaît déjà dans l'étude sur Kafka et devient dans *Mille Plateaux* le point de départ d'une réflexion plus vaste sur le langage. Qu'est-ce qu'un agencement collectif d'énonciation? Il s'agit du moteur d'un processus de déterritorialisation qui s'inscrit dans les territorialités de toute langue et de toute écriture. Un énoncé n'existe jamais de façon abstraite, séparé artificiellement de la chaîne des énoncés qui le précèdent, qui l'accompagnent et qui le suivent, un énoncé n'est jamais une donnée purement linguistique et ne renvoie pas à un sujet d'énonciation qui en serait la cause et dont il serait l'effet. Certains sémiologues ont pu rapprocher l'agencement collectif d'énonciation de la notion d'hypertexte, c'est-à-dire d'une construction sémiotique dans laquelle chaque signe peut introduire à des séries transversales d'enchaînements multiples. Pourtant, cette notion est infiniment plus complexe parce qu'elle ne concerne pas seulement la forme d'agencement de plusieurs énoncés, mais la structure même de tout énoncé, qu'on pourrait imaginer au départ comme étant «isolé».

Pour Deleuze et Guattari il s'agit toujours de refuser les termes séparés et les oppositions binaires pour se situer *entre* (entre le sujet et le monde, entre

l'image et la chose, entre le langage et la réalité qu'il est censé représenter). Or, le langage (et surtout l'image qu'en donnent les théories linguistiques classiques) semble être le lieu même des oppositions binaires (les mots et les choses, les signifiants et les signifiés, la langue et la parole, l'énoncé et l'énonciation, etc.).

À travers l'outil de pensée qu'est l'agencement collectif d'énonciation, Deleuze et Guattari essaient d'échapper aux dualismes, pour élaborer une théorie de la langue qui la déterritorialise de l'intérieur. Il existe une fonction reterritorialisante de la langue qui coïncide avec son usage représentatif, qui sépare artificiellement le sens propre et le sens figuré, le sujet d'énonciation et le sujet d'énoncé.

Dans le livre sur Kafka, Deleuze et Guattari commencent à élaborer une théorie générale de l'expression, qui vise à éliminer toute trace d'une théorie « représentative » du langage et à contourner toute la théorie du langage sous l'emprise du signifiant issue de Saussure. Ce qui les intéresse est avant tout le rapport entre les signes et les autres éléments extra-linguistiques; les flux des signes sont toujours en connexion avec des flux extra-sémiotiques (par exemple les flux du désir) et les pratiques extra-discursives.

Avec l'idée d'«agencement collectif d'énonciation», la priorité est donnée à des relations de co-fonctionnement et non plus aux relations entre signifiant et signifié, représentant et représenté. Une «linguistique des flux» est ainsi opposée à une linguistique des signifiants. L'expression n'est pas réservée au domaine des signes linguistiques et, même dans celui-ci, elle n'est jamais complètement autonome parce qu'elle n'existe qu'en corrélation avec des éléments ou des strates non-linguistiques. Dans un « agencement collectif d'énonciation » l'expression correspond à une strate langagière qui est toujours en conjugaison et correspondance non causale avec un contenu. Déjà la linguistique saussurienne partait d'une distinction entre un plan de l'expression et un plan du contenu ; une langue doit être caractérisée à la fois au niveau de l'expression (donc des sons qu'elle choisit pour transmettre une signification) et au niveau du contenu (par la façon dont elle présente la signification), elle est donc un ensemble de signes, entités à deux faces au double aspect phonique et sémantique.

La référence linguistique de Deleuze et Guattari est plutôt la linguistique du danois Hjelmslev qui abandonne le privilège donné au signe et aux rapports qui relient les significations à leurs réalisations phoniques, pour concentrer son atten-

tion sur la forme d'une langue, sur les relations combinatoires entre unités (il parlera ainsi de forme de l'expression et de forme du contenu). Chez Deleuze et Guattari il y a une relation d'implication réciproque entre la forme du contenu (qui correspond chez eux à un régime machinique des corps et du désir) et la forme d'expression (régime des signes). Le rapport de représentation qui existe entre la série des mots et celle des choses est englobé dans un rapport de connexion, d'enveloppement plus profond entre les diverses strates du langage. Il y a donc suppression de l'écart entre les choses et ce qui en tient lieu et mise en question radicale d'une logique de la représentation et du signifiant comme rapport à un manque ou à une absence qui se creuse dans le langage entre le sujet et l'objet.

C'est pourquoi la métaphore et la métonymie sont intégrées dans des formes de déplacement et de déterritorialisation plus englobantes qui traversent tout le langage, où il n'y a plus simplement des métaphores mais des conjugaisons ou (comme chez Kafka) des métamorphoses. Devient donc intenable la tripartition entre le monde comme champ de réalité, le sujet ou l'auteur comme champ de subjectivité et le livre entre les deux comme champ de représentation.

Conclusions

Comme on a vu, dans la conception de Deleuze et Guattari le caractère de l'énonciation est tout d'abord collectif et impersonnel, avant d'être individuel et personnel.

Il n'y a pas d'énonciation individuelle ni même de sujet d'énonciation[12]. Ce n'est pas un sujet qui produit un énoncé, mais les sujets se distribuent à partir de la place qu'ils occupent dans un champ linguistique toujours préexistant. Si la subjectivité est toujours le résultat provisoire et changeant d'un processus de production qui mêle des éléments hétérogènes, le langage est l'une des composantes de ce processus ininterrompu d'hétérogenèse de la subjectivité, le lieu d'une rencontre avant d'être le lieu d'une appropriation.

Le langage est ainsi par essence déterritorialisé, par rapport à la réalité qu'il est censé décrire ainsi qu'au sujet dont il devrait au contraire être le « produit », le fruit d'une production collective et impersonnelle, une dimension incorporelle qui accompagne des états des corps sans aucune correspondance biunivoque entre les uns et les autres.

[12] Deleuze G., Guattari F. *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 101.

Une conclusion assez intéressante peut être fait sur la différence des formes langagières dans de différentes langues. Si pour Bakhtine/Vološinov la différence entre les langues consiste dans la différences e la non-coïncidence de formes langagières (par exemple pour exprimer la parole de l'autre), pour Deleuze et Guattari ne vient pas d'ici: une langue semble se définir par les constantes phonologiques, sémantiques, syntaxiques qui entrent dans ces énoncés ; les agencement collectif, au contraire, concerne l'usage de ces constantes en fonction de variables intérieures à l'énonciation même (les variables d'expression, les actes immanents ou transformations incorporelles). Des constantes différentes, de différentes langues, peuvent avoir le même usage; et les mêmes constantes, dans une langue donnée, peuvent avoir des usages différents, soit successivement, soit même simultanément. […] Et sans doute les agencements collectifs varient-ils, se transforment-ils. Mais ils ne varient pas nécessairement d'après chaque langue, ils ne correspondent aux langues diverses[13].

Autrement dit, ce ne sont pas des «constantes langagières», mais leur usage par des agencements collectifs qui fait la différence entre les langues et les cultures.

En ce qui concerne le sujet et l'Autre dans le discours, les philosophes les pensent comme le devenir, les flux qui traversent l'un l'autre, mais ne se reproduisent pas. Le discours commun est déjà indirect, inassignable à un sujet unique d'énonciation, tout discours se situe toujours *entre* un dire et un autre dire, jusqu'à devenir inassignable et anonyme. Dans la même problématique chez Bakhtine/Vološinov, le sujet est positionné par rapport à l'Autre malgré leur dialogue. La communication de «Je» et de «Tu» ne dissout pas leur indépendance, ne prive pas les communicants de leur subjectivité. C'est toujours l'auteur qui est agent d'action gommant les frontières de l'énoncé de l'Autrui; c'est le contexte d'auteur qui s'efforce de défaire la structure compacte et close de la parole d'autrui, d'effacer ses frontières; c'est toujours la personnalité du locuteur qui est porteuse de la parole.

Cette opposition dans la question du statut du sujet, son rapport à l'Autrui et son discours montre que la linguistique des flux de Deleuze et Guattari est un avancement sur le chemin d'affirmation que le sujet n'est pas une entité close, instaurant et régissant son discours ; on est pris dans le discours de l'Autrui et on

[13] Deleuze G., Guattari F. *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 108.

ne peut pas distinguer les frontières entre Moi et Autre. Ces frontières sont flous car le sujet et l'Autrui sont des systèmes rhizomatiques de devenir «à multiples entrées».

---

1. Authier-Revuz J. (1987): «Modalité autonymique et pseudo-anaphore déictique », in *Cahiers de Lexicologie*, n° 51, p. 19–37.
2. Authier-Revuz J. (1992): *Les non-coïncidences du dire et leur représentation métaénonciative*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris VIII, 1500 p.
3. Authier-Revuz J. (1995): *Ces mots qui ne vont pas de soi: Boucles réflexives et noncoïncidences du dire*, Editions Larousse, Paris (2 vol).
4. Authier-Revuz J. (1996): «Remarques sur la catégorie de l' "îlot textuel"», in *Cahiers du Français Contemporain*, «Hétérogénéité en discours», n° 3, p. 91–115.
5. Authier-Revuz J. (2002): «Du Dire "en plus": dédoublement réflexif et ajout sur la chaîne», in *Figures d'ajout -phrase, texte, écriture* (J. Authier-Revuz, M.C. Lala, eds.), Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002, p. 147-167.
6. Bakhtin M. (Vološinov V. N.) (1977): *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.
7. Charlent M.-T. (1996): *Le discours rapporté: problèmes sémiotico-référentiels*, Thèse de doctorat, Université des Sciences humaines de Strasbours.
8. Deleuze G., Guattari F. (1975): *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, Minuit.
9. Deleuze G., Guattari F. (1980): *Mille plateaux*, Paris, Minuit.
10. Ducrot O. (1984): *Le dire et le dit,* Paris, Minuit.
11. Henry P. (1977): *Le Mauvais Outil: langue, sujet et discours*, Paris, Klincksieck.
12. J.M.López Muñoz (2002): «Discours rapporté et relative en ancien français», in *Faits de langues,* «Le discours rapporté» / dir. scientifique de L.Rosier, n°19, Paris, Ophris, pp.51-60.
13. J.-C.Milner (1976): «Réflexions sur la référence», in Langue française, n° 30, pp.6373.
14. L.Perrin (2002): « Les Formes de la citation », in *Faits de langues,* «Le

discours rapporté» / dir. scientifique de L. Rosier, n°19, Paris, Ophris, pp. 147-158.
15. Rey-Debove J. (1978): *Le métalangage*, Editions Le Robert, Paris (2ème édition, Armand Colin, 1997).
16. Rosier L. (1999): *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*, Editions Duculot, Bruxelles.
17. Rosier L. (2002): *Faits de langues,* «Le discours rapporté» / dir. scientifique de L. Rosier, n°19, Paris, Ophris.

Е. П. Коростина
аспирант ЧГАКИ

ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ БОГОСЛУЖЕНИИ: РЕФОРМАТОРСКИЕ И ОХРАНИТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Последние годы ознаменованы жаркими дискуссиями относительно целесообразности изменения языка православного богослужения. Предлагается заменить «устаревший» церковнославянский язык на современный русский, аргументируя это более высокой степенью его понимания, а также призывами проявить сострадание «к немощным братиям и сестрам не способным понять и познать Слово Божие на незнакомом им церковнославянском языке» [8].

Участниками дискуссии с той и другой стороны предлагается два пути: либо изменить язык богослужения на русский и привыкнуть к нему, либо оставить все как есть, и содействовать начинающим прихожанам в изучении и понимании церковнославянского языка. В данной статье предпринимается попытка некоторого сравнительного анализа двух языков: русского литературного и церковнославянского для того, чтобы внести ясность в понимание роли и значения современного богослужебного церковнославянского языка.

Во многих странах язык собственного культурно-исторического ареала воспринимается как фундамент языковой и духовной культуры и изучается в национальном масштабе. В России современный русский ли-

тературный язык отделен от своего языкового фундамента – славянского языка, одной из современных форм древнейшего славянского литературного языка, употребляемой в основном в православном богослужении.

Возникновение старославянского языка принято связывать с именами Кирилла и Мефодия, направленных во главе просветительской миссии в княжество Великая Моравия по просьбе правящего князя Ростислава в 863 г. для перевода литургических текстов и некоторых частей Библии (Евангелие, Псалтирь, паремии) на язык славян. Оригиналом для них служила Септуагинта в Лукиановой рецензии. Диалектной основой старославянского языка стал один из говоров южных славян – солунский диалект, обогащенный многими элементами строения и лексики византийского языка.

Литературный язык славян дошел до нас, будучи зафиксированным в рукописных памятниках двумя азбуками – глаголицей и кириллицей. Слово «глаголица» может быть переведено словом «буковица» и обозначает азбуку вообще. Термин «кириллица» может означать «азбуку, изобретенную Кириллом», однако большая древность этого термина не доказана. Рукописи эпохи Кирилла и Мефодия не сохранились. Самый ранний глаголический текст – Киевские листки (X в.), кириллический – надпись в Преславе 931 г. [4].

В 2009 году на базе Института русского языка РАН был создан Научный центр по изучению церковнославянского языка, ориентированного на язык современного богослужения. По мнению руководителя центра – кандидата филологических наук А. Г. Кравецкого богослужебный язык православной церкви совершенно не изучен. Также была отмечена потребность в таких элементарных вещах, как комментированные издания церковных служб и интернет-проекты, дающие возможность ознакомления с переводом и комментариями богослужебных текстов [5].

Исследователь Л. Г. Панин считает, что отторжение церковнославянского языка привело к обеднению русского, потому что церковнославянский выполнял роль «верхнего культурного слоя» [6], обслуживающего высокие формы языка. Ранее развитие русского языка обуславливалось как церковнославянским, так и народно-диалектным источниками. В первом случае, сохранение общеславянской основы русского языка давало основания для исторической преемственности русской культуры, во втором со-

хранялась его национальная основа, и оба эти воздействия находились в равновесии. «В частности, в XIX веке было бы невозможным проникновение в разговорную речь образованных людей просторечных слов или выражений вроде тех, что можно услышать сейчас: пошив одежды, зафотографировать, завесить, в районе семи часов. Просторечная и профессиональная лексика в разговорную речь образованного человека могла попасть только будучи уже освоенной языком русской литературы. А язык русской литературы был ориентирован на другие, более высокие нормы» [6]. Результатом ослабления верхнего культурного слоя языка стало не только определяющее положение народно-диалектной речи, которая доселе служила национальной основой языка, но проникновение в язык просторечной профессиональной и околопрофессиональной лексики.

В XVIII в. М. В. Ломоносовым была предложена теория трех «штилей», согласно которой для описания высоких понятий и предметов речи должен использоваться высокий «штиль» с преобладанием церковнославянской лексики, средний «штиль» – для обыкновенных понятий, а низкий – для комедий, эпиграмм, дружеских писем. Обособив языковые средства, эта теория, с одной стороны защищала их от смешения, но с другой являлась предпосылкой для разделения церковнославянского и русского литературного языков. В данной ситуации неоценимым стал вклад А. С. Пушкина, создавшего своеобразный слой русской лексики, находившийся между этими языками, сформированный также и за счет церковнославянских слов, получивших новое значение, поскольку до него многие из этих слов использовались в исконных или устаревших значениях. Пушкин преподносит церковнославянские слова по-новому: «В салазки Жучку посадив, Себя конем преобразив...»; «Зима! Крестьянин, торжествуя, На дровнях обновляет путь»; «Высокопарный, но голодный Для виду прейскурант висит И тщетный дразнит аппетит». Таким образом, Пушкин восстановил связь церковнославянского и русского языка, благодаря чему русский литературный язык «на всем протяжении XIX и начала XX вв. легко справлялся с нашествием заимствований из европейских языков, диалектной и просторечной лексики из народного языка» [6].

Органическое единство русского литературного и церковнославянского языков обусловлено не только общностью путей их развития, но и принципиальными отличиями, затрагивающими глубинные свойства.

Различия	Церковнославянский язык	Русский литературный язык
Форма существования	Письменная форма, язык текстов. Самодовлеющая ценность текстов.	Существует в письменной и устной разновидности.
Варьирование	Обуславливающее влияние узуса на парадигматику языка	Парадигма грамматических форм определяет узус.
Различие стабилизаторов	Традиция как ретроспективно ориентированное явление. Предполагает большее варьирование, чем норма.	Норма как перспективно ориентированное явление.
Принцип развития	Принцип соборности – новое и старое мирно сосуществовали.	Новое вытесняет старое

Парадигматика языка – структура с входящими в нее обязательными элементами языка. Узус – реализация этой структуры в коммуникативных, экспрессивных и тому подобных целях.

В статье профессора В. К. Журавлева приведены данные исследований академиков А. А. Шахматова и Л. В. Щербы, согласно которым более 55 % всех элементов современного русского литературного языка (буквы и принцип орфографии, слова и обороты, синтаксис, морфология, словообразование и т. п.) прямо или косвенно восходят к церковнославянскому языку. Появление уникальных синонимических рядов слов (молочные реки и млечный путь; город, огород и град Петра, ограда; голова и глава, головной и главный; глаз и око, глазастый и очевидный, заочный), обусловлено церковнославянизмами. С целью подтверждения гипотезы Шахматова-Щербы в середине XX в. была проведена статистическая обработка важнейших литературных текстов русской словесности, в ходе которой выявлено, «что оды М. В. Ломоносова и Г. Р. Державина, как и А. Д. Кантемира, содержат до 93 % церковнославянизмов. В письмах же Ломоносова к

друзьям процент церковнославянизмов снижается до 50 %. А. С. Пушкин установил своеобразную норму 55 % при огромном размахе с целью стилистического использования [2].

Выступая на международной богословской конференции в ноябре 2007 г., епископ Илларион (Алфеев) призвал решать проблему малой понятности церковных текстов путем «спокойного соборного обсуждения», «осторожно, так, чтобы не нарушить церковный мир, чтобы не смутить верующих». Епископ напомнил тяжелый исторический урок, связанный с церковными реформами Патриарха Никона в XVII в.: «Ведь все началось с каких-то, на первый взгляд, второстепенных вещей: писать имя Иисус с одним «И» или с двумя и т. д., а кончилось дело расколом, который не уврачеван до сих пор» [1].

Глава Синодального отдела по взаимоотношениям Церкви и общества протоиерей Всеволод Чаплин считает, что «церковно-славянский язык вовсе не так тяжел и непонятен, как нам иногда пытаются сказать» и подавляющее большинство верующих против его замены на современный русский. Однако, отец Всеволод отмечает отсутствие достойного перевода богослужения на русский язык, предполагая, что «когда такой перевод появится, отношение к проблеме богослужебного языка начнет меняться» [7].

Церковнославянский язык, являясь мощнейшим средством оздоровления неблагополучного состояния экологии русской духовной и языковой культуры, нуждается во внимании и пристальном изучении. На протяжении целого тысячелетия церковнославянский язык был основным средством религиозного, нравственного, морально-этического и художественно-эстетического формирования национального менталитета. Именно церковнославянский язык формировал «русскую душу», лучшие качества русского характера, русского народа, русского литературного языка и русской классической литературы. Не усвоив элементы церковнославянского языка, трудно осознать структуру и закономерности современного русского литературного языка, невозможно сознательно и бережно относиться к его сокровищам, умело пользоваться ими в обыденной речи. Потому что человек, который осознал и принял красоту, певучесть и гармонию молитвы на Божественном церковно-славянском языке ни за что не променяет этот язык на какой-либо другой.

Также следует помнить, что в случае замены церковнославянского на русский будут затронуты права тех верующих, которые в течение многих лет своей жизни привыкли слышать, понимать и любить именно церковнославянский, традиционный язык богослужения

В заключение приведем слова протоиерея Валентина Свенцицкого († 1931): «Вопрос, кажущийся столь простым и ясным для многих, думающих, что славянский язык это есть какая-то старина и пережиток и что просто не хватает смелости признать очевидную истину, что лучше молиться на всем понятном языке. Этот вопрос не так прост. И такое его решение совсем не истина, а глубочайшее заблуждение. Богослужение должно совершаться именно на славянском языке. Причина такого утверждения ясна для тех, кто решает вопрос не на основании мирских размышлений, а на основании духовного опыта. Этот духовный опыт показал людям, что язык разговорный, на котором ведутся наши мирские разговоры, перенесенный в богослужение, влечет за собой мирские воспоминания и наша мысль, и без того блуждающая невесть где во время молитвы и занимающаяся своими мирскими делами, от этого мирского языка при богослужении еще более уносится в сферу мирских забот.

В вопросах веры не так важен рассудок, как вся совокупность душевных сил, уразумевающих эти истины, так и в молитве важен вовсе не дословный перевод и знание каждого слова, а полнота и совершенство формы языковой, вмещающей целокупное содержание» [3].

---

1. Илларион (Алфеев). Святой Дух подскажет Церкви, когда может быть использован современный язык в богослужении [Электронный ресурс] / Алфеев, Илларион епископ Венский. – Режим доступа: http://www.slavdict.narod.ru/art10.htm (17.03.2011).
2. Журавлев, В. К. Церковнославянский язык в современной русской национальной школе [Электронный ресурс] / В. К. Журавлев. – Режим доступа: http://www.slavdict.narod.ru/art03.htm (17.03.2011).
3. Каверин, Н. Церковнославянский язык – это наш язык беседы с Богом [Электронный ресурс] / Николай Каверин. – Режим доступа: http://www.hram-ks.ru/ts-slav2.html (18.03.2011).
4. Кириллица и глаголица [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.maxbooks.ru/slavwrite/kirriliza.htm (16.03.2011).

5. Кравецкий, А. Г. Богослужебный язык Русской Церкви совершенно не изучен [Электронный ресурс] / А. Г. Кравецкий. – Режим доступа: http://www.blagovest-info.ru/index.php?ss=2&s=5&id=31021 (16.03.2011).
6. Панин, Л. Г. Церковнославянский язык и русская словесность [Электронный ресурс] / Л. Г. Панин. – Режим доступа: http://www.slavdict.narod.ru/art02.htm (17.03.2011).
7. Чаплин, В. Подавляющее большинство верующих людей не желает изменений церковно-славянского языка [Электронный ресурс] / Всеволод Чаплин, протоиерей. – Режим доступа: http://rusk.ru/newsdata.php?idar=47334 (17.03.2011).
8. Чечаничев, С. В защиту церковнославянского языка [Электронный ресурс] / Сергей Чечаничев. – Режим доступа: http://www.cirota.ru/forum/view.php?subj=24209&fullview=1&order. (18. 03.2011).

Н. Е. Кунина
к. ф. н., доцент ЧГПУ,
Е. А. Левашова
студентка ЧГПУ

КОНЦЕПТ «МОРЕ» В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Географическое положение каждой страны неизбежно накладывают отпечаток на (ментальную модель действительности носителей культуры этой страны) ее лингвокультурологические особенности. Так, Англия, будучи островным государством, является морской державой, следовательно, можно предполагать наличие такого концепта как «море».

В лингвокультурологии концепт мыслится как «культурно-ментально-языковое» образование, «сгусток культуры в сознании человека, тот «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, который сопровождает слово» [3, с. 43].

В когнитивной лингвистике различают несколько типов концептов: схема, фрейм, сценарий, скрипт и т. д. В своей статье «Концепты разных

типов в лексике и фразеологии и методика их выявления», А. П. Бабушкин предлагает определять тип концепта через анализ его ядра. Ядром концепта является лексема ***sea***:

- the salt water that covers most of the earth's surface and surrounds its continents and islands: to travel **by sea**; a cottage **by the sea**; The waste was dumped in the sea; Now the wreck is lying at the bottom of the sea; We left port and headed for **the open sea** (= far away from land); the cold seas of the Antarctic; a sea voyage; a hotel room with sea view;
- (often **Sea**, especially as part of a name) a large area of salt water that is part of an ocean or surrounded by land: the North Sea;
- (also seas [pl.]) the movement of the waves of the sea: It was a calm sea; The sea was very rough;
- [sing.] ~ **of smth** a large amount of smth that stretches over a wide area: He looked down at the sea of smiling faces before him [4].

Анализ такой словарной статьи позволяет выделить следующие семы данной лексемы:

- огромное пространство;
- вода;
- путешествия, корабли;

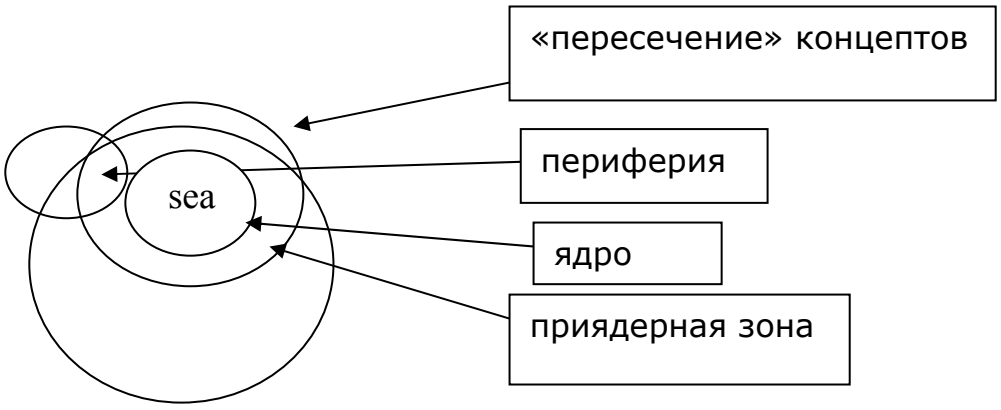
Таким образом, выделив несколько сем, мы можем утверждать, что данный концепт является фреймом.

Концепт-фрейм имплицирует комплексную ситуацию; его можно сопоставить с «кадром», в рамки которого попадает все, что типично и существенно для данной совокупности обстоятельств [2]. Фрейм организуется вокруг некоторого ядра и поэтому содержит информацию, ассоциирующуюся с данным ядром [1, с. 60].

Для лучшего понимания природы ядра данного концепта, обратимся к его внутренней форме. Раскрытие внутренней формы проведем через этимологию слова sea. Точное происхождение слова неизвестно, однако вот что говорит об этом в своей статье Анатолий Либерман: «Корень *saiws* образует целую группу слов, относящихся к морю, которые так же не имеют подтверждения того, что они произошли от индоевропейских языков *(sail, boat, ebb, storm* и др.) все их многообразие заставляет нас задуматься о родной земле германо-говорящих народов и их ознакомленности с морем.

Как мы уже знаем, Греки ассоциировали океан с царством мертвых. Германские народы так же верили, что жизнь заканчивается в море. Легендарный Силд Сефинг, король, описанный на первых страницах «Беовульфа», уходит после того, как его похоронили в море. Другим персонажем, удостоившимся таких похорон, является скандинавкий бог Балдр, герой известного мифа. На готском языке, душа (*soul*) будет *saiwala* и его этимология является предметом таких же горячих споров, что и *saiws.* Якоб Гримм, старший из братьев-сказочников, полагал что *saiws* и *saiwala* родственны. Возможно, он прав. Косвенным доказательством тому могут служить предложения связывать *saiws* и *saiwala* либо с латинским *saevus* «неистовый» (raging), либо с греческим *aiolos* «быстрый» (rapid). Последнее знакомо нам от Эола, повелителя переменчивых ветров» [5].

Далее обратимся к методике описания концепта, предложенной Ю. С. Степановым, согласно которой концепт имеет слоистую структуру. В центре, как уже упоминалось, далее расположилось ядро концепта, лексема *sea.* В приядерной зоне располагаются ФЕ, по внутренней форме имеющие непосредственное отношение к морю. На периферии располагаются ФЕ, которые в плане выражения имеют отношение к морю, однако в плане содержания нейтральны, либо пересекаются с другими концептами.



Так, в приядерной зоне расположились следующие ФЕ военно-морского обихода, а так же профессионализмы в сфере дайвинга и серфинга, такие как: bleed air (приказ впустить воздух внутрь субмарины), ease the bubble , Zero bubble, Five degrees down bubble (приказы морякам на корме придать желаемый угол лодке), Green board (рапорт, обозначающий, что все корпусные отверстия закрыты, связано с образом зеленой панели индикатора закрытия).

Периферия является наиболее обширной зоной, что можно объяснить высоким уровнем абстракции ФЕ данного концепта, что, в свою очередь, является показателем масштабности данного концепта и его высокой интерференции с другими концептами.

Сюда можно отнести такие наиболее употребительные ФЕ, как: ships in the night / ships that pass in the night («мимолетные знакомства»; этимология восходит к произведению Г. Лонгфелло «The Theologian's Tale; Elizabeth»); like rats, leaving the sinking ship; spick and span («с иголочки»; ФЕ состоит из двух архаизмов, когда-то переводящихся как spick – гвоздь, span – щепка; этимология связана с образом только что отстроенного корабля, в эпоху строительства кораблей из дерева); in the wake of («в след за чем-л., в результате чего-л.»; wake – видимый след, остающийся позади движущегося судна по линии киля); in the same boat («быть в одинаковом положении с кем-л.»); to know the ropes («хорошо ориентироваться»; этимология восходит к эпохе развития мореплавания, когда моряку требовалось немало времени и усилий чтобы научиться обращаться со всеми тросами и канатами на корабле); to give smb. a wide berth («избегать кого-л.»; в основе лежит образ причаливающего корабля, berth – якорное место).

Так как план содержания ФЕ, располагающихся на периферии, далек от морской тематики, эти фразеологизмы часто располагаются на пересечении с другими концептами, например, ФЕ spick and span пересекается с концептом «Мода».

Такое исследование позволяет определить наличие концепта «Море», его основные структурные слои, а так же процесс его оязыковления в сфере фразеологии. Последнее отражает непосредственное влияние географических особенностей на язык и культуру данной страны, ее самобытность, значимость данного концепта для носителей культуры.

---

1. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова. – М., 2005. – 256 с.
2. Методологические проблемы когнитивной лингвистики: науч. Издание / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. – 182 с.
3. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: изд. 2-е,

испр. и доп. / Ю. С. Степанов. – М.: Академ. Проект, 2001. – 990 с.
4. OA 2000 – Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's dictionary of Current English. – Oxford: University Press, 2000. – 1540 p.
5. Oxford University Press'blog [Электронный ресурс] – режим доступа: http://blog.oup.com/2009/10/watered-down-etymologies.
6. San Francisco Martime National Park Association – Режим доступа: http://martime.org/tech/dsphrase.htm.

А. Г. Лешуков
преподаватель каф. рекламы ФДПТ ЧГАКИ,
соискатель каф. культурологии и социологии ЧГАКИ

СТИЛИСТИКА ТЕКСТА РЕКЛАМНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ В РОССИЙСКИХ ГАЗЕТАХ 1861-1900 ГГ.

Изучение стилистики текстов рекламных объявлений, опубликованных в российских газетах в 1861–1900 гг., является актуальным т. к. изменения в стилистике усилили воздействие рекламных текстов и повысили эффективность газетных рекламных объявлений. В целом это повлияло на формировании особого функционального стиля – рекламного [4, с. 388].

Наиболее распространенным видом периодики в изучаемый период были газеты – официальные и частные. Первые издавались государственными организациями и ведомствами. Вторые – коммерческими и общественными организациями, отдельными лицами: журналистами, купцами, промышленниками.

Один из видов газетных публикаций – это рекламные объявления. Только после 1862 г. неофициальные издания получили право помещать частные объявления. Распространение рекламы становится коммерчески выгодным. Увеличиваются тиражи газет и журналов, появляется много новых изданий самой разнообразной тематики. Увеличивается количество объявлений, появляются специальные рекламные страницы.

Основную функционально-смысловую нагрузку в газетном рекламном объявлении несет текст, т. е. словесное целое, выраженное в письменной форме. Текст обладает чертами упорядоченности и завершенности, а

также определенным содержанием. Также свойствами текста являются его отграниченность от других текстов и возможность воспроизведения при необходимости в том же виде [1, с. 65].

Рассмотрим текст рекламного газетного объявления, например: «Продается тарантас, в Почтамской улице, возле почтамта, дом Кузнецова № 207.» [2, № 18, с. 7]. В сообщении минимизированы упорядоченность и завершенность. Отсутствуют признаки определенного художественного жанра. Но текст выражен в письменной форме, отграничен от других, содержит информацию и его можно воспроизвести. Таким образом, текст рекламного объявления, даже очень краткий и простой по структуре имеет общие признаки с другими видами текстов.

Анализируя текст можно выделить его некоторые особенности: в сообщении отсутствует персональная адресованность, не указан адресант, актуальность информации связана с моментом публикации, сообщение имеет конкретную задачу – известить, что продается и где, форма лаконична, сообщение неэмоционально. Данные признаки характерны для большинства объявлений опубликованных в начале изучаемого периода. Различия проявляются в размерах объявлений, в наличии или отсутствии внутренней структуры, в полноте представленной информации.

Касаясь функций текста, отметим важность и сложность его социально-коммуникативных функций. Текст обуславливает общение и передачу каких-либо сведений, то есть информации, между «адресантом и адресатом», между «аудиторией и культурной традицией», «общение читателя с текстом» и «с самим собою» [5, с. 131].

Функции текста рекламных объявлений также заключаются в передаче информации и поддержании коммуникационного взаимодействия между адресантом–рекламодателем и адресатом – аудиторией читателей печатного издания. Кроме того, текст рекламного объявления функционально предназначен для того чтобы изменить поведение читателя, информируя его о товаре и призывая приобрести этот товар. Главная задача рекламного текста – побудить к действию [4, с. 388].

Стилистика рекламного текста определяется его функциями. Помимо информирования, текст должен создать положительный образ объекта рекламы, подчеркивая его преимущества и ту выгоду, которую получит человек при использовании этого объекта.

Средствами создания стиля в рекламных объявлениях служат средства естественного языка – слова, фразы, их смыслы. Также используются: система повторов, синонимы, полисемия, речевая избыточность, эмоционально-экспрессивная окраска слов, смешение стилей, тропы и другие изобразительно-речевые средства языка. Кроме них использовались средства типографики – возможности набора и верстки, а также богатый выбор рисунков и размеров шрифта [3].

Объявления изучаемого периода различны по своим размерам. От минимального размера газетного объявления – одной строки, к постепенному наращиванию размеров рекламы до нескольких газетных полос, например, реклама подписки на журнал-газету «Гражданин», опубликованная в Прибавлениях к церковным ведомостям № 1 за 1900 год. Рекламное объявление занимает 4 полосы в газете.

Изменения касаются не только размеров, но и оформления объявлений, так в начале исследуемого периода газетные объявления, как правило, заверстываются на весь формат полосы, для отделения одного объявления от другого используются абзацный отступ и тире. При этом в газете «Санкт-Петербургские ведомости» рекламная страница делится на 6 колонок, объявления отделяются вертикальными и горизонтальными линейками, создающими подобие рамки, и по ширине могут быть в 1/3 и в 1/6 от ширины полосы. Со временем такая схема верстки появляется и в остальных газетах.

В этот период начинается активное использование орнаментальных рамок, выделяющих одно рекламное объявление из массы других, расположенных на одной странице. Применяются рамки разной толщины и рисунка, который меняется в соответствии с модными направлениями.

Кроме рамок и линеек, все активнее используются графика, а к концу XIX в. и фотография. Рисунки и фото представляют непосредственно рекламируемый товар или модель в процессе пользования товаром. Также используются значимые символы, например, государственный герб. Встречается орнаментальный фон, стрелки-указатели в виде пиктограмм, изображение упаковки товара, товарные марки и знаки.

Конструкция внутреннего содержания объявлений также претерпевает значительные изменения. Односложный и простой текст, информирующий о предмете и месте продаже, постепенно сменяется сложными многоплановыми по структуре объявлениями.

Так, в объявлении «О приеме учеников в семинарию» опубликованном в неофициальном отделе № 1 Томских епархиальных ведомостей за 1880 г., текст разделен на 10 частей. Текст сообщает об условиях приема: необходимом уровне подготовки и сословной принадлежности абитуриентов, сроках подачи «прошения о допущении к приемным испытаниям», приведен перечень необходимых документов, говорится о проверке состояния здоровья поступающих, ограничениях по возрасту, сроках обучения и проведения вступительных испытаний. К пунктам 3, 7 и 9 публикуются «Примечания», детализирующие содержание соответствующего пункта. Примечание к пункту 7 разбито на три подпункта. Таким образом, текст данного объявления представлен как многоуровневый нумерованный список. Также делению текста на фрагменты способствует использование шрифта разной гарнитуры: для заголовка и основного текста. Данное объявление нарушает традиционную для рекламы лаконичную форму и занимает в газете площадь на 3 страницах, с 22 по 24.

Рекламное объявление почтового пассажирского пароходства «Самолет», опубликованное в неофициальной части № 15 Пермских губернских ведомостей за 1863 г., также имеет особую структуру. В верхней части расположен заголовок, выровненный по центру и набранный крупным кеглем, далее география работы пароходства, сроки навигации, пункты отправления, расписание движения пароходов. Нижнюю половину объявления занимает текст, описывающий преимущества рекламируемого объекта: удобство расписания, льготы разным категориям пассажиров, дополнительные услуги, гарантии качества обслуживания.

Некоторые объявления содержат тексты, представленные в виде таблиц. Так, объявление от иконописца Льва Парилова, в № 1 Прибавлений к церковным ведомостям за 1900 г., включает таблицу: «Стоимость икон с изображениями по означению заказчиков».

К концу XIX в. форма и структура текста рекламных объявлений значительно изменилась. Так, в рекламе подписки на большой семейный иллюстрированный и литературный журнал «Живописное обозрение», опубликованной в № 23 Томских епархиальных ведомостей за 1895 г., текст разделен на части. Заголовок представлен в виде логотипа рекламируемого издания. Далее, указаны преимущества для читателей, подписавшихся на издание – за прежнюю подписную цену они получат «два само-

стоятельных литературных издания»: «еженедельный семейный художественно-литературный журнал» (52 выпуска) и «большой ежемесячный литературный журнал» (12 больших томов). Описываются: содержание изданий, качество исполнения, количество и содержание приложений, при этом редакция подчеркивает свою заботу о читателях.

Со временем в текстах газетных рекламных объявлений меняется состав слов. Естественный язык таких текстов как: «Во Вдовьей улице, в доме Спаскаго, продаются: две лошади, экипажи, сбруя, кучерское платье, орган, швейная машина. О цене желающие могут узнать в вышеупомянутом доме, у хозяйки» [3, № 38, с. 9] с развитием рекламы дополняется особыми словами и словосочетаниями. Такими как: «самый распространенный», «большой выбор», «последние новости», «продаются везде», «лучший», «новейший», «превосходный», «совершенно безвредный», «все дамы лучшего общества употребляют», «дозволенный в России», «удостоен высших наград и золотых медалей», «допущен к обращению». Эти слова и фразы указывают на качество товара, описывают преимущества от его использования, характеризуют производителя, подчеркивают престижный статус тех, кто уже пользуется товаром. Дополнительно внимание читателей привлекают рекламные обещания: «покупающим сотнями делается скидка», «иллюстрированное объявление высылается по первому требованию бесплатно», «образцы шрифтов и каталоги высылаются бесплатно», «роскошные бесплатные премии», «своим подписчикам бесплатно». Встречаются прямые обращения к читателям от имени руководства конторы-рекламодателя. Также ряд объявлений содержит фразы предупреждающие читателя о возможных подделках и о маркерах качества: «во избежание подражания, требуйте клеймо», «покорнейше просим не смешивать с подходящими фирмами и непременно требовать слово «техно» и нашу заявленную фабричную марку».

Таким оразом, стилистика текста газетных рекламных объявлений определяется его основными функциями. Стилистика развивалась от простого сообщения о вещи, ее свойствах, стоимости и месте продажи, до разработки сложных многоплановых текстов, расширяющих смысловое поле адресата сообщения и создающих благоприятный образ адресанта в целом и тех товаров, услуг, идей которые он предлагает.

Для создания рекламного стиля текста используется широкий спектр средств: формальных и содержательных, вербальных и невербальных, при

этом действует ряд факторов: ограниченность размера, наличие «помех» восприятия, массовость и неоднородность аудитории.

Стилистика текста газетных рекламных объявлений имеет специфические особенности: формальная и смысловая структурированность, разнообразие композиционно-речевых форм, оценочный характер, наличие фактов, эмоциональное воздействие.

---

1. Горшков, А. И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика: учеб. для пед. ун-тов и гуманитарных вузов / А. И. Горшков. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 367 с.
2. Иркутские губернские ведомости. – 1864. – №№ 18, 38.
3. Кара-Мурза, Е. С. Экспертизы рекламных текстов [Электронный ресурс] / Е. С. Кара-Мурза. – Режим доступа: http://rusexpert.ru/books/cena_slova/034.
4. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка: учеб. / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.
5. Лотман, Ю. М. Избранные статьи: в 3-х т. т. I. Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман. – Таллин: Александра, 1992. – 480 с.

А. В. Маркова

преподаватель каф. РКТ ЧГАКИ

ЯЗЫК СИТКОМОВ: АДАПТАЦИЯ ДИАЛОГОВ

В последнее время стабильной популярностью у зрительской аудитории современного российского телевидения пользуются адаптированные ситкомы. Ситуацио́нная коме́дия, или ситко́м (англ. situation comedy, sitcom) является разновидностью комедийных радио- и телепрограмм, с постоянными основными персонажами и местом действия. Первые ситкомы звучали в радиоэфире США в 1920-х гг., к 1970-м гг. они выделились в жанр телевизионной комедии. Временной (эфирный) формат ситкома – 30 минут, включая

титры и рекламу. Основные персонажи не меняются, их связывают общая история и общее место действия. Каждый эпизод (серия) логически завершен, события данной ситуации, как правило, не упоминаются в последующих сериях. Адаптированные ситкомы отличаются от переводных тем, что сценарии сохраняют исходных персонажей и сюжеты, но герои переименовываются, а ситуации «подстраиваются» под реальность конкретной страны и конкретного времени; в то время как переводные ситкомы лишь переозвучиваются.

Главным составляющим элементом ситкомов, языком ситкомов является диалог между персонажами: через диалог осуществляется движение сюжета, выявляются типы взаимоотношений между героями, транслируются поведенческие нормы в современном обществе, формируется повседневность телезрителей. Ситкомы позиционируются как отображение реальности. Именно в этом отображении и кроются трудности для адаптации исходных сценариев к современной российской действительности. В частности, версии адаптации юмора исходного варианта сценария: приемы комического универсальны, но критерии смешного различаются, прежде всего, своим менталитетным фундаментом. В качестве примера предлагаем сравнительный анализ нескольких диалогов из ситкома «Кто в доме хозяин» (серия «ШАЛЫЕ ПАРУСА»/JAST MONA AND ME) – исходного и адаптированного вариантов.

1. Персонажи: Даша, владелица рекламного агентства; Антонина – ее мать; речь идет о Максе – потенциальном клиенте Даши, влюбившегося в Антонину.

Исходный вариант:	**Адаптированный вариант:**
Даша: Ты говорила с Максом? *Антонина:* Ну, я пыталась, но он притушил свет и я… ну что же было делать бедной девочке? *(чуть позже, после появления других пер-жей, в том числе – Макса)* *Антонина:* Я так не люблю, когда без дела стаивают коленки. *Макс:* О! (Антонина садится на колени к Максу)	*Даша:* Ну?.. Ты говорила с ним? *Антонина:* Я уже было собралась, но в каюте внезапно погас свет и… я не могу говорить в темноте!.. Максик! Твои коленки простаивают без дела! Я этого не люблю! *Максим:* Прошу!

Данная сцена демонстрирует удачный вариант адаптации исходного сценария. Самоименование «бедной девочкой» дамой в возрасте, матерью

не совсем согласуется с общими устойчивыми представлениями в российском современном обществе с поведенческими нормами (даже с поправкой на легкомысленный типаж Антонины).

2. Звонок Макса в дом Даши, где домработником служит еще один главный персонаж – Никита; Макс передумал ехать в круиз с Антониной.

Исходный вариант:	**Адаптированный вариант:**
Никита: Алло…Макс! Слушай, это начальник круиза Никита, и я тебе скажу: у меня есть кое-что, с чего вам надо будет сорвать одежду!	*Никита:* Алло… Максим Андреевич! Здравствуйте, здравствуйте!

Вообще-то имеется в виду шампанское с красным бантом на бутылке, но эротический ход ассоциативного воображения вполне понятен. Более того, в современную российскую действительность еще только проникает фамильярное общение с людьми, стоящими гораздо выше говорящего по иерархической (в данном случае социальной) лестнице. Позволим себе высказать предположение, что сценарист-адаптор трансформировал выше означенную реплику, исходя именно из реалий сегодняшнего дня: сохранение дистанции между лицами разных общественных ступеней и неактуальность педалирования на эротический подтекст в речах персонажей экранных произведений, предназначенных для семейного просмотра. Фраза про шампанское отсутствует.

3. Продолжение диалога между Максом и Никитой.

Исходный вариант:	**Адаптированный вариант:**
Макс: Да. И еще одна вещь, Никита. Я знаю, что Даша рассчитывает на наш контракт, но при данных обстоятельствах это было бы довольно неудобно. Мне пора бежать, ты не мог бы им обеим сказать, что происходит? *Никита:* Подожди, Макс. Поговори-ка со мной. *Макс:* Нет, прости. Позаботься об этом, Никита. (вешает трубку) *Никита:* Боже, что бы в этих обстоятельствах сделал Гэвин Макмод? (персонаж ситкома «Лодка любви»)	*Максим:* И еще… я знаю, что Даша рассчитывала на наш контракт, но при сложившихся обстоятельствах это не очень удобно… *Никита:* Подождите! Как же?.. Что же теперь?.. *Максим:* Мне пора бежать. Никита, скажи им обо всем. Я знаю, ты найдешь нужные слова. (вешает трубку) *Никита:* Слова я, конечно, найду… Но я не смогу произнести их при женщинах.

Данный пример адаптации исходного сценария относится, на наш взгляд, к категории удачных вариантов. Фраза «поговори со мной», равно как и вопросительное «хочешь поговорить об этом?» используется в современных российских экранных произведениях в качестве пародии на зарубежное (в частности – американское) пристрастие к психотерапии. И, конечно, несколько инфантильное эмоциональное упоминание персонажем неизвестного героя неизвестного российским телезрителям ситкома не является актуальным. Зато намек на крепкое словцо вполне соответствует российскому менталитету.

Можно предположить, что ситком уже становится неотъемлемой частью культуры. Ведь ситкомы опосредованно оказывают влияние на телеаудиторию и в плане воспитания, почитания, в какой-то степени образования (переводные ситкомы дают представление о жизни в других странах, обществах). Ситкомы включаются в культурный процесс – они отражают процесс реализации бытия культуры во времени, процессы ее воспроизводства и очевидных или латентных изменений ее состояния. Ситкомы можно отнести и к типам культурного опыта, ведь они влияют на механизмы ориентации человека в среде его обитания и регуляции его поведения – его сознания и эмоций.

---

1. Дмитриев, Л. А. Парадоксы художественного образа / Л. А. Дмитриев. – М., 2002. – 64 с.
2. Кукаркин, А. В. Чарли Чаплин / А. В. Кукаркин. – М: Искусство, 1960. – 327 с.
3. Михалкович, В. И. О сущности телевидения / В. И. Михалкович. – М., 1998, 50 с.
4. Осокин, Ю. В. Современная культурология в энциклопедических статьях / Ю. В. Осокин. – М.: КомКнига, 2007. – 384 с.
5. Робертс, Э. Б. Телевизионная драматургия / Э. Б. Робертс. – М, 1967. – 253 с.
6. Цвик, В. Л. Молодежное ТВ / В. Л. Цвик. – М., 2007. – 75 с.
7. Уолтер, Р. Сценарное мастерство: кино- и теледраматургия как искусство, ремесло и бизнес / Р. Уолтер. – М., 1993. – 63 с.

М. В. Минеева
ассистент каф. англ.
филологии ЧГПУ

ПРОБЛЕМАТИКА ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Как бы ни были разнообразны сферы проявления языка, как бы многогранны ни были целеустановки конкретных речевых актов, как бы ни были своеобразны цели использования языка в различных жанрах, язык остается единым по своей природе, имеющим одну цель – установление взаимопонимания в процессе коммуникации [1, с. 5].

Неоднозначность практического языка – ничто по сравнению с многосмысленностью языка литературного. В самом деле, двусмысленности практического языка устранимы за счет самой ситуации, в рамках которой они появляются: любой, пусть даже самой неоднозначной фразе всегда соответствует нечто, лежащее вне ее (контекст, жест, воспоминание).

Текст репрезентирует язык как средство общения, так как на уровне текста сливаются воедино все единицы с их подчиненными функциями и раскрываются в единой функции коммуникации, в нем органически объединяются гносеологические и коммуникативные характеристики языка, то есть такие, которые связаны, с одной стороны, с познанием некоторого явления, выражаемым в соответствующем высказывании, с другой – с сообщением этой информации (знания) в процессе вербального взаимодействия коммуникантов.

Текст раскрывает отношения человека с речевой средой, его социокультурное окружение, пути усвоения языка и многое другое.

Текст – явление многогранное и разноплановое; каждый исследователь вкладывает в это понятие свой собственный смысл. Многими лингвистами давно принято, что текст есть основная единица коммуникации, так, по выражению В. А. Звегинцева “мы обмениваемся не словами и значениями, а мыслями, используя слова (как и язык в целом) всего лишь как средство осуществления деятельности общения [3, с. 168].

С точки зрения психологии и психолингвистики: текст – это «основная единица коммуникации», это «феномен реальной действительности и способ отражения действительности, построенный с помощью элементов системы языка» [2, с. 132].

Раскрывая определение текста, следует отметить, что художественное сообщение – текст – зарождается как некий «сгусток», как предельно сжатая «смысловая структура» [4, с. 214], претерпевающая многочисленные метаморфозы. Процесс письменной коммуникации всегда протяжен и стадиально расчленен во времени, т. е. фаза порождения сообщения и фаза его восприятия могут быть значительно отдалены друг от друга. Наличие этой паузы в коммуникативном процессе делает возможным трансформацию сообщения на пути его прохождения от автора к читателю [6, с. 176].

Непонимание сообщения, заданного автором, имеет место, когда один читатель не знает пресуппозиций, т. е. имплицитной информации, которую адресант (автор) считает известной адресату (читателю) или само собой разумеющейся и потому не нуждающейся в экспликации языковыми средствами. То в тексте, что не является общепонятным, связано либо с жанром, либо с эпохой, либо с национальной спецификой коннотаций.

Непонимание – это ситуация, когда, владея (или не владея) некоторым лингвистическим знанием и определенным априорным багажом, читатель приступает к восприятию текста и обнаруживает, что их недостаточно для ответа на вопрос о чем текст и какими средствами передано его основное содержание. Непонимание является результатом несоответствия языковых ресурсов отправителя и получателя информации, специфики личностных картин мира того и другого, различий в их установках. Таковы коммуникативные неудачи нематематика при чтении математической статьи [5, с. 125].

Нельзя говорить и об «идеальном» непонимании: по всей видимости, абсолютное непонимание находится вне границ человеческого сознания. Так, даже тогда, когда реципиент не владеет языковым кодом, с помощью которого создан текст, не приходится говорить об абсолютном непонимании; в качестве вероятных причин, предотвращающих полное непонимание, будут выступать графическая образность (в случае рецепции письменного текста) либо фоносемантический потенциал текста (при восприятии устного сообщения). Приводимый далее текст содержательно недоступен неподготовленному читателю: «В случае идеальной системы формула Эйнштейна приводит к пуассоновскому распределению флуктуирующих переменных». Но с лексико-синтаксической точки зрения он не представляет никаких трудностей для носителей русского языка [6, с. 176].

Очевидно, что проблемами порождения и восприятия речевого сообщения занимались и занимаются многие исследователи. Исследования в рамках психолингвистики, лингвистики текста (В. П. Белянин, И. Р. Гальперин, Т. М. Дридзе, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев и др.) достигли больших результатов в описании понимания содержания текста, что является необходимым для многих видов деятельности.

Восприятие текста никогда не бывает полным и окончательным: мы воссоздаем текст или видоизменяем его содержание в зависимости от своего тезауруса, а иногда и вовсе не в состоянии его воссоздать. В области пересечения текстовой информации и знаний, полученных из текста, оказывается лишь часть того, что в принципе могло бы там быть. Следовательно, множественность понимания текста неизбежна. Следует отметить, что неоднозначность понимания текста – это не недостаток, а стартовая площадка для новых прочтений и интерпретаций речевых произведений.

---

1. Аврорин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В. А. Аврорин. – Л.: Наука, 1975. – 276 с.
2. Белянин, В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. / В. П. Белянин. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 121 с.
3. Звегинцев, В. А. Язык и лингвистическая теория. 2-е изд. / В. А. Звягинцев. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 248 с.
4. Паули, Ю. С. Об анафорическом способе развертывания личностного замысла / Ю. С. Паули // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности. / XV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тез. докладов. Москва, 30 мая – 2 июня 2006 г. / ред. Е. Ф. Тарасов. – Калуга: ИП Кошелев (Изд-во «Эйдос»). – С. 214–215.
5. Шехтман, Н. А. Понимание речевого произведения и гипертекст / Н. А. Шехтман. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. – 168 с.
6. Шехтман, Н. А. О границах контекста / Н. А. Шехтман. // Интерпретация художественного текста в языковом вузе: сб. научн. тр. – Л., 1981. – С.176–180.

Ж. З. Мительская
к. филол. н., доцент
каф. литературы и рус. яз. ЮУрГУ

МОДАЛЬНО-ИНТЕРЪЕКТИВНЫЕ ФРАЗЕМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Синергетика языка, сознания и культуры становится ведущим направлением теоретических исследований современной лингвокультурологии и когнитивно-прагматической лингвистики. «Активное человеческое начало в отражении мира возможно только благодаря языку» [2, с. 43]. В процессе лингвокреативного освоения действительности «происходит трансформация когнитивного сознания в языковые пресуппозиции, которые, подвергаясь речемыслительным и модально-оценочным преобразованиям, перерастают в культурно-прагматические компоненты языковой семантики, отражающие соответствующие фрагменты национально-языковой картины мира – амальгамы языка, сознания и культуры» [2, с. 43].

Во фразеологии как одной из динамично развивающихся отраслей науки о национальном языке находит свое образно-символическое выражение русская этническая культура. Поиск этимологических корней, исследование мотивированности устойчивых выражений доказывает неразрывную связь фразеологизмов с мировоззрением, духовной культурой русского народа, с его древней мифологией, обрядами, религией: в них отразились представления русского человека о мире и о себе, его этические и эстетические идеалы. Фразеологизмы вербализуют черты национального характера и тем самым создают то своеобразие, которое отличает языки разных народов. Специфика языкового мышления русского человека, его эмоции, чувства со всей очевидностью обнаруживаются в модально-интеръективных фраземах, составляющих целый класс фразеоединиц, которые оформляют функционально-семантическую категорию субъективной модальности.

Под модально-интеръективными фраземами в данном исследовании понимаются морфологически неизменяемые единицы фразеологического языкового уровня, реализующие в структурном отношении модели сочетаний слов, словосочетаний и предложений, категориально обладающие языковым статусом оценочных маркеров (указателей) различных субъек-

тивно-модальных реакций говорящего на явления окружающего мира и сообщаемое, разнообразных рациональных и эмоциональных (положительных и отрицательных) оценок и отношений. Такие фразеоединицы не соотносимы с реальным денотатом, синтаксически находятся вне параметризации по членам предложения: *Бога ради; Боже мой; Боже упаси; не дай Бог; к счастью; к сожалению; чего доброго; должно быть; может быть; сказать по совести; сказать по правде; в добрый путь; добро пожаловать; милости просим (прошу) etc.* Например, *Где-то чавкает вязкая глина, / и, как было во веки веков, – / разговор журавлиного клина / замирает среди облаков. / Тальники вдоль размытого лога / по колено в осенней грязи…/ Увези ты меня,* ***ради бога,*** */ хоть куда-нибудь увези* (В. Тушнова). – *Ради бога* – ПК (подкласс) эмоциональных единиц, Г (группа) – негативно-позитивной оценки действительности, ПГ (подгруппа) – указание на отчаянную мольбу + надежда (приращение эмоционального смысла). Названные единицы активно проявляют себя в рамках диалогического общения, выражая различные модально-оценочные смыслы: согласие / несогласие, уверенность / неуверенность, отказ, подтверждение / возражение, понимание, удивление, восхищение, сомнение, пожелание, благодарность.

Черты духовного облика русского человека, ставшие нравственным критерием, выступают конституэнтами структурных моделей фразеологизмов модально-интерьективного статуса и отражают такие качества, как честность, откровенность, совестливость, чистосердечность, искренность, правдивость, открытость. Например, *Но когда Степан Аркадьич начал говорить о причинах болезни Кити и упомянул имя Вронского, Левин перебил его: – Я не имею никакого права знать семейные подробности,* ***по правде сказать****, и никакого интереса* (Л. Толстой). – *По правде сказать* – ПК единиц рациональной оценки, Г – позитивно-негативная: 1) авторская позитивная оценка поступка героя (Левина); 2) негативная оценка героем (Левиным) ситуации, ПГ – оценка указания на нравственные критерии, МГ (микрогруппа) – указание на открытость, честность позиции + раздражение + презрение + нежелание верить слухам (приращение эмоциональных смыслов под влиянием контекста).

Многочисленную группу модально-интерьективных фразем составляют единицы, содержащие в качестве компонентов имена существительные – названия мифических существ, религиозных образов, выступающих символами вечно противоборствующих общечеловеческих нравственных понятий: добра

и зла. С одной стороны, Бог, Господь, Христос: с этими образами у людей связаны представления о добре, правде, истине: *Господи помилуй; Боже упаси; Прости господи; Боже праведный; Благодарение Бога; Бог в (на) помощь; как Бог (бог) свят.* В содержании таких единиц прослеживается генетическая связь с религиозными представлениями, с верой в Бога, с морально-нравственными нормами, базирующимися на христианских заповедях. Например, *Ни шороха не раздавалось, / глухая тишь была в дому…/ А я сквозь слезы улыбалась, / сама не зная почему. / Светало небо, голубело, / дышало, на землю сойдя…/ А сердце плакало и пело… / И пело…/* ***Бог ему судья!*** (В. Тушнова). – *Бог ему судья* – ПК эмоциональных единиц, Г – негативно-позитивная оценка, ПГ – указание на прощение, МГ (архиоценка) – примирение со сложившейся ситуацией + смирение. С другой стороны, на противоположном полюсе мифических и религиозных представлений – фразеологические сущности, содержащие в качестве компонентов существительные, отражающие образы – олицетворения злого начала: бес, дьявол, черт и etc. Это такие единицы, как: *к черту!; Какого дьявола; к бесу; Что за черт; чем черт не шутит; черт (кого-либо) возьми (побери)!*

Анализ семантической структуры фразеологического знака может послужить источником концептуальной информации. Универсальными, базовыми концептами, оформляющими семантическое поле эмоционально-модальной оценочности, как правило, положительной коннотации, являются такие обобщенно-целостные мыслительные единицы, как *добро, правда, истина,* отражающие большой духовный опыт русского народа, его нравственные искания.

Во фразеологизмах в компактной форме сформулированы представления, касающиеся общественного поведения, способов общения людей и регламентирующие их ритуальное поведение. В этом отношении актуальны формулы речевого этикета: *Добро пожаловать!; В добрый час!; В добрый путь!; Доброго здоровья!; Милости просим!; Всего хорошего!; Всего доброго!; Всех благ!* Активное использование этикетноречевых модально-интерьективных фразем – показатель высокой культуры общения, которая складывалась на протяжении веков и отражала этические нормы жизни русского народа. Исторически русскими этическими нормами становились такие качества людей, как доброжелательность, радушие, деликатность, учтивость – универсальные критерии духовности.

Содержание и функционирование модально-интеръективных фразем обусловлено и напрямую зависит как от лингвистических, так и экстралингвистических факторов: учитываются при их квалификации социально-экономические явления, национально-культурные особенности, нравственные принципы, дискурсивная вариативность, языковая компетенция и интенции исследователя. Фиксируя коллективный опыт (нормы), коллективное знание, модально-интеръективные фраземы дают представление о духовной культуре русского народа и являются богатейшим потенциалом современного национального языка.

---

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология в системе современного русского языка / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 1993. – 149 с.
2. Алефиренко, Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Academia, 2002. – 394 с.
3. Помыкалова, Т. Е. Семантико-типологический аспект фразеологического признака в русском языке: монография / Т. Е. Помыкалова. – Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ, 2006. – 250 с.
4. Чепасова, А. М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов: учеб. пособие / А. М. Чепасова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 148 с.

Т. Н. Москвитина

ст. преподаватель

каф. англ. филологии ЧГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАТЕГОРЕМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЗНАЧЕНИЯ КС ДЛЯ ОПИСАНИЯ СМЫСЛА НАУЧНОГО ТЕКСТА

Текст как правильно организованная форма коммуникации содержит единицы, средства, сигналы, достаточные и нужные для построения на его основе правильной и осмысленной модели. Способность человека строить резюме текста, писать на него аннотацию, составлять конспект, реферат текста – является доказательством не только того, что главное в тексте –

это его содержание, информация, структура опыта и знаний, но и явное свидетельство того, что процесс извлечения знаний – процесс, требующий особых приемов обработки языкового материала в тексте. Этот процесс нельзя считать происходящим исключительно на рациональном уровне, так как в когниции все неразрывно связано с эмоциями, оценками, и, следовательно, с пониманием того, как именно представлена информация в тексте и как она в нем распределена. Текст выполняет функцию источника возбуждения в сознании человека ассоциаций и когнитивных структур, это свойство позволяет реципиенту вывести, заключить, извлечь что-то новое, стимулирует творческий процесс понимания этого текста, его восприятия, интерпретации, то есть, побуждает к когнитивной деятельности.

При каждом акте коммуникации отправитель выбирает из определенного «набора» некоторое количество знаков и, располагая их по известным законам, передает их по «каналу» связи (в пространстве и времени) получателю, который, осуществив прием знаков, идентифицировав их с помощью имеющегося у него перечня (кода), воспринимает формы, закономерности и значения, содержащиеся во множестве этих знаков, и помещает их в свою память. Элемент сообщения, которого нет в наборе получателя, не будет воспринят как знак, он будет пропущен. Уровень понимания текста будет зависеть от информационной значимости «пропущенного» элемента в тексте: если указанный элемент принадлежит к тематическим, ключевым словам текста, то уровень понимания будет обратно пропорционален степени важности данных элементов в смысловой структуре текста.

Итак, ключевое слово (КС) определяет содержание текста и является носителем его основного смысла. Ключевые слова занимают «сильные» позиции в научном тексте: они всегда присутствуют в заголовке текста, поскольку тема – это эксплицитно выраженный замысел, основная идея текста автора. КС всегда употребляются в начальном и конечном предложениях произведения.

КС имеют план выражения и план содержания. Концептуальная структура слова вычленяется из его семантической структуры как совокупность семантических множителей, закрепленных за всеми лексико-семантическими вариантами одного слова. Концептуальная структура слова включает сигнификативный компонент значения, но не исчерпывается им. Необходимость выделения концептуальной структуры слова обусловливается отсутствием в

ней категориальных признаков, свойственных целым классам слов. Семантическая структура слова и содержательно и структурно сложнее концептуальной. Семантическая структура образуется множеством его лексико-семантических вариантов, а концептуальная структура – множеством его семантических множителей (или набором его дифференциальных и недифференциальных признаков). Концептуальное содержание семантического множителя имеет языковую природу, оно обусловлено способом восприятия и освоения объективной действительности. В концептуальной структуре слова можно выделить следующие составляющие: «семантические категории, эксплицируемые парами противопоставленных существительных, порядок их следования, интенсивность, оценочность, знак оппозиции» [2, с. 23]. Данные составляющие неравноценны. Они делятся на два подтипа: **категорематические** элементы и **синкатегорематические.** [1, с. 37]. К категорематическим относят элементы, обладающие собственным содержанием (в данном случае существительные названия множителей), к синкатегорематическим – элементы, не имеющие самостоятельного существования (это свойства существительных и принципы их организации).

Описание значения основывается на интегральном принципе (т. е. перечислении тех компонентов, на которые можно разложить описываемый смысл) и дифференциальном принципе (указание на то, чем один смысл отличается от остальных). Таким образом, разложив КС на компоненты, мы получим метаязык для описания смысла текста.

КС – это, безусловно, важные слова текста. Но не все важные с точки зрения информации слова являются ключевыми. В процессе применения методики выделения КС на вторичных научных документах юридического содержания были найдены наборы ключевых слов (в количестве от 5–7, что соответствует объему оперативной памяти человека). В качестве материала исследования служили рефераты научных статей, рефераты (abstracts) судебных решений и приговоров. С помощью метода семантических множителей и данных терминологических, энциклопедических, толковых словарей была определена концептуальная структура отдельных КС текста и выделен категорематический элемент. На данном этапе исследования выделяются следующие категорематические элементы:

Legality / illegality
Right / duty
Privilege / Equality
Finality / non-finality

Justice / injustice	Intention
Power/ liability	Proof
Guilt/ innocence	Judgement
Defence/ prosecution	Concealment
Law/ crime/	Violence
Offense	Punishment
Person / Group	Claim /
Charge / discharge	Management
Consent / dissent/	Court
Prohibition	Ideology
Deceit / honesty	Inquiry
Argument /	Observance/ non-observance

Например, слово ***indictment*** – *a formal claim of criminal wrong doing against a person* – имеет следующие семантические множители: **claim, prosecution, crime, court, non-finality.** Слово ***verdict*** – *the finding or decision of a jury on the matter submitted to it in trial* – имеет семантические множители – **justice/injustice, judgement, finality, court** [3].

Таким образом, полученные категорематические элементы КС текста представляют собой экстрагированный план содержания данных ЛЕ. Семантическая структура плана содержания текста определяется конфигурациями конкретных языковых значений (связанных с определенными формальными показателями) в их речевых реализациях. Что же касается смысла текста, то структура смысла определяется собственно семантическими единицами и отношениями между ними. Выделенный нами категорематический элемент значения слова будет являться единицей метаязыка для описания смысла текста.

---

1. Черч, А. Введение в математическую логику. / А. Черч. – Том 1. – М.: Либроком, 2009. – 482 с.
2. Шехтман, Н. А. Системность лексики и семантика слова: учеб. пособие к спецкурсу. – Куйбышев, 1988. – 84 с.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow: Pearson Education Ltd., 2005. – 1950 p.

В. М. Мошкович
к. филол. н., доцент,
декан фак. иностр. яз. ЧГПУ

КОНЦЕПТ «НЕСЧАСТЬЕ» В АНГЛИЙСКОЙ АФОРИСТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

«Счастье» и «несчастье» – это универсальные концепты, значимые для представителей разных культур: издавна писатели, философы и ученые трудятся над разгадкой «рецепта» счастья и причин несчастья, что находит отражение в большом количестве афоризмов на эту тему.

Языковым материалом для данного исследования послужили жанровые и устные афоризмы и афористические высказывания, имеющие в своей структуре лексические единицы «unhappiness», «sorrow», «misfortune», «misery», «grief».

Среди английских афоризмов, описывающих концепт «несчастье», большую группу составляют афоризмы-определения, раскрывающие основные признаки и характеристики исследуемого концепта, например:

Sorrow *is the rust of the soul and activity will cleanse and brighten it (Samuel Johnson).*

Grief *is a process, not a state (Anne Grant).*

Grief *is the agony of an instant. The indulgence of grief, the blunder of a life (Benjamin Disraeli).*

Misery *is a match that never goes out (Thomas Huxley).*

Вскрывая природу несчастья, авторы отмечают, что, с одной стороны, «несчастье» – это процесс, а не состояние, т. е. нечто имеющее начало и конец и подверженное изменению, с чем человек должен непременно бороться. Однако с другой стороны, очевидно, что несчастья нельзя избежать или избавиться от него раз и навсегда.

Анализ афоризмов английских мыслителей показывает, что вопрос о причинах несчастья остается одной из главных тем, о чем свидетельствует большое число высказываний, авторы которых пытаются объяснить, что делает человека несчастным. Источником несчастья могут стать **душевное разложение и эмоциональный упадок человека:**

Whenever one finds oneself inclined to bitterness, it is a sign of emotional failure (Bertrand Russell).

A man of action forced into a state of thought is unhappy until he can get out of it (John Galsworthy).

Part of every misery is, so to speak, the misery's shadow or reflection: the fact that you don't merely suffer but have to keep on thinking about the fact that you suffer. I not only live each endless day in grief, but live each day thinking about living each day in grief (C. S. Lewis);

жестокость и равнодушие:

Man is subject to innumerable pains and sorrows by the very condition of humanity, and yet, as if nature had not shown evils enough in life, we are continually adding grief to grief and aggravating the common calamity by our cruel treatment of one another (Joseph Addison).

Woe to the man whose heart has not learned while young to hope, to love – and to put its trust in life (Joseph Conrad);

переоценка собственных сил:

It is by attempting to reach the top in a single leap that so much misery is caused in the world (William Cobbett);

погоня за удовольствиями и счастьем:

The search for happiness is one of the chief sources of unhappiness (Eric Hoffer).

What leads to unhappiness, is making pleasure the chief aim (William Shenstone);

бездействие и нерешительность;

Irresolution on the schemes of life and inconstancy in pursuing them, are the greatest causes of all unhappiness (Joseph Addison).

Grief is a species of idleness (Samuel Johnson).

Не менее значимым является вопрос – «как пережить горе?». Мастера английского афоризма предлагают несколько решений. Утешение можно найти **в работе или какой-либо иной деятельности:**

The secret of being miserable is to have leisure to bother about whether you are happy or not. The cure for it is occupation (George Bernard Shaw).

The busy have no time for tears (Lord Byron).

Sorrow is the putrefaction of stagnant life, and is remedied by exercise and motion (Samuel Johnson).

Пережить несчастье поможет **время:**

While grief is fresh, every attempt to divert only irritates. You must wait till it be digested, and then amusement will dissipate the remains of it (Samuel Johnson).

Even grief sobbed itself out in time; only Time was good for sorrow – Time who saw the passing of each mood, each emotion in turn; Time the layer-to-rest (John Galsworthy);

любовь и дружба:

Amour is the one human activity of any importance in which laughter and pleasure preponderate, if ever so slightly, over misery and pain (Aldous Huxley).

No man can be happy without a friend, nor be sure of his friend until he is unhappy (Thomas Fuller);

надежда:

The miserable have no other medicine, But only hope (William Shakespeare).

терпение и мужество:

A man should always consider how much more unhappy he might be than he is (Joseph Addison).

If you're going through hell, keep going (Winston Churchill).

желание быть самим собой:

Resolve to be thyself: and know that he who finds himself, loses his misery (Matthew Arnold);

и **просто желание жить:**

I like living. I have sometimes been wildly, despairingly, acutely miserable, racked with sorrow, but through it all I still know quite certainly that just to be alive is a grand thing (Agatha Christie).

Анализ английских афоризмов позволяет заключить, что всякое несчастье необходимо, поскольку вызывает человека на борьбу, **укрепляя его нравственные и душевные силы:**

Joys impregnate. Sorrows bring forth (William Blake).

The path of sorrow and that path alone, leads to a land where sorrow is unknown (William Cowper).

There is no wisdom in useless and hopeless sorrow, but there is something in it so like virtue, that he who is wholly without it cannot be loved (Samuel Johnson).

Истинное горе, по мнению британских мыслителей, всегда **молчаливо**:

Depend upon it that if a man talks of his misfortunes there is something in them that is not disagreeable to him; for where there is nothing but pure misery there never is any recourse to the mention of it (Samuel Johnson).

I have learned now that while those who speak about one's miseries usually hurt, those who keep silence hurt more (C. S. Lewis).

Главные причины и источники человеческого несчастья, по мнению авторов английского афоризма, – внутри самого человека. Это эгоизм, равнодушие, чрезмерная самоуверенность, неумение управлять своими желаниями и нескончаемая погоня за счастьем. Утешение же можно искать как внутри себя, так и в окружающем мире. Ключом к спасению может стать любовь, терпение, надежда, семья, дружба и работа.

А. П. Нестеров
к. филол. н., доцент ЧГАКИ

РАЗНОВИДНОСТИ ПОЗИТИВНОЙ/НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ, СОДЕРЖАЩЕЙСЯ В ЗНАЧЕНИЯХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ: ПРИОРИТЕТЫ ДЛЯ УРОВНЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ СЛОЕВ (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке)

1. В числе категорий, связанных с категорией значения и обусловливаемых непосредственно мышлением, следует назвать и категорию **эгоцентричности значения.** Эгоцентричность значения находит свое выражение в наличии у него соответствующего компонента (признака), являющегося факультативным.

Заимствуя представление об эгоцентричности значения у С. Д. Кацнельсона, мы склоняемся, однако, к более широкому ее пониманию, нежели то, которое было свойственно этому языковеду. С. Д. Кацнельсон указывал, что «эгоцентризм, т. е. постоянная отнесенность к субъекту речи» характерен лишь для дейктических слов [2. с. 5–6]. Мы же считаем, что эгоцентрический компонент (признак) значения можно обнаружить не только у дейктических, но и у целого ряда других слов.

При этом мы принимаем во внимание логическую и перцептивную отнесенность к субъекту, т. е. логическую и перцептивную оценку объекта субъектом.

Что касается **логической** эгоцентричности, то она состоит, во-первых, в том, что, как писал Ш. Балли, «одни слова и выражения … несут преимущественно **позитивную,** а другие – преимущественно **негативную** оценку» [1. с. 183–184]. Такая оценка может быть этической или неэтической. Кроме того, можно выделить и другие виды логической эгоцентричности (например, количественная оценка, оценка с точки зрения правильности/неправильности и т. п.).

Перцептивная эгоцентричность – это, как уже было сказано, перцептивная отнесенность объектов к субъекту, иными словами, характеристика объектов, основывающаяся на восприятии их органами чувств субъекта (вкусовая оценка, осязательная оценка, оценка с точки зрения восприятия органами зрения, слуха, обоняния).

Несколько примеров. Значениям фр. discourtois и ит. discortese ‘невежливый’ присуща логическая эгоцентричность (выражение негативной этической оценки), значениям фр. faciliter и ит. facilitare ‘облегчать, способствовать’ – также логическая эгоцентричность (выражение позитивной неэтической оценки), а значению фр. tuf ‘(*геол.*) туф: вид камня, белый **легкий мягкий** камень с **частыми** и **мелкими** дырами, из которого сооружают торговые заведения и другие постройки’ – как логическая (выражение количественной оценки), так и перцептивная эгоцентричность (осязательная оценка).

Эгоцентричность значений выявлялась нами у лексических заимствований, а именно, у итальянских заимствований XV в. во французском языке (на этапе вхождения в заимствующий язык). При этом анализ проводился не только для всей заимствованной лексики данного периода в целом, но также и для отдельных тематических групп. Эти группы формировались с учетом принятого нами разделения словарного состава любого языка на тематические пласты, каждый из которых подразделяется на ряд тематических слоев. Именно с точки зрения уровня **тематических слоев** в настоящей статье и рассматривается сравнительная эгоцентричность разных групп заимствованной лексики (ограниченная в данном случае разновидностями позитивной/негативной оценки).

2. Табл. 1 характеризует степень представленности (в процентах по отношению к общему числу заимствованных лексико-семантических вариантов) **этической и неэтической позитивной/негативной оценки** в содержании значений членов исследованных нами лексических групп (в скобках указана доля лексико-семантических вариантов с соответствующей оценкой, содержащейся в их значениях, в данной лексической группе).

Таблица 1

Лексическая группа	**Позитивная/негативная оценка**	
	этическая	*неэтическая*
Небиологические предметы	1,0 (2,8)	3,1 (8,3)
Предметы биосферы	4,1 (17,4)	6,1 (26,1)
Материальные свойства предметов биосферы	6,1 (46,2)	3,1 (23,1)
Общие свойства предметов	–	1,0 (10)
Человек как существо, обладающее сознанием	–	2,0
Денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью, являющиеся свойствами	1,0	2,0
Одиночные ЛСВ (fantasque, nouvelle)	1,0	1,0

Этическая позитивная/негативная оценка внутри группы в наибольшей (и исключительно высокой) степени представлена в содержании значений членов лексической группы «материальные свойства предметов биосферы», в достаточно высокой степени – в содержании значений членов лексической группы «предметы биосферы», в очень низкой степени – в содержании значений членов лексической группы «небиологическое предметы» и совсем не представлена в семантике членов группы «общие свойства предметов». Видимо, такой и должна быть доля лексических единиц (далее – ЛЕ) с содержащейся в их значениях этической оценкой в этих образованных заимствованной лексикой группах, соответствующих уровню тематических слоев, а наличие в содержании значения этической оценки являет-

ся немаловажной характеристикой заимствованных ЛЕ, обозначающих предметы биосферы и (в особенности) их материальные свойства.

Среди всех заимствованных ЛЕ этическая оценка также в большей (хотя и не слишком высокой) степени содержится в значениях лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ), обозначающих материальные свойства предметов биосферы. Вероятно, этическая оценка и должна чаще всего (хотя и не слишком часто по отношению к общему числу заимствованных ЛЕ) содержаться в значениях тех заимствованных ЛЕ, которые обозначают материальные свойства предметов биосферы. Не слишком часто должны также приобретаться заимствующим языком подобные ЛЕ, обозначающие предметы биосферы, и уж совсем редко или вовсе не приобретаться – иные ЛЕ такого рода.

Неэтическая позитивная/негативная оценка как внутригрупповая характеристика в наибольшей степени присутствует в содержании значений ЛСВ, обозначающих предметы биосферы. Доля таких ЛСВ в этой группе очень велика, также как и в группе «материальные свойства предметов биосферы». В других группах уровень представленности неэтической оценки в содержании их членов не слишком высок. Следовательно, ЛЕ с подобной характеристикой их значений должны встречаться чаще (и очень часто) среди тех заимствованных ЛЕ, которые обозначают предметы биосферы и их материальные свойства. Видимо, присутствие в содержании значений неэтической (как и этической) оценки является важным свойством заимствованных ЛЕ, обозначающих предметы биосферы и их материальные свойства. Что касается ЛСВ с присутствующей в содержании их значений неэтической оценкой, обозначающих общие свойства предметов и небиологические предметы, то они, будучи заимствованными, должны составлять не слишком большую часть заимствуемых ЛЕ, образующих эти лексические группы.

С учетом всех заимствованных ЛЕ неэтическая оценка в наибольшей степени присутствует также в содержании значений ЛСВ, обозначающих предметы биосферы. Но доля таких ЛСВ среди всех заимствованных ЛЕ не слишком велика. В остальных группах, включающих в себя ЛЕ с содержащейся в их значениях позитивной/негативной оценкой, уровень представленности ее неэтической разновидности в содержании их членов варьируется от невысокого до очень низкого. Следовательно, среди всех заимствованных ЛЕ чаще (хотя и не слишком часто) должны встречаться подобные

ЛЕ, обозначающие предметы биосферы. Иные ЛЕ такого рода должны заимствоваться еще реже или совсем не заимствоваться.

Соотношение этической и неэтической позитивной/негативной оценки с точки зрения доминирования этической оценки обусловливает приоритет группы «материальные свойства предметов биосферы» (85,7 % к 42,9 %). С точки зрения доминирования неэтической оценки приоритет принадлежит группе «небиологические предметы» (75 % к 25 %), за ней следует группа «предметы биосферы» (75 % к 50 %); при этом группу «общие свойства предметов» не учитываем вследствие наличия в этой группе только одной ЛЕ, содержащей в своем значении позитивную/негативную оценку. Вероятно, подобным и должно быть соотношение этической и неэтической оценки среди заимствованных ЛЕ, образующих указанные лексические группы, соответствующие уровню тематических слоев.

В итальянском языке приоритетность с учетом этической и неэтической позитивной/негативной оценки незначительно отличается от приоритетности во французском языке. Имеющиеся количественные отличия в абсолютном исчислении минимальны и находят свое выражение лишь в виде 1 ЛСВ. Тем самым, не должно наблюдаться заметных изменений степени представленности этической и неэтической оценки как компонентов содержания заимствуемых ЛЕ в образуемых ими лексических группах, соответствующих уровню тематических слоев.

---

1. Балли, Ш. Французская стилистика. / Ш. Балли – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
2. Кацнельсон, С. Д. Содержание слова, значение и обозначение / С. Д. Кацнельсон. – М. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1965. – 110 с.

А. П. Нестеров
к. филол. н., доцент ЧГАКИ

О ЗНАЧЕНИИ КАК ОТНОШЕНИИ

В языкознании существовало и существует немало различных точек зрения на природу значения лексической единицы. В настоящей статье

коснемся лишь двух из них, в соответствии с которыми значение трактуется как **отношение**.

1. **Значение – отношение к значениям других слов или отношения между словами либо результат этих отношений** (Ф. Р. Адрадос [24, с. 16], В. Брендаль [26, с. 118], В. А. Звегинцев [8, с. 123], Е. А. Найда [15. с. 51–52], Й. Трир [31. с. 2–3, 6] и др.).

При этом одними исследователями выявляются парадигматические отношения (значение оказывается сугубо системным, структуральным образованием), другими – синтагматические отношения (значение предстает как сочетаемость, дистрибуция). Как результат таких отношений значение сводится фактически к тому элементу содержания, который следует назвать не значением, а значимостью. Свойства какого-либо значения раскрываются исключительно на основе его отношения к иным значениям. По существу, подобное толкование значения является отражением философского релятивизма в семасиологии.

Думается, выявляя любые свойства значения только на основании его отношений к другим значениям, мы путаем между собой причину и следствие. Д. Н. Шмелев, например, упоминая о прилагательных, обозначающих разные цвета, отмечал, что они «имеют, конечно, различную лексическую сочетаемость». Однако «конкретное значение их определяется не особенностями сочетаемости, а особенностями самих признаков реальных (или воображаемых) предметов, для обозначения которых они служат» [23, с. 15]. Если нет определенного значения с присущими ему свойствами, не будет и отношения данного значения к другим значениям, как не будет и тех его свойств, которые обусловливаются таким отношением.

В то же время не следует, не только лишать значение такой его особенности, как самостоятельность, независимость от других значений, но и впадать в противоположную крайность – полагать, что у значения вовсе отсутствует относительный, релятивный элемент. Единственное, что требуется, – не переоценивать роль последнего.

Переоценка же роли относительного элемента ведет к абсолютизации релятивности значения, которая и характерна для взглядов лингвистов, поддерживающих рассматриваемую концепцию. Показательно в этом отношении следующее заявление: «Отрицать у слов значение никто не собирается, и в очень многих случаях этим и должен заниматься ученый. Но какой ученый?

Кто по специальности? Вряд ли лингвист, если лингвист изучает язык как систему и структуру» [20, с. 114]. Как видим, абсолютный элемент значения, хотя и не отрицается совсем, тем не менее, выводится за пределы языка, а для языкового значения остаются только относительные характеристики.

2. **Значение – отношение между знаком и предметом (объектом) или понятием.**

В связи с таким пониманием значения заметим, что **у каждой лексической единицы свое соотношение с системой понятий,** так как она выражает в своем значении то или иное понятие, представляя или интерпретируя его по-своему, оказывается связанной (посредством значения) с бóльшим или меньшим числом близких понятий, при том что состав таких групп понятий бывает самым разнообразным. А значит, любая лексическая единица имеет свое отношение к обозначаемым объектам, определяемое не только тем, **что** отражается, но также и тем, **как** отражается соответствующий объект (разумеется, с точки зрения отражательной функции как таковой это отношение будет всегда одним и тем же – отношением отражения, равно как оно будет всегда неизменным и с точки зрения знаковой функции – отношением обозначения, представления, отсылания к объекту).

Опираясь именно на данное положение (с учетом того, что лексическая единица является единством материального и идеального), мы можем признать верной ту трактовку значения языкового знака, которую находим у А. С. Мельничука и ряда других исследователей, считающих, что значение знака есть его отношение к обозначаемым объектам (денотативное значение) и (или) их отражениям в виде понятий (сигнификативное значение). Кроме работ А. С. Мельничука [12; 13; 14] см., например, работы Л. А. Абрамяна [1; 2], В. А. Артемова [3], Л. Б. Баженова и Б. В. Бирюкова [4], Л. С. Бархударова [5], Е. М. Галкиной-Федорук [7], В. И. Мальцева [11], П. В. Чеснокова [21], А. С. Чикобавы [22]. Сходное понимание значения мы находим, например, и у таких ученых, как К. Балдингер [25], П. Гиро [27], Г. Кронассер [29], В. Н. Перетрухин [18], С. Ульман [32; 33], у представителей неопозитивистской философии, у ряда исследователей, принадлежащих к копенгагенской школе структурализма. Следует сказать, что подобное представление о значении существует уже довольно долгое время. Мы можем обнаружить его еще в «Опыте о человеческом разуме» английского философа XVII в. Дж. Локка. Как отношение сознания к знаку определяли значение А. Г. Волков и И. А. Хабаров [6].

При этом мы основываемся на понимании знака как чувственно воспринимаемого предмета, указывающего на другой предмет и выступающего в качестве его представителя. Тем самым, мы признаем языковым знаком лишь материальную сторону языковой единицы.

Таким образом, мы представляем теперь значение как двойное отношение знака к обозначаемым объектам: непосредственное и опосредованное – через отражение в форме понятия (правда, в обоих случаях более точным, как нам кажется, было бы употребление термина «соотнесенность» и, может быть, даже «связь»).

Мы полагаем, что данное толкование значения не противоречит представлению о значении как отражении, и не склонны, например, принимать чью-либо точку зрения в споре по этому вопросу между В. З. Панфиловым и А. С. Мельничуком [17, с. 57–60, 79; 13. с. 133], так как считаем, что решения настоящей проблемы, предлагаемые этими лингвистами, не исключают, а дополняют одно другое. По нашему мнению, в их взглядах реализуется лишь различный подход к выявлению субстанционального статуса значения, и если при определении значения как отражения мы исходим из самой природы значения, то последнее определение позволяет нам увидеть его уже в ином ракурсе, с позиции материальной стороны языковой, в том числе и лексической, единицы (знака).

Это определение еще раз помогает выявить отсутствие тождества между значением и понятием. Однако выявление неравенства значения и понятия, как мы видим, не выходит в данном случае за пределы указания на наличие/отсутствие обязательной связи содержания с материальной стороной языковой единицы, не затрагивая сущности рассматриваемого явления.

Итак, **с точки зрения материальной стороны лексической единицы значение последней представляет собой отношение (или соотнесенность) этой стороны к обозначаемым объектам и их отражениям в виде понятий**. Настоящее определение характеризует значение в его соотношении с материальной, знаковой стороной лексической единицы и, думается, соответствует семасиолого-семиотическому (или номинативному) уровню исследования.

Важно и то, что отношение между знаком и обозначаемым предметом возникает, как справедливо указывает А. А. Уфимцева, при посредстве сознания человека, а поэтому «спор о том, является ли знаковое значение словесно-

го знака «отношением» или некоей «идеальной сущностью», можно считать беспредметным: оно есть и то, и другое, на том основании, на каком понятие «отражение», «обобщение» выражает одновременно определенные отношения через знак познающего субъекта к объекту, и определенный продукт этого процесса, как некую идеальную данность, абстрагированный признак, обобщенное понятие об этом объекте» [16, с. 125–126]. О том же писал и Т. П. Ломтев [10, с. 72]. Приведем также следующее замечание Л. О. Резникова: «…отношение знака к предмету опосредовано **значением** знака, т. е. тем **отражением** предмета, носителем которого знак является» [19, с. 50]. Таким образом, гносеологическая (когнитивная) основа значения-отношения и значения-отражения одна и та же – познающая деятельность субъекта, творческий, активный характер отражения им объективной действительности.

Нам представляется сомнительным утверждение, что определение значения не как указанного отношения не является его лингвистическим определением. Мы полагаем, что при этом проявляется излишне формальный подход к языку. Фактически мы имеем здесь дело с одной из попыток завуалированного вытеснения семантики из языка под видом выведения «чисто языковой» семантики.

Действительно, семантика как таковая, не как отношение языкового знака к внеязыковым объектам, а как явление сферы идеального, принадлежит не только языку, она – составная часть сознания в целом. Но из этого не следует, что она вовсе не относится к языку. Отсутствие у семантики абсолютной самостоятельности не означает, что у нее отсутствует также и самостоятельность относительная.

По существу, вариантом данной трактовки является толкование значения слова как отношения между знаком и представлением или ассоциацией (Н. В. Крушевский [9, с. 67], С. Рейс [30, с. 262], Дж. П. Хьюз [28, с. 78] и др.). Правда, у подобного толкования имеется то важное отличие, что оно, как и концепция значения-представления, придает значению слишком субъективный характер.

В целом же необходимо отметить ограниченность реляционных концепций значения.

---

1. Абрамян, Л. А. Гносеологические проблемы теории знаков / Л. А. Абрамян. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1965. – 255 с.

2. Абрамян, Л. А. К вопросу о языковом знаке / Л. А. Абрамян // Вопр. общ. языкознания. – М., 1964. – С. 5–15.
3. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: МГПИИЯ, 1966. – 432 с.
4. Баженов, Л. Б. Семиотика и некоторые аспекты проблемы языка и мышления / Л. Б. Баженов, Б. В. Бирюков // Язык и мышление. – М., 1967. – С. 249–257.
5. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М.: Междунар. отношения, 1975.–240 с.
6. Волков, А. Г. Онтологический и гносеологический аспекты знаковой проблемы / А. Г. Волков, И. А. Хабаров // Законы семантического развития в языке. – М., 1961. – С. 63–82.
7. Галкина-Федорук, Е. М., Горшкова К. В., Шанский Н. М. Современный русский язык / Е. М. Галкина-Федорук, К. В. Горшкова, Н. М. Шанский. – М.: МГУ, 1962. – Ч. 1. – 344 с.
8. Звегинцев, В. А. Семасиология / В. А. Звегинцев. – М.: МГУ, 1957. – 322 с.
9. Крушевский, Н. В. Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский. – Казань: Тип. ун-та, 1883. – 151 с.
10. Ломтев, Т. П. Принцип отражения и его значение для лингвистической семантики / Т. П. Ломтев // Филол. науки.–1970.– № 1.–С. 69–80.
11. Мальцев, В. И. Значение и понятие / В. И. Мальцев // Проблема значения в лингвистике и логике. – М., 1963. – С. 3–7.
12. Мельничук, А. С. О природе лингвистического знака / А. С. Мельничук // Теоретические проблемы современного советского языкознания. – М., 1964. – С. 135–140.
13. Мельничук, А. С. Панфилов В. З. Философские проблемы языкознания: Гносеологические аспекты. – М.: Наука, 1977. – 287 с. / А. С. Мельничук // Вопр. языкознания. – 1978. – № 4. – С. 131–137.
14. Мельничук, А. Что понимается под языковым знаком? / А. Мельничук // Zeichen und System der Sprache. Veröffentlichung des I. Internationalen Symposions “Zeichen und System der Sprache” vom 28.9. bis 2.10. 1959 in Erfurt. – Berlin, 1962. – Bd. 2. – C. 136–137.
15. Найда, Е. А. Анализ значения и составление словарей / Е. А. Най-

да // Новое в лингвистике. – М., 1962. – Вып. II. – С. 45–71.
16. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / под общ. ред. Б. А. Серебренникова. – М.: Наука, 1970. – 604 с.
17. Панфилов, В. З. Философские проблемы языкознания: Гносеологические аспекты / В. З. Панфилов. – М.: Наука, 1977. – 287 с.
18. Перетрухин, В. Н. Введение в языкознание / В. Н. Перетрухин. – изд. 2-е. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1972. – 359 с.
19. Резников, Л. О. Гносеологические вопросы семиотики / Л. О. Резников. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964.–304 с.
20. Реформатский, А. А. Термин как член лексической системы языка / А. А Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. 1967. – М., 1968. – С. 103–125.
21. Чесноков, П. В. Слово и соответствующая ему единица мышления / П. В. Чесноков. – М.: Просвещение, 1967. – 192 с.
22. Чикобава, А. С. Проблема языка как предмета языкознания / А. С. Чибикова. – М.: Учпедгиз, 1959. – 179 с.
23. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики: (на материале русского языка) / Д. Н. Шмелев. – М.: Наука, 1973. – 280 с.
24. Adrados, F. R. Sprache und Bedeutung / F. R. Adrados. – München: Fink, 1977. – 264 s.
25. Baldinger, K. Die Semasiologie: Versuch eines Überblicks / K. Baldinger. – Berlin: Akad. – Verl., 1957. – 40 s.
26. Brøndal, V. Essais de linguistique générale / V. Brøndal. – Copenhague: E. Munksgaard, 1943. – 172 p.
27. Guiraud, P. La sémantique / P. Guiraud. – 4–e éd. – Paris: Presses univ. De France, 1964. – 128 p.
28. Hughes, J. P. The Science of Language. An introduction to linguistics / J. P. Hughes. – N.Y.: Random House, 1963. – 305 p.
29. Kronasser, G. Handbuch der Semasiologie / G. Kronasser. – Heidelberg: C. Winter, 1952. – 204 s.
30. Reiss, S. Language and Psychology / S. Reiss. – N. Y.: Philosophical library, 1959. – 299 p.
31. Trier, J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes / J. Trier. – Heidelberg: C. Winter, 1931. – 347 s.

32. Ullmann, S. Précis de sémantique française / S. Ullmann. – Bern: A. Francke, 1952.–334 p.
33. Ullmann, S. The Principles of Semantics / S. Ullmann. – Glasgow: Jackson and c., 1951.–314 p.

В. П. Новикова
к. филол. н., доцент
каф. англ. яз. ЧГПУ

КОНЦЕПТ «ЦВЕТОК» В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Концепт **цветок** является лексическим с точки зрения языковой реализации, вербализованным, актуальным, относится к конкретным концептам, так как обозначает конкретную предметную реалию, но при этом, обладая обобщенной семантикой, является гиперонимом, охватывающим всю совокупность конкретных видов цветов. Структура концепта включает ядро, представленное языковой семантикой слов, репрезентирующих концепт. Это ядро составляет понятийный слой концепта, в котором хранятся важные знания об объекте. Базовую информацию о цветке содержит идентифицирующий признак «растение», определяющий родовую принадлежность цветка к растительному миру. Существенным для сознания носителей языка оказывается наличие венчика, именно этот признак образует второе значение лексемы цветок. Важными для концепта становятся прототипические признаки «цвет», «форма», «венчик», «отличается нежностью», «обладает красотой», «обладает ароматом» – именно они становятся той основой, на которой происходит расширение набора признаков в ассоциативном слое концепта. Культурный фон, стоящий за словом цветок, включает признаки, имеющие ценностную составляющую – то, что представляет нравственную и эстетическую ценность для человека (красота, приятный запах, нежность, весна, молодость, хрупкость и т. д.). Сегодня в лингвистике выделяются два основных подхода к изучению концепта: лингвокультурологический (Г. Воркачев, В. В. Воробьев, В. И. Карасик, В. В. Красных, В. А. Масло-

ва, Г. Г. Слышкин, Ю. С. Степанов, Д. Н. Шмелев и др.) и семантико-когнитивный (А. Н. Бабушкин, З. Д. Попова, И. А. Стернин и др). Объектом концептуального анализа при лингвокультурологическом подходе становятся культурно-маркированные единицы: безэквивалентная лексика, фразеологизмы, паремии и прецедентные тексты [5]. Несомненное наличие ценностного компонента позволяет отнести концепт цветок к лингвокультурным концептам [1]. Во фразеологических единицах происходит актуализация либо одного концептуального составляющего (фрейма), либо определенной комбинации составляющих данного концепта. Согласно концептуальной картине мира метафорическое сближение между различными формами жизни основано на мистическом переживании их единства и внутренней связанности (антропометризм). Используя определенные сценарии, характерные для жизни цветка (цветение, рост, увядание) и его культивирования, человек описывает свои поступки, свое состояние, внешность. Англичане сравнивают этапы взросления человека с ростом растения, черты его характера или внешности с физическими характеристиками растения.

In the flower of life – во цвете лет;

The flower of the flock – краса, украшение, гордость семьи;

Blush like a rose (покраснеть как роза) – покраснеть, зардеться как маков цвет;

Представление женщины в образе цветка свойственно всем культурам и цивилизациям. Существо прекрасного пола предстает перед нами у разных народов в образе розы, лотоса, лилии, фиалки и т.д. В поэзии и мифологии существует много легенд о розе. Роза была посвящена Афродите (Венере), стала одним из ее атрибутов (позднее, при возникновении христианства, роза перешла «по наследству» как атрибут к деве Марии), а также атрибутом Эроса, граций, муз и Флоры.

A rose between two thorns – красивая женщина, сидящая между двумя мужчинами.

Еще до возникновения христианства роза стала эмблемой весны, красоты, любви, а бутон – символом девственности и, наоборот, завядшая, осыпающаяся роза – символом кратковременности житейских благ. В приведенных далее фразеологизмах при метафорическом переносе заполняется фрейм цветущей части растения как объекта любования, а

также на передний план выходит фрейм окраски, заполняется слот «ярко-красного цвета».

Fresh as a rose(свежий как роза) – цветущий здоровый, бодрый, свежий, полный юношеского задора;

Have roses in one's cheeks(иметь розы на щеках) – румянец вовсю щеку, пышет здоровьем;

Red as a rose (красный как роза) – румяный;

Milk and roses – пышет здоровьем, кровь с молоком.

В следующем фразеологизме: *A rose without thorn (роза без шипа)* – исключительная, необыкновенная удача. Слот «устройство цветка» заполнен необычным образом. Действительно, роза практически не встречается в природе без шипов, и сорвать, ее не поранившись, исключительная удача. Сценарий сбора цветов переносится на ментальную сферу «деятельность человека». Однако если обладать некоторой культурологической информацией, интересно заметить, что зарождавшееся и набиравшее силу в Римской империи христианство стало находить символичным наличие у роз шипов и особенно использовало этот факт в своей пропаганде («нет розы без шипов») как «божественное» доказательство неизбежной кары за грехи, неизбежной связи между «сладкой» и «горькой» жизнью.

Во фразеологизме *Blue rose (голубая роза)* – заполняется нетрадиционным образом фрейм «окраска цветка». Появление слота «голубой» и придает необычность данному явлению. Переносное значение фразеологизма – что-то необычное, недостижимое, само совершенство.

Не секрет, что, несмотря на преобладающее количество, истинно английских фразеологизмов, связанных с традициями, обычаями и поверьями английского народа, в языке присутствуют и заимствованные фразеологические единицы. Многие из них связаны с Древним Римом. Так в эпоху эллинизма и заката Римской империи роза все чаще стала символизировать роскошь и изнеженность, и именно с этого времени идут выражения *The bed of roses* (ложе из роз, т. е. счастливая, безмятежная жизнь), а также *Path strewn with roses* (бросать розы к ногам победителей – переносно – путь, усеянный розами, легкая, беззаботная жизнь) ; *Gather life's roses* – срывать цветы удовольствия; *It is not all roses* – не все легко и приятно. В данных ФЕ розы – это символ удовольствия, богатства и благополучия, а

срывать розы, значить наслаждаться легкой и беззаботной жизнью, любуясь прекрасными цветами.

Речь человека также соотносится с цветами во фразеологизме *The flower of speech* (красивые обороты речи, цветы красноречия, цветистые фразы). В данном фразеологизме актуализируется фрейм «устройство цветка», а в пределе фрейма «цветущее растение» оказывается заполненным слот эстетическая функция.

Фразеологическое единство – носитель не только актуальной информации, передаваемой в ходе повседневной речевой коммуникации; оно вместе с тем аккумулирует социально-историческую интеллектуальную и экспрессивно-эмоциональную информацию, общегуманистического и конкретно национального характера. Такая информация и составляет социально-исторический, национально обусловленный культурный компонент смысловой структуры слова. При целостном осмыслении концепта важен также динамический аспект: «Концепт целостное образование, способное пополняться, изменяться и отражать человеческий опыт» [7].

---

1. Воркачев, С. Г. Постулаты лингвоконцептологии. Антология концептов / С. Г. Воркачев. – Волгоград, 2005. – 352 с.
2. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьнев. – М., 1997. – 331 с.
3. Карасик, В. И Языковой круг: личность, конценты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград, 2002. – 447 с.
4. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В. А. Маслова. – Минск, 2004. –272 с.
5. Плотникова, А. М. Когнитивные аспекты изучения семантики / А. М. Плотникова. – Екатеринбург, 2005. – 140 с.
6. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М., 1997. – 824 с.
7. Стернин, И. А. К разработке концепции языкового образа мира / И. А. Стернин, О. П. Чарыкова // Язык и национальное сознание. – Воронеж, 1998. С. 21–24.

Л. А. Олейникова
доцент каф. нем. яз.ЧГПУ,
К. Д. Барбакадзе
студентка ЧГПУ

ПАССИВНЫЙ ЗАЛОГ В НАУЧНОЙ РЕЧИ

Последние несколько десятилетий характеризуются появлением и накоплением огромного объема информации в различных областях науки и техники. Многие десятилетия влияние Германии на развитие научной мысли в России было безусловным и этим обусловлен интерес к языку немецкой научной и научно-технической литературы.

В исследовании языка немецкой научной литературы можно выделить два направления. Германисты советской и российской школы рассматривают язык немецкой науки и техники в плане функционального обусловленного стиля, характеризующегося единством языковых средств.

Другой подход наблюдается у лингвистов Германии. Основное внимание они уделяют вопросам специфической лексики как главному основному критерию изучения языка науки и техники. Отечественная германистика считает, что основополагающее значение для языка науки и техники имеет предложение, выступающее целостной единицей речевой коммуникации [1; 3].

Для предложений научного и технического текста характерно наличие предложных и генетивных определений, инфинитивных и пассивных конструкций. Причем вес пассивных конструкций существенно возрастает применительно к сфере научной речи.

«Экспансия» пассивных конструкций в языке науки и техники проявляется в расширении круга лексем, способных образовывать формы пассива, в регулярных случаях переосмысление формально-активных конструкций и в оформлении их в пассивные.

Предложение научного текста имеет свои особенности, проявляющиеся в определенной системности.

Устойчивость и повторяемость этих особенностей ведет к типизации и единообразию синтаксического оформления научного высказывания.

Сфера научного общения отличается тем, что в ней преследуются цели наиболее точного, логичного, однозначного выражения мысли.

Функция данного стиля состоит в сообщении и распространении теоретических и практических результатов из различных областей знания, в объяснении новых понятий и закономерностей с помощью предметно-системного доказательства и полемической аргументации.

В стиле научной речи выделяют два подстиля: собственно-научный стиль и научно-популярный стиль.

Собственно-научный стиль на высоком уровне абстракции сообщает строго аргументированные взгляды, результаты экспериментов и т. д.

Научно-популярный стиль делает доступными широким слоем населения теоретические выкладки ученых.

Внутри двух подстилей выделяют общественную, техническую и естественную прозу. К жанрам научных текстов относятся монографии, статьи, доклады, тезисы, учебные пособия, очерки и т. д.

Главнейшей формой мышления в области науки оказывается понятие, а языковое воплощение динамики мышления выражается в суждениях и умозаключениях, следующих друг за другом в точной последовательности.

Самыми общими специфическими чертами научного стиля, вытекающими из понятийности и строгой логичности мышления, являются отвлеченно-обобщенность и подчеркнутая логичность изложения. Они определяют более частные или вторичные стилевые черты, а также специфику речевой системности научного стиля, значения и стилевые окраски употребляемых языковых единиц, и их частотность.

Отвлеченность и обобщенность непременно пронизывают каждый научный текст. Это сказывается в том, что почти каждое слово выступает здесь как обозначение общего понятия или абстрактного предмета.

Этот отвлеченно-обобщенный характер речи подчеркивается и специальными лексическими единицами (обычно, регулярно, всегда, всякий, каждый) и грамматическими средствами: неопределенно-личными предложениями, пассивными конструкциями.

Учеными доказано, что описательные науки, а также науки естественного цикла обычно в большей степени, чем точные используют средства словесной образности.

Из всех образных средств наиболее созвучным стилю научной речи является сравнение, так как она выступает как одна из форм логического мышления. Сравнения широко используются для пояснения характерных явлений.

Отвлеченность и обобщенность научной речи проявляются в особенностях функционирования разнообразных грамматических (морфологических) единиц, что обнаруживается в выборе категорий и форм и особенно значений этих единиц.

При употреблении глагола это выражается в широком использовании настоящего времени (со значением вневременного характера).

Семантический аспект категории залога

Существует множество подходов к характеристике страдательного залога в целом. Так в русском языке страдательный залог характеризуется с точки зрения морфологии (Ф. Ф. Фортунатов), синтаксиса (А. А. Потебня), морфолого-синтаксической точки зрения (В. В. Виноградов) и с семантико-синтаксической (А. В. Бондарко), а в немецком языке, в основном, с позиций синтаксиса (В. Г. Адмони, М. М. Гухман, К. Бринкманн), а в настоящее время также с семантическо-синтаксических позиций (К. Зоммерфельдт, Г. Хельбиг).

Также нет единого мнения в связи с определением границы между действительным и страдательным залогом. А. А. Потебня и Попов считают, что отличительным признаком страдательного залога является возможность неупоминания производителя действия, А. А. Шахматов противопоставляет действительный залог страдательному в зависимости от того, чем является подлежащее: *агенсом* или *пациенсом.*

В зарубежной германистике принято считать отличительным признаком страдательного залога выдвижение объекта действия в центр внимания говорящего (F. Blatz, B. Delbruck), или (как и в русском) возможность неупоминания объекта действия (L. Weisberger, G. Helbig).

В русской германистике действительный и страдательный залоги противопоставляются также с точки зрения центробежности или центростремительности действия (М. М. Гухман), а В. В. Виноградов, учитывая данные морфологии, синтаксиса и лексики рассматривает оба залога в русском языке как синонимичные и параллельные конструкции, по-разному отражающие в языке одни и те же отношения действительности.

---

1. Адмони, В. Г. Теоретическая грамматика немецкого языка: Строй современного немецкого языка / В. Г. Адмони. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

2. Бережная, В. В. Грамматика немецкого языка в таблицах и схемах: учеб. пособие/ В. В. Бережная. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 192 с.
3. Moskalskaja, O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache: учеб. для студентов вузов / O. I. Moskalskaja. – М.: Издат. центр Академия, 2004. – 352 с.

Л. А. Олейникова
доцент каф. нем. яз.ЧГПУ,
Л. Н. Ветвицкая
доцент каф. нем. яз.ЧГПУ

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФЕ С СЕНСОРНЫМ КОМПОНЕНТОМ “AUGE”

Основные вопросы немецкой фразеологии рассматриваются в различных фразеологических исследованиях на материале русского, английского и немецкого языков. Фразеология занимается проблемами, касающимися характеристикой фразеологических единиц, их значением, синонимическими связями, многозначностью, классификациями, их употреблением в речи и другими вопросами.

В последние годы появилось много работ, в которых описываются семантические и структурно-грамматические свойства ФЕ.

С проблемой значения фразеологизма связана проблема слова, так как оно является основной структурной единицей языка. В фразеологизмах как и в словах наблюдается многозначность, синонимия, антонимия и другие явления. Они занимают в структуре языка промежуточное положение между словом и словосочетанием.

Если говорить о внутренней форме фразеологизма, о ее особенностях, можно заметить, что и эти вопросы могут быть выявлены лишь в сопоставлении со словом. Рассмотрим значение фразеологизма, его компонентов в сравнении со значением слова.

Фразеологизмы любого языка имеют свое особое значение, которое называют фразеологическим и которое имеет компонентную основу.

Рассмотрим смысловую структуру и значение компонента “Auge”, входящего в состав исследуемых фразеологизмов. В немецко-русском словаре под редакцией А. А. Лепинга и Н. П. Стаховой дается 10 лексико-семантических варианта (ЛСВ) варианта слова “Auge”:

1. глаз, око, перен. взгляд;
2. глаза мн. ч. (парный орган, перен. взгляд, взор);
3. перен. глаз, (символ внимания, бдения);
4. перен. глаз, (символ понимания);
5. в чьих-л. глазах, в чьем-л мнении;
6. синяк (ein blaues Auge);
7. тех. ушко;
8. бот. глазок;
9. очко (в картах, полиграфии);
10. жиринка (в супе); ноздревина (в сыре).

Рассмотрим смысловую структуру лексемы “Auge” на материале немецкого языка.

Смысловая структура лексемы “Auge”

III ступень абстракции (самая высокая)	Поле зрения, кругозор	Точка зрения
II ступень абстракции (средняя)	Зрение, видение	Взгляд
I ступень абстракции (самая низкая)	Глаз, орган зрения	Глазок карт., Ушко иголки и т. д.

Лексико-семантическое варьирование слова «глаз» происходит в 3-х направлениях, устойчивые варианты, получившие определенные формы выражения в языке, располагаются в 3-х плоскостях, на 3-х разных ступенях обобщенности смыслового их содержания.

Номинативное значение «глаз как орган зрения» реализуется в свободных лексических связях, осуществляемых по семантическим моделям:

1. Признак, свойство, предмет (определение, определяемое):
   “graue Augen”, “große Augen”, “mit bloßem Auge”.
2. Отношение предмета к предмету (определяемое, определение):
   «глазное яблоко», «белки глаз».

3. Предмет, подвергающийся действию:

“die Augen aufmachen”, “die Augen zumachen”, “die Augen abwenden (lassen) ”, “die Augen heben”.

Семантический контекст включает в свое понятие два элемента: контекстуальный набор слов, семантически сочетающихся с сенсорным компонентом “Auge” – номинативная ценность слова, и модели этих смысловых связей – синтагматическая ценность.

С лексемой “Auge” в немецком языке образовано большое количество фразеологизмов и фразеологических оборотов, т. к. она является одной из наиболее употребительных лексем в языке. Изучение толковых словарей, 2-х язычных словарей, фразеологических словарей, словарей пословиц позволило выделить более 200 фразеологизмов с разным ЛСВ и с разнообразной структурой.

Н-р: j-n mit den Augen messen – мерить кого-либо взглядом, глазами;

j-n (ganz) aus den Augen verlieren – потерять кого-либо из виду;

auf dem einen Auge schielen – косить одним глазом;

sich (D) die Augen ausweinen – выплакать все глаза;

seine Augen überall haben – все наблюдать;

der Wahrheit ins Auge schauen – смотреть правде в глаза;

j-m nicht das Weise im Auge gönnen – завидовать кому-либо в каждой мелочи;

Hier ist ein wachsames Auge nötig – Тут нужен глаз;

ganz Auge und Ohr sein – обратиться в зрение и слух;

j-d hat Augen wie ein Luchs – глаза как у рыси.

В немецком языке встречаются пословицы с лексемой “Auge”:

Н-р: Die Furcht hat tausend Augen; Augen auf! Kauf ist Kauf! Vier Augen sehen mehr als zwei; и др.

Лексема “Auge” участвует в словообразовании:

Н-р: j-d hat Argusaugen – у кого-либо глаза как у Аргуса (все видят);

Stielaugen machen – смотреть жадными глазами, есть глазами кого-либо.

Среди фразеологизмов с компонентом “Auge” встречается ряд синонимов и вариаций материального состава фразеологизмов. Нами было найдено 32 синонимических ряда с компонентом “Auge” с различным количеством фразеологических синонимов; самый большой по объему ряд с общим значением «следить за кем-либо, не спускать глаз с кого-либо, не выпускать из поля зрения»:

1. j-n, etw. mit Argusaugen beobachten;
2. etw. mit Argusaugen hüten (bewahren);
3. kein Auge von j-m etw. abwenden (lassen), wenden (lassen);
4. stets vor Augen haben;
5. etw. im Auge haben;
6. j-n im Auge haben;
7. ein Auge auf j-n etw. haben;
8. j-n etw. im Auge (be)halten;
9. j-n etw. nicht aus dem Auge lassen;
10. j-n etw. nicht aus den Augen lassen.

Явление синонимии является одним из семантических процессов, который увеличивает подвижность фразеологии, расширяет ее выразительные возможности, создает новые ФЕ.

---

1. Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М., 1978. – 160 с.
2. Медникова, Э.М. Значение слова и методы его описания / Э. М. Медникова.– М. 1974. – 201 с.
3. Уфимцева, А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева. – М. 1968. – 272 с.
4. Чернышева, И. И. Принципы систематизации фразеологического материала немецкого языка / И. И. Чернышева // Язык и стиль. – М., 1993. – С. 26–31.

Л. А. Олейникова
доцент каф. нем. яз.ЧГПУ,
С. В. Мельникова
студентка ЧГПУ

ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В немецком языке в отличие от русского языка имеются три формы выражения прошедшего времени: Präteritum, Perfekt и Plusquamperfekt. По

своему образованию Präteritum простая форма времени, а Perfekt и Plusquamperfekt – сложные формы времени.

Каждая из этих форм употребляется в определенных случаях.

Простая форма прошедшего времени претерит употребляется преимущественно в повествовании, в связном рассказе, главным образом в письменной речи. Образование претерита:

1) слабые и модальные глаголы образуют Präteritum от основы глагола. Слабые глаголы получают суффикс -(e) te, модальные глаголы получают суффикс –te и теряют умляут:

erzähl-(en) könn-(en)

erzähl-te konn-te

Примечание: Суффикс –ete имеют слабые глаголы, основа которых оканчивается на d, t или m, n предшествующим согласным.

bad-en (купаться) bad-ete zeichn-en (рисовать) zeich-ete

atm-en (дышать) atm-ete öffn-en (открывать) öffn-ete

2) сильные глаголы образуют Präteritum путем изменения корневого гласного. Все глаголы имеют в Präteritum одни и те же окончания. В 1-м и 3-м лице единственного числа Präteritum личные окончания у всех глаголов отсутствуют. Отделяемые приставки отделяют в Präteritum так же, как и в Präsens.

Präteritum употребляется:

1. При описании событий, происшедших в прошлом, причем большею частью в связном тексте. Поэтому Präteritum называется прошедшим повествовательным.

Der kranke Arbeiter Ludwig Semper hatte nur eine Freude, wenn sein Sohn Asmus mit neuen glänzenden Erfolgen aus der Schule kam. Asmus erzählte dem Vater jeden Tag über seine Erfolg, und der Vater lächelte zufrieden. Da kam die Zeit, als Asmus einen Beruf wählen sollte. Er wollte doch so gern Lehrerwerden… Aber das unmöglich, weil seine Elternarm waren.

У больного рабочего Людвига Земпера была только одна радость, когда его сын Асмус возвращался со школы домой с новыми блестящими успехами. Асмус рассказывал каждый день отцу о своих успехах, и отец улыбался довольно. Затем наступило время, когда Асмус должен был выбрать профессию. Ему так хотелось стать учителем… Но это было невозможно, так как его родители были бедными.

Перфект обозначает действие как процесс, имевший место в прошлом и завершенный. Perfekt образуется из Präsens вспомогательных глаголов haben или sein и второго причастия (Partizip 2) основного глагола:

In diesem Jahr haben wir viele deutsche Märchen. В этом году мы читали (прочитали)много немецких сказок и преданий.

В современном языке прошедшее время сохранило частные значения имперфекта, перфекта и аориста, при определении которых существенную роль играет вид глагола, указывающий на разобщенность действия с планом настоящего. При имперфектном значении действие обозначается как процесс, совершавшийся в прошлом, но не завершившийся Perfect имеет два значения:

• выражает прошедшее в настоящем по отношению к глаголу в Prasens (Ich habe die Arbeit gemacht, und gehe ich jetzt schpazieren – Я выполнил работу и сейчас иду гулять);

• при выражении прошедших событий употребляется в разговоре и небольших сообщениях.

(Hast du die Wochenende gut verbracht? – Ты хорошо провел выходные? – Ja, ich bin aufs Land gefahren. – Да, я ездил за город).

Plusquamperfekt образуется из Präteritum вспомогательных глаголов haben или sein и второго причастия (Partizip 2) основного глагола.

Plusquamperfekt употребляется для обозначения действия, совершившегося раньше другого в прошлом, причем Plusquamperfekt сочетается с Präteritum.

Der Tunnel war fertig. Die Menschen hatten ihn unternommen, sie hatten ihn vollendet. 26 Jahre hatte der Bau gedauert, über neuentausend Menschen hatten der Tunnel verschlugen, aber nun stand er da. Und niemand wunderte sich darüber. Туннель был готов.

Люди начали его, люди его закончили. 26 лет продолжалось строительство, туннель поглотил более девяти тысяч жизней, но теперь он готов. и никто этому не удивляется.

Plusquamperfekt наиболее часто употребляется в придаточном предложении с союзом nachdem, и тогда в главном предложении стоит Präteritum, а также в придаточном с союзом als, если действие придаточного предложения предшествует действию главного.

Als die Oktoberrevolution gesiegt hatte, ging unser Volk zum Aufbau einer neun Gesellschaft über. – После того как победила Октябрьская революция, наш народ приступил к строительству нового общества.

Nachdem man die Bodenerprobungen des Flugzeugs beendet hatte, unterschrieb der Chef konstrukteur die Erlaubnis für den ersten Start – Когда были закончены наземные испытания самолета, главный конструктор подписал разрешение на первый полет.

Из приведенных примеров видно, что Plusquamperfekt всегда обозначает предшествование одного действия другому в прошлом. Поэтому его часто называют предпрошедшим временем.

Таким образом, в настоящее время и перфект, и претерит, и плюсквамперфект являются грамматическими средствами для выражения прошедшего действия. Их различие кроется в их различном стилистическом использовании. В настоящее время претерит представляется почти универсальным прошедшим временем нейтральным и маловыразительным, перфект же, наоборот, эмоционально окрашенным и более выразительным.

---

1. Иностранный язык в школе. – 1953. – № 2.
2. Гладилин, Н. В. Практическая грамматика немецкого языка / Н. В. Гладилин. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 320 с.
3. Носков, С. А. Немецкий язык для поступающих в вузы / С. А. Носков.– 4-е изд. – Мн.: Высш.шк., 2004. – 415 с.
4. Шендельс, У. И. Практическая грамматика немецкого языка / У. И. Шендельс. – М., 1988. –416 с.

И. А. Панина

к. филол. н., доцент ЧГПУ

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Понятие «картина мира» используется в самых разных науках: физике, философии, психологии, культурологии, когнитологии, лингвистике и

др. Данное понятие может конкретизироваться различными дополнительными определениями: «научная», «обыденная», «мифологическая», «историческая», «физическая», «биологическая», «национальная», «религиозная», «концептуальная», «языковая» и пр.

Понятие «картина мира» существует с тех пор, как человек стал выделять себя из окружающего мира и осознавать связь «я и мир», а позже появилась и репрезентация картины мира в знаковых формах. Понятие картины мира базируется на системе представления человека о реальности: если мир – это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира – это результат переработки информации о среде и человеке [6, с. 54].

В общенаучном понимании картина мира – это «целостный образ мира, имеющий исторически и национально обусловленный характер; формирующийся в обществе в рамках исходных мировоззренческих установок и, являясь неотъемлемым моментом жизнедеятельности индивида, обуславливающий специфический способ восприятия мира» [8, с. 83].

По мнению В. И. Постоваловой, картина мира имеет «двойственную природу: необъективированное – как элемент сознания, воли или жизнедеятельности, и объективированное – в виде знаков образований, текстов (в том числе – как искусство, архитектура, социальные структуры, язык)» [7, с. 66].

Формирование картины мира невозможно без языка, т.к. язык – это орудие познания, с помощью языка фиксируются и передаются из поколения в поколение результаты познавательной деятельности человека. В. Б. Касевич указывает, что языковая картина мира не совпадает с научным знанием о действительности. В научной модели мира фиксируется модель мира, которую можно считать объективной в той степени, в какой человеческий разум на данном этапе развития общества раскрыл сущность реального мира. Языковая картина мира представляет собой субъективное представление реальности, в которое входят представления как о реально существующих объектах, так и о вымышленных, несуществующих. Язык отражает разные по своему характеру знания и представления о мире, которые могут быть неполными, противоречивыми или ошибочными. Это объясняется тем, что языковая картина мира возникла намного раньше научной, семантика языка отражает в значительной степени пережиточную картину мира [5, с. 100].

Каждый язык, обслуживающий тот или иной этнос, формирует свою языковую картину мира, причем она субъективна, представляя собой кон-

структ коллективного сознания; относительно инертна (безусловно, лексика языка изменяется по мере изменений условий окружающего мира, появления новых реалий) и стабильна, сохраняя и передавая из поколения в поколение представления социума об окружающем мире, обеспечивая преемственность мышления носителей данного языка исторически сложившимися категориями [2, с. 17].

Среди наиболее значимых характеристик языковой картины мира Н. С. Братчикова называет следующие:

1) языковая картина мира создает однородность языковой общности, тем самым способствуя закреплению ее языкового и культурного своеобразия в видении мира и его обозначении средствами языка;

2) языковая картина мира изменчива во времени и подвергается развитию;

3) языковая картина мира есть следствие исторического развития этноса и языка;

4) языковую картину мира определяет своеобразие культуры и менталитета данной языковой общности;

5) языковая картина мира существует в однородном своеобразном самосознании языковой общности и передается последующим поколениям через особое мировоззрение, правила поведения, образ жизни, запечатленные средствами языка [2, с. 28].

Языковая картина мира отражает знания и представления людей об окружающей действительности. Некоторые фрагменты мира получают отражение в виде фразеологизмов. Так формируется фразеологическая картина мира. Фразеологическая картина мира отображает определенный способ восприятия и концептуализации мира, который характерен для представителей конкретной лингвокультуры. Экспрессивно-образное и эмотивно-оценочное содержание фразеологической картины мира вербализовано фраземами и репрезентует «элементы субъективно сложившегося обыденного сознания, отфильтрованные в идеоэтническом десигнате соответствующего языкового знака» [1, с. 104].

Словарный и фразеологический состав языка, как точно отметил Ю. Н. Караулов, прошел долгий путь развития, и наряду с научными представлениями разных эпох в нем отражались и наслаивались также заблуждения и суеверия, в нем запечатлелся частично и дологический этап становления че-

ловеческого мышления в языке [4, с. 60]. Фраземика любого языка является наиболее надежной «концептуальной копилкой» языковой картины мира, где такие ошибки и заблуждения без изменения хранятся долгое время, невзирая на все концептуальные изменения и научно обоснованные, практически проверенные положения, имеющие место в конкретную историческую эпоху, в определенном дискурсивном пространстве [3, с. 46].

Таким образом, фразеологическая картина мира как фрагмент языковой картины мира является фундаментальным понятием и рассматривается как компонент мировидения человека, как совокупность общечеловеческих и индивидуальных знаний о мире, как результат творческого отображения в сознании человека не только действительного окружающего мира, но и некоего мыслимого, переживаемого мира, хотя и не отражающего реальности.

---

1. Алефиренко, Н. Ф. Язык, познание и культура: Когнитивно-семиологическая синергетика слова / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 2006. – 228 с.
2. Братчикова, Н. С. Цветовая картина мира в финском и русском языковом сознании: дис. … докт. филол. наук / Н. С. Братчикова. – М., 2006. – 349 с.
3. Золотых, Л. Г. Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики (на материале русского языка): дис. … докт. филол. наук / Л. Г. Золотых. – Астрахань, 2008. – 384 с.
4. Караулов, Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1976. – 355 с.
5. Касевич, В. Б. Языковые и текстовые знания / В. Б. Касевич // Вопр. языкознания. – 1990. – № 6. – С. 98–101.
6. Косякова, Ю. Г. Фразеологические единицы эмотивной семантики как фрагмент национальной языковой картины мира: дис. … канд. филол. наук / Ю. Г. Косякова. – Омск, 2006. – 219 с.
7. Постовалова, В. И. Существует ли языковая картина мира? / В. И. Постовалова // Язык как коммуникативная деятельность человека. Сб. науч. трудов МГПИИЯ. Вып. 284. – М., 1987. – С. 65–72.
8. Хайдеггер, М. Картина мира: время и бытие / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 269 с.

О. С. Петкогло
ст. преподаватель ЧГАКИ

ВТОРИЧНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ОСОЗНАНИЯ ТЕКСТА

В наше время вторичность является одним из ключевых концептов гуманитарной мысли, в первую очередь, конечно, постмодернистской. В постмодернизме «вторичность», или «культурная опосредованность», является одним из главных принципов текстопорождения. Базируется этот принцип, как известно, на простой идее, что все уже было когда-то кем-то произнесено или написано. И как упоминал С. С. Аверинцев о том, что «мы живем в эпоху, когда все слова уже сказаны», очень точно передает ощущение большинства из тех, кто начинает «говорить» или «писать» [1]. Следовательно, все, что пишется или говорится, является в той или иной степени вторичным. М. М. Бахтин, указывая на «оговоренность» слов, вторичность высказываний, остроумно заметил, что одному Адаму была дана возможность создать что-то абсолютно «первичное»: «Только мифический Адам, подошедший с первым словом к еще не оговоренному девственному миру, одинокий Адам мог действительно до конца избежать этой диалогической взаимоориентации с чужим словом о предмете: конкретному историческому слову это не дано ...» [3].

Высказывания С. С. Аверинцева и М. М. Бахтина, а также ранее приведенные высказывания тех, чьи имена символизируют философию постмодерна, ведут нас к неизбежному заключению: первичность как текстовая категория является относительной. В определенной степени все тексты можно считать и первичными, и вторичными одновременно. Тот факт, что все тексты и первичны, и вторичны одновременно, означает, что текстовые категории первичности и вторичности носят **условный** характер, поскольку материал, с которым работает писатель, уже был до него культурно освоен. Текст не может быть абсолютно первичным, он есть совокупность (мозаика) маркированных и немаркированных цитат. «Приметой сегодняшнего текста служат **кавычки,** то и дело расставляемые как указание на безусловность любых сигнификаций» [8].

О. Б. Вайнштейн, подводя итог современному состоянию отношений «свое»/«чужое», современному научному дискурсу, пишет: «Новая мысль может возникнуть только на скрещивании уже известных идей, в соотно-

шении с ними. Оттого рассуждение нередко превращается в цепь уточнений, разграничений, разговор ведется с оглядкой на авторитеты. Понятия «свое», «чужое» теряют свое прямое значение. На первый план выходит непосредственное развитие идеи или целого направления мысли, совершаемое коллективно, в русле традиции. А может быть, подобная ситуация связана с эсхатологическим ощущением конца времен, столь характерным для нынешней эпохи: все уже сделано, сказано, помыслено, и нам остается только перебирать, комбинировать или пародировать имеющееся [4].

Согласно Ж. Деррида, «живого настоящего» как такового не существует: прошлое оставляет на нем свой след, а будущее – набросок своих очертаний. Следовательно, настоящее не равно самому себе, не совпадает с самим собой. «В самом деле, ведь первое может быть «первым» только потому, что за ним следует второе: именно «второе» своим запаздыванием создает возможность «первого». Значит, начальное несамотождественно: изначальны повтор, копия, след, «грамма» и т. д. Возникает своеобразное движение дополнения и замещения, внешне чем-то напоминающее диалектику: дополнение не добавляется извне к самодостаточной целостности, но присоединяется к тому, что уже испытало нехватку: только потому, что целое не есть целое, к нему вообще что-либо может добавляться. «*Текст – это само воплощение принципа гетерономности, «разнозакония», отсутствия единого направляющего принципа: это образование, на теле которого видны следы многих «прививок», знаки «включенности» в этот текст текстов, не сводимых ни к какому синтезу*» [8].

Рассматривая категорию вторичности, отечественный исследователь Н. М. Нестерова отмечает, что «нельзя не заметить ее родство, общий генетический источник, с явлением **интертекстуальности**, о котором речь шла выше. Даже, наверное, можно сказать, что интертекстуальность и порождает вторичность текста и сознания. Точнее, «чужое слово» порождает и то, и другое» [7].

Признавая идею о вторичности как универсальном свойстве текста, мы все же не в праве отказывать авторам в оригинальности и первичности их текстов. А. Н. Веселовский, который своей теорией «миграции сюжетов» заложил основу интертекстуальных исследований, подчеркивал: поэт, используя старые сюжеты и образы, обогащает их новой интенсивностью, новыми смыслами. Таким образом, **вторичность** его творчества заключа-

ется в том, что он пользуется «готовым набором» мотивов и сюжетов, а **первичность** (оригинальность) проявляется в том, как он эти готовые мотивы и сюжеты развивает, как он их комбинирует [5].

М. М. Бахтин, как уже отмечалось, также отстаивает оригинальность (первичность) авторского текста. Автор, несмотря на всю «оговоренность» слов, их «сказанность» создает нечто новое, неповторимое, никогда до него не существовавшее. Он создает новый первичный текст. Указывая на возможность абсолютного тождества двух и более предложений, Бахтин подчеркивает, что как высказывание «ни одно предложение, даже однословное, никогда не может повторяться: это всегда новое высказывание (хотя бы цитата)» [3]. И даже Р. Барт, заявлявший о «смерти автора», называвший автора «вечным переписчиком», говоря об интертекстуальности любого текста, признавал, что «каждый текст представляет собой новую ткань, пусть и сотканную из старых текстов, старых цитат» [2].

Мы живем в эпоху, о которой И. П. Ильин сказал: «… именно вторичность оказывается наиболее характерной чертой сознания, той роковой печатью, что наложена на его лик и неизбежно отмечает все его мысли и дела» [6].

По мнению Н. М. Нестеровой вторично (цитатно) наше мышление, «вторичен» и порождаемый нами текст. Вторичность вызвана «готовым набором» тем, сюжетов, средств выражения, которыми автор «вынужден» пользоваться, а первичность (оригинальность) этих текстов проявляется в новом отборе и комбинировании известного (старого) – **«принципе калейдоскопа»**. Вот почему появилась возможность свести роль Автора к роли **«вечного переписчика»**, **«скриптора»**. Как нам кажется, термины **«палимпсест»** и **«литература во второй степени»** очень соответствуют духу и стилю современной литературы, которую можно смело назвать английским словом «rewriting» (переписывания) [7].

«Старая» и «новая» интертекстуальность отличаются тем, что в романтизме или реализме следы прежних текстов не так видны и сам процесс «переписывания» нельзя назвать полностью осознанным, в то время как в постмодернизме это специальный (выбранный автором) прием, и, соответственно, присутствие других текстов должно быть заметным. Причины такой нарочитой «маркированной» интертекстуальности нужно искать все в той же текстуализации, т. е. в том, что мир видится как текст. Если исходить из основного постулата постмодернистского мышления – «***Reality is***

nothing but an effect of language», то писателей нельзя судить за «переписывание»: они не только чувствуют потребность «переписывать» другие тексты (как правило, классические и хорошо известные), но у них нет другого выбора, так они находятся в «бесконечном текстовом лабиринте» [9].

Стилистический регистр «переписывания» может быть различным. Он может, как завышать «серьезность» своего предтекста, так и занижать ее, доводя до пародии. Он может быть и смешанным – «серьезно-комическим». Постмодернисты предпочитают последний, вот почему произведения Бекетта, Борхеса, Джойса и других можно читать и воспринимать, с одной стороны, как серьезные вещи, в которых прочитывается пессимизм, и даже безысходность, а с другой – как комические, полные сарказма, иронии, неожиданных игровых моментов. Если посмотреть на Джойсовские тексты и их прототексты с точки зрения типологии интертекстуальных связей Ж. Женетта, то здесь мы видим три из пяти предлагаемых типов. Это интертекстуальность как соприсутствие в одном тексте двух или более текстов (цитата, аллюзия, плагиат и т. д.), это гипертекстуальность как осмеяние и пародирование одним текстом другого и архитекстуальность, понимаемая как жанровая связь текстов.

---

1. Аверинцев, С. С. Размышления над переводами Жуковского // С. С. Аверинцев // Аверинцев С. С. Поэты. – М.: Шк. Яз. рус. культуры, 1996. – С. 137–164.
2. Барт, Р. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Прогресс: Универс, 1994.– 615 с.
3. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистики, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 297–325.
4. Вайнштейн, О. Б. Леопарды в храме. Деконструкционизм и культурная традиция / О. Б. Вайнштейн // Вопр. лит. – 1989. – № 12. – С. 167–189.
5. Веселовский, А. Н. Историческая поэтика / А. Н. веселовский. – М.: Высш. шк., 1989. – 404 с.
6. Ильин, И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. П. Ильин. – М.: Интрада, 1996. – 253 с.
7. Нестерова, М. Н. Вторичность как онтологическое свойство перевода: дис.…д-ра. филол. наук / М. Н. Нестерова. – Пермь, 2005. – 368 с.

8. Современная западная философия: словарь. – М.: Изд-во полит. лит., 1991. – 414 с.
9. Galinescu, M. Rewriting / M. Galinescu // International Postmodernism: Theory and Literary Practice. – Amsterdam, 1997. – P. 243–248.

Е. В. Письменный
преподаватель каф. ин. яз.
ЧЮИ МВД России,
соискатель ЧГАКИ

ЭКСПЛИКАЦИЯ КВАЗИАРХАИЧЕСКИХ ФОРМ МИФОЛОГИИ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛЕКСИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ ТЮРЕМНО-ВОРОВСКОГО АРГО

Места лишения свободы представляют собой пространство, конструируемое и регулируемое насильственно, что обусловливается самой сущностью пенитенциарной системы – она создана и функционирует для осуществления насильственной социальной изоляции, и использует достаточно жесткие методы перевоспитания. Жесткость пенитенциарной реальности порождает определенную реакцию среды, которая в определенной мере сопротивляется регулятивным воздействиям системы. А одной из форм ответа становится выработка определенных мифологем, которые и позволяют выстроить особый параллельный мир – мифологическую систему.

В пенитенциарном пространстве основными формами экспликации мифологического восприятия мира являются тюремная ритуалистика, татуировка, фольклор и тюремно-воровское арго, то есть непосредственно слово, отразившее и вобравшее в себя специфику среды.

Мифологическая система пенитенциарного пространства обладает особым характером, демонстрируя как признаки архаического мифа, так и черты современного социокультурного мифа. Мы вполне отдаем себе отчет в том, что присутствие в современном мифе элементов чистой архаики невозможно, поэтому будем говорить о формах, обладающих определенным сходством с архаическими формами традиционной мифологии. Для того, чтобы отделить

объект нашего рассмотрения от исторической архаики, мы прибегнем к использованию термина «квазиархаика», и в дальнейшем, говоря о наличии у пенитенциарного мифа архаических черт, будем иметь в виду именно квазианалог архаического (лат. *quasi* – нечто вроде, как будто, как бы, псевдо).

Лексические единицы тюремно-воровского арго широко эксплицируют, хотя и в опосредованных формах, такие особенности архаического мифа, как анимизм, анимализм и тотемизм.

Анимизм представляет собой тенденцию архаического мифологического сознания одушевлять предметы и явления окружающего мира. Некий аналог этого явления эксплицируется лексическими единицами тюремно-воровского арго, среди которых присутствует большое количество слов, обозначающих предметы и явления неживой природы и социальной деятельности посредством названий представителей животного мира. Особенно это относится к воровскому инструменту и оружию, то есть к вещам, которые имеют большое значение в жизни профессиональных преступников. Например, отмычка, ключи и прочие воровские инструменты могут называться «балерина, выдра, гусек, мальчик, кондуктора, огольцы (агальцы), пиявка, слон, щучка» [1, с. 308]. Подобный феномен эксплицируют и слова, обозначающие виды оружия, например «бульдог, курица, курочка, Люба, Мария Ивановна, мамочка, сестренка» в значении «пистолет, револьвер» [1, с. 308], «дельфин, Дунька, жулик, лиса, лисичка, матка, черкес» в значении «нож» [1, с. 308–309].

Широко представлены в словарном строе тюремно-воровского арго анималистические мотивы. Например, для обозначения богатого человека употребляются названия таких животных, птиц, рыб, и даже насекомых, как «бобер, бабочка, грач, гусь, сазан» [1, с. 318]. Хитрый человек определяется как «жук, лещ, рыба, рысь, устрица» [1, с. 318]. Глупый, недалекий человек может быть мифологически интерпретирован как «баклан, баран, карась, таракан» [1, с. 318]. Доносчик определяется как «дятел, козел, куропатка, лягушка, росомаха, утка, слон» [1, с. 319–320]. Милиционер, сотрудник уголовного розыска – «жаба, карась, коршун, краб, кукушка, пес» [1, с. 320].

В значительной степени тотемистические мотивы мифологического мышления в пенитенциарном пространстве проявляются в названиях каст тюремного сообщества – так называемых «мастей». В этом случае образ определенного животного становится символом четко выделенной социо-

культурной группы, например, каста «петухов», каста «козлов», группа грязных и опустившихся «чушков». При этом, в отличие от первобытного тотемизма, где священный предок всякий раз выступал как совершенный образ, в пространстве тюремно-уголовного мира тотемические знаки «низших» каст присваиваются, по сути, насильно.

Образ профессионального преступника тотемически представлен образом волка – сильного и хитрого хищника, персонифицирующего и актуализирующего именно эти черты. «Тиграми» называют агрессивных и жестоких бойцов, придерживающихся воровских взглядов и выражающих открытое неповиновение администрации исправительно-трудовых учреждений. Камера в карцере, в которую помещают заключенных-отрицал, называется «тигрятник». В данном случае образ тигра является воплощением силы, свирепости и жестокости, и тотемически акцентируют именно эти качества.

Лексические единицы, эксплицирующие анималистические мотивы, соседствуют в тюремно-воровском арго с лексемами, выражающими стремление мифологического сознания антропоморфизировать мир, то есть наделить его предметы и явления человеческими чертами. Например, смерть называется «Загиб Петрович (Иванович)», отхожее место в камере – «параша», сохраняет несколько устаревшее в настоящее время название «Прасковья Ивановна (Федоровна)», игральная карта «валет» – «парень», игральные карты – «пацаны», значение выражения «совершить побег из ИТУ в зимний период» передается фразой «дружить с белым прокурором», а в летний период – «дружить с зеленым прокурором».

В тюремно-воровском арго очень силен процесс лексической ротации, который многие исследователи, например, О. П. Дубягина, склонны объяснять необходимостью сохранения арго функции тайного общения. «В среднем изменение жаргона происходит каждые пять лет, это связано, прежде всего, с процессом перехода одних слов уголовного жаргона в общепринятый литературный и разговорный язык, которые теряют свою функцию тайного общения, и на смену им приходят новые слова» [2, с. 118–119]. Не отрицая значимости тюремно-воровского арго как языка тайного общения, считаем необходимым отметить тот факт, что рассмотрение субкультурного арго только как знаковой системы, главными функциями которой выступают конспиративная и сигнальная, на наш взгляд, сильно редуцирует его сущностный характер, так как создается арго прежде всего именно как средство экс-

пликации мифологической картины мира, обеспечивая консолидацию конкретного сообщества, придавая ему клановый характер и позволяя эффективно осуществлять регулятивные функции языка в этой среде. Более того, как раз изменения, трансформация, обновления, происходящие в лексическом строе арго, отражают, скорее, изменения социокультурной среды, в том числе, и внешней. То есть, это свидетельство своеобразной актуализации субкультурного арго, обеспечивающей его жизнеспособность.

На основе проведенного анализа лексического состава тюремно-воровского арго представляется возможным сделать заключение о том, что лексические средства данного арго иллюстрируют такие черты традиционного мифа, как анимизм, анимализм и тотемизм, эксплицируют важные особенности мифологического мышления, актуализированного в условиях мест лишения свободы, и обеспечивают эффективную регуляцию мифологии – вторичной системы, возникающей в столь специфических условиях пенитенциарного пространства.

---

1. Балдаев, Д. С. Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона (речевой и графический портрет советской тюрьмы) / авт.-сост. Д. С. Балдаев, В. К. Белко, И. М. Юсупов. – М.: Края Москвы, 1992. – 526 с.
2. Дубягина, О. П. Криминалистическая характеристика норм, обычаев и средств коммуникации криминальной среды / О. П. Дубягина. – М.: Юрлитинформ, 2008. – 204 с.
3. Лихачев, Д. С. Черты первобытного примитивизма воровской речи / Д. С. Лихачев // Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона (речевой и графический портрет советской тюрьмы) / авт.-сост. Д. С. Балдаев, В. К. Белко, И. М. Юсупов. – М.: Края Москвы, 1992. – С. 354–398.
4. Нестерова, М. Н. Вторичность как онтологическое свойство перевода: дис.…д-ра. филол. наук / М. Н. Нестерова. – Пермь, 2005. – 368 с.
5. Современная западная философия: словарь. – М.: Изд-во полит. лит., 1991. – 414 с.
6. Galinescu, M. Rewriting / M. Galinescu // International Postmodernism: Theory and Literary Practice. – Amsterdam, 1997. – P. 243–248.

Л. В. Супрунова
к. филол. н., доцент ЮУрГУ

ПОВТОР КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕХАНИЗМА ПОЗНАНИЯ

Повторы являются объектом изучения в лингвистике и риторике. Традиционно повтор рассматривается исследователями по отношению к основным стилям книжно-письменной речи. Так, например, А. П. Сковородников в работе «Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского языка» отмечает, что «с точки зрения регулярности использования позиционно-лексического повтора противопоставлены, с одной стороны, стили художественный, публицистический и научно-популярный, где конструкции с позиционно-лексическим повтором используются регулярно, и, с другой – стили научной и деловой, где указанное явление нерегулярно (научный стиль) или вовсе не употребительно (деловой стиль)» [7].

Изучение повторов имеет давнюю традицию. Внимание античных риторик к фигурам речи не случайно: действенность и убедительность речи зависят от стилистико-синтаксического построения и пользования фигурами речи как элементами «стиля, потому что недостаточно знать, что следует сказать, но необходимо также сказать, как должно» [1].

Как отмечает Е.Н.Тарасова, авторы античных риторик и средневековых руководств по риторике пытались исчерпать все возможные варианты сочетаний повторяющихся элементов, доводя количество фигур речи до ста и более. «Теория риторических фигур долго была частной собственностью учителей-риториков, которые не позволяли вынести сведения за пределы своей школы. Каждый ритор имел свою теорию и, во всяком случае, свои наименования для явлений, уже отмеченных другими» [9].

Развернутую классификацию фигур речи с различными типами повторов представляет первая русская риторика, появившаяся в 1620 г. В ней выделены следующие виды повторов: повторение слова, соединение (союз), вытягивание или выложение, асиндетон (бессоюзие), гомеоптотон (сходство падежных окончаний), полисиндетон (многосоюзие), гомеотелевтон (сходство окончаний – рифма).

В «Риторике» каждый из видов повторов определяется, а затем приводится речевая иллюстрация.

Законченную классификацию повторов представляет М. В. Ломоносов в «Кратком руководстве к красноречию» [3].

Изучение повторов продолжается в риторических руководствах первой половины XIX в.

Исследователь Е. И. Тарасова отмечает, что, «когда в теории русской словесности обозначилось преимущественное изучение поэтических форм речи, столь внимательного изучения повторов как одного из приемов построения речи не обнаруживается» [8]. «Повторения одних и тех же слов» либо только называются среди «фигур речи», либо классифицируется (на поэтическом материале) [1]:

1) повторение «одинаковых звуков, корней»;

2) повторение «смысла слова» (синонимический повтор);

3) «повторяется одно и то же слово в одной и той же фразе или вначале».

А. А. Потебня считает, что «повторение слова или оборота вызвано чувством, замедляющим течение мысли, например, гневом, который располагает к тождесловию» [6]. Понимая под повторением слова «собственно удвоение, утроение, в отличие от анафоры», А. А. Потебня говорит о способности повторения быть «средством синекдохического представления продолжительности действий, интенсивности качества, множества вещей» [6]. Таким образом, отмечает Е. Н. Тарасова, он отграничивает повторение слова или оборота как явления языка от повтора как стилистической фигуры («анафоры»).

Активное изучение формально-семантического взаимодействия единиц текста начинается в отечественной лингвистике в 60-е гг. XX в. Первоначально оно рассматривалось в рамках более общей проблемы относительно избыточности языка на уровнях грамматики и семантики. Обязательный грамматический плеоназм выделял еще Ш. Балли, противопоставляя его плеоназму как факту речи, не носящему императивного характера. Он же разделял последний на плеоназм экспрессивный, являющийся стилистическим приемом, и плеоназм «порочный», речевую ошибку. Вслед за ним исследователи выделяли текстовую избыточность как ошибку, тавтологию и как стилистический прием, берущий начало в фольклорной традиции и способствующий более точной передаче мысли [2].

Так формировалась традиция семантического описания повторов на ограниченных сферах речевого общения, внимание к которым было поло-

жено А. А. Потебней. Эта тенденция продолжается во многих работах, где изучение повторов проводится на материале художественной литературы. Повторы рассматриваются не как фигуры речи, а как средство деятельности, многократности.

Нельзя не отметить, что повтор имеет особое значение в речевой практике. Он вызывает воспоминание, глубже закрепляет основную мысль, закрепляет ее, повышает убедительность речи, способствует пониманию речи. «Повторение – способ убеждения с ярко выраженной эмоцией» [5].

По мнению В. И. Аннушкина, назначение повторов – «выделить самое существенное, подчеркнуть главное, растолковать, убедить и пробудить слушателей к совершению действий». Повтор, с его точки зрения, выполняет следующие функции:

1) «связующую» (по схеме …А, …А);
2) функцию «усиления экспрессии и эмоциональности»;
3) функцию «настойчивого подчеркивания какой-либо мысли, выражения категоричности»;
4) функцию «создания ритмического рисунка».

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что повтор способствует познанию. Он выступает в качестве средства реализации механизма познания.

---

1. Античные теории языка и стиля. – СПб.: Алетейя, 1996. – 368 с.
2. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли – М.: Просвещение, 1961. – 423 с.
3. Ломоносов, М. В. Краткое руководство к риторике // Полн. собр. соч. – М.; Л., 1952. – Т. 7. Труды по филологии. 1739–1758. – С. 23–79.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 70.000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1990. – 921 с.
5. Орлов, О. М. Устные профессионально значимые жанры речи экономиста // Теоретические основы экономической риторики / О. М. Орлов. – Саратов: СГСЭУ, 2001. – 220 с.
6. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня – Киев: Санто, 1993. – 192 с.
7. Сковородников, А. П. Культура русской речи / А. П. Сковородников // Культура русской речи: энциклопедический словарь справочник / Л. Ю. Иванов, А. П. Сковородников, Е. Н. Ширяев – М.: Флинта, 2003. – С. 438.

8. Тарасова, Е. Н. Использование повторов в устной профессиональной речи / Е. Н. Тарасова // Школа профессора Т. А. Ладыженской: коллективная моногр. / под ред. Н. А. Ипполитовой, З. И. Курцевой, Ю. В. Щербининой. – М., 2005. – С.172–181.
9. Шкловский, В. Б. Искусство как прием / В. Б.Шкловский // Поэтика. – Петроград, 1919. – 105 с.

Т. Г. Терпугова
к. культурологии,
доцент ЧГАКИ

МОДЕЛЬ ЗАЩИТЫ ЦЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ СЕНТИМЕНТАЛЬНОМ РОМАНЕ

В связи с ощущением ценностно-нормативного кризиса цивилизации, приведшего к размыванию целостной картины мира, раздробленности внешнего и внутреннего мира личности представляется необходимым найти пути самосохранения личности. Представляется, что этому поможет изучение опыта сохранения цельности личности в предшествующие переломные эпохи. По нашему мнению, в качестве модели такового может выступать английский роман эпохи Просвещения.

Просветители решали эта проблему через осознание самоценности человеческой личности. Интерес к этой проблеме присутствует на протяжении всей эпохи Просвещения, однако интерпретация меняется: если на раннем этапе на первый план выходит «самоценность» личности в связи с ее «автономностью» и пафосом преобразования мира, то в последующие десятилетия, в литературе сентиментализма, когда явно проявился кризис оптимистической программы просветителей-рационалистов, вектор несколько меняет направление. На новом этапе на первый план выдвигается самозащита внутреннего мира человека и его нравственных ценностей.

Поскольку законы, основанные на рационализме, не оправдали ожиданий, «чистые сердца» ищут опору в религии, «коньках-причудах», самоанализе, то есть во внутренней жизни. Она воспринимается как некий оазис в пустыне утилитаризма. В связи с этим новые нюансы приобретает и

осмысление проблемы личной безопасности. Однако философы не отказываются от веры в Свет Разума. «Сердце» и «Разум», с точки зрения сентименталистов, должны быть связаны в «Совести».

Вера в то, что Бог желал сделать людей счастливыми и вознаградил их «моральным чувством», названным совестью, которая имеет верховный авторитет над всеми другими чувствами и неизменна для всех людей, является центральной в философии морали Дж. Батлера и в его «Пятнадцати проповедях» (1726), и в диссертации «О природе ценностей»(1736). «Сердце и сознание, интуиция и Разум связаны в совести, которая является высшим принципом человеческой природы. Низшие принципы, такие как голод, страх, или любовь и слава, иногда имеют большую силу для отдельных людей, но принцип совести имеет верховный авторитет над всеми другими и неизменно для всех людей, для каждого, во все времена он утверждает справедливость, правдивость и способствует общественному благу» [1, с. 374].

Прагматичное утилитарное общество весьма жестко требует от человека следования стереотипам мышления и поведения. Большая часть сентименталистов не были социальными мыслителями, они более интересовались внутренней жизнью человека, пытаясь именно в ней найти некий островок сохранившейся индивидуальности в пустыне утилитаризма.

Подобный оазис в книгах обрел и сам Л. Стерн. Окруженный провинциальной сельской жизнью, имея узкий круг друзей и знакомых, способных понять его, он находил отраду в чтении, а затем – в сочинительстве.

Стерн разрабатывает специальную теорию «конька», которая предлагает судить о человеке по его причудам.

«Конек» – своеобразное бегство от действительности, возможность поступать, а главное – мыслить по-своему. «Коньки» героев его романа большей частью безобидны, но спасают их от регламентированной действительности.

Один из любимых героев Стерна – дядя Тоби Шенди («Жизнь и мнение Тристрама Шенди, джентльмена»), который судит о людях не по их общественному положению, а с позиции доброты, человеколюбия и порядочности. Его камердинер капрал Трим, соединяет в себе как для Тоби, так и для Тристрама Шенди все достоинства человека: человеколюбив, добродушен и сентиментален. Дядя Тоби не только видит в нем друга и советчика, но и думает о его будущем.

Наиболее ярко проступают эти особенности в характере любимого героя Стерна Пастора Йорика. Это «второе я» писателя. Он присутствует в обоих романах. Йорик более сложен и склонен к самоиронии. Но даже встреченные им нищие не «фон» для собственной «чувствительности» и благородства, а объект внимания.

По наблюдению М. Фуко, именно в сентиментальной литературе «метафизическая жалость к человечеству сменяется конкретным сочувствием к обездоленным, а идея сострадания понимается как заложенная в самой природе» [2, с. 407].

С обычной самоиронией Йорик говорит о своей склонности к женскому полу и облагораживающей силе влюбленности. Интересно заметить, что в женщине его привлекают не столько «ножки», которые он описывает с большим знанием предмета, сколько индивидуальность: мысли, чувства, интересы.

Наличие тонких чувств у простолюдинов обоего пола – открытие сентименталистов. В их изображении простолюдины обладают не менее глубокими и сильными чувствами, а порой и более способны к самым тонким переживаниям, чем представители высших классов.

В этом контексте знаменателен интерес Стерна к пастушке Марии, сошедшей с ума от несчастной любви. Мы встречаем ее в обоих романах. Йорик, описывая крайне «чувствительную» и «умилительную» беседу с ней, утрачивает свой скепсис и самоиронию, не замечая того, что сам он выглядит в этой сцене довольно нелепо, даже «по мерке» сентиментального героя. Именно в способности человека к глубоким чувствам и состраданию сентименталисты видят ценность человеческой личности, независимо от ее социального положения.

Для героев сентиментальных романов характерен постоянный неспешный самоанализ всего многообразия мотивов собственных поступков. Подобным анализом может заниматься лишь личность, осознающая собственную ценность.

Герой романа «Векфильдский священник» У. Голдсмита Пастор Пимроз взял за правило не отказывать в разговоре никакому человеку, исходя из того, что собеседник имеет чистую душу, и даже от необразованного человека можно услышать высоконравственные суждения и обнаружить у него оригинальные мысли. Голдсмит, следуя за Шефтсбери и Юмом, считал потенци-

ально возможным саморазвитие и совершенствование любой человеческой личности. В романе он показывает полезные плоды такой политики.

Голдсмит, устами своего героя, говорит о свободе, как необходимом факторе развития личности, видя именно в этом пафос Реформации вообще.

Свобода личная и экономическая способствует развитию личности и осознанию ею своей ценности и цельности. По мнению пастора Пимроза, именно в среднем сословии общества сосредоточена вся мудрость и гражданская доблесть, потому что его представители достаточно экономически независимы от сильных мира сего и в то же время не могут пренебрегать общественным мнением. «Между тем остается еще обширная категория людей, не попадающих под влияние богача, сословие как бы промежуточное между чернью и богачами, это люди, которые имеют достаток и потому могут не подчиняться знатному соседу, и вместе с тем не столь богаты, чтобы сделаться тиранами. В этом-то среднем сословии в обществе обычно сосредоточены все искусства, вся мудрость, вся гражданская доблесть. Только одно это сословие и является истинным хранителем свободы, … а чернь, обращающаяся всегда в орбите кого-нибудь из сильных мира сего, будет во всем идти у него на поводу» [3, с. 460].

Нельзя не заметить сходства этого суждения о роли среднего сословия с жизненной программой отца Робинзона Крузо. Но бросается в глаза то, что Крузо-старший рассуждает о пользе «среднего положения» «для себя», а герой сентиментального романа – о пользе этого сословия для сохранения гражданских добродетелей и свобод в обществе. Этот парадокс, видимо, объясняется тем, что отец Робинзона живет в эпоху становления среднего сословия, когда оно еще не осознало всей своей силы и роли в государстве. Его сын Робинзон выходит из узкого мирка на мировые просторы, а векфильдский пастор Пимроз живет в эпоху, когда представители среднего сословия осознали во всей полноте свою экономическую и политическую силу, ее хорошо осознал и сам Пимроз, несмотря на свою «интровертность».

Именно сентименталисты, в силу исторических условий, острее чувствовали необходимость индивидуальной и экономической свободы для формирования личности, способной задуматься над самореализацией и сохранением собственной индивидуальности. Подобные мысли можно обнаружить и в поэзии, и в драме Голдсмита и у других поэтов-сентименталистов. Наиболее ярко и эмоционально это выражено в «Элегии, написанной на сельском

кладбище» Т. Грея, где он сожалеет о нераскрывшихся талантах и душевных силах бедняков.

Происходит смена вектора приложения преобразовательной энергии: ранние просветители верили в скорое нравственное улучшение общества и направляли энергию «на мир», сентименталисты не увидели положительных плодов этой программы и обратились «внутрь личности», однако не в ущерб интересу к миру. Просто они смотрят на общество и на мир через психику отдельной личности.

Пафос социальных преобразований сменяется неспешным глубоким анализом и самоанализом внутренней жизни, что способствует выявлению полутонов и исчезновению черно-белых ценностных суждений.

Опираясь на теории Юма и Смита, сентименталисты сочли основной этической категорией «симпатию к ближнему». Это вызвало интерес к каждому человеку, как к личности, независимо от социального положения и уровня образования и привело к более усложненному психологизму: в романах появляются «полутона», каждый поступок мотивирован множеством разнообразных побуждений.

Сентименталисты отстаивали право личности на «индивидуальность», «непохожесть» и даже «чудачество». Именно в этом они видели самоценность и неповторимость любой личности.

Именно «неповторимость» и «уникальность» личности привлекают и автора-сентименталиста, и его героя-рассказчика и придают особую силу воздействия на читателя декларируемой сентименталистами идее самоценности личности, служат важным средством сохранения ее цельности. Что, по нашему мнению, придает дополнительную актуальность сентиментальному роману.

---

1. Реале, Дж. Западная философия от истоков до наших дней. Новое время. (От Леонардо до Канта) / Дж. Реале, Д. Антисьери. – Спб.: Петрополис, 1996. – 712 с.
2. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 573 с.
3. Т. Смоллет. Путешествие Хамфри Клинкера. О. Голдсмит. Векфильдский священник / Т. Смоллетт, О. Голдсмит. – М.: Худож. лит., 1972. – 568 с.

В. Торопова
к. филол. н., доцент каф.
литературы и рус. яз. ЧГАКИ,
А. Сулейманова
студентка ЧГАКИ

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Языковая игра являет собой сложный и многоаспектный феномен; изучение ее имеет длительную традицию, восходящую к античности. Первое систематизированное описание данного явления в русистике можно отнести к выходу коллективной монографии под ред. Е. Л. Земской. Значительный вклад в исследование проблемы внесли работы Т. В. Булыгиной, И. Н. Горелова, Т. А. Гридиной, Н. А. Николиной, А. Д. Шмелёва др. Данные лингвисты обращают внимание, что языковая игра предполагает обязательную ориентацию на непринужденность, неофициальность – иными словами, она служит маркером разговорности, поскольку указанные признаки относятся к компонентам разговорного стиля. Однако анализ материала приводит нас к выводу, что в рамках художественного стиля и публицистики это явление представлено не менее обширно.

В современном русском языке в качестве яркого приема языковой игры чрезвычайно широко используются дефразеологизация. Это многогранное понятие, включающее в себя совокупность отдельных приемов, связанных с обыгрыванием структуры и значения фразеологизмов:

– намеренная контаминация или семантическая тавтология фразеокомпонентов (*узкий круг ограниченных людей; искренне изливать душу*);

– разрушение фразеоструктуры с целью создания аллюзии (*русские яйца в кои веки осмеливаются учить американских куриц инспекции; врет как сивый МЭРин*);

– переосмысление семантики устойчивого оборота с целью достижения юмористического эффекта, в результате чего рождаются каламбурные высказывания, двусмысленные по своей сути, так как в них обыгрываются прямое и переносное значения одной и той же единицы (*Весна хоть кого с ума сведет: лед и тот тронулся; Прекрасный пол – это не только жен-*

щины, но и теплый линолеум от фирмы Tarkett; Мудрецы и зубные врачи зрят в корень; Пожарные работают с огоньком);

– наложение компонентов фразеоструктуры на имя собственное (*Бен дышит на Ладен*).

Имена собственные могут накладываться на отдельные лексемы, нередко процессуальной семантики: *рерихнуться* (Рерих + рехнуться = помешаться на творчестве Рериха); *дочубайситься* (совершать действия, свойственные Чубайсу, но доведенные до крайней степени; характерно при этом, что аффиксальные морфемы, выступая в статусе словообразовательных элементов, не утрачивают своих сем); *Гайдайленд* (по структурно-семантической аналогии с *Диснейленд*): *приходите – не проГайдайте.* Имена собственные могут также апплицироваться и с существительными для обозначения каких-либо явлений и их оценки: *В Россию с трехдневным визитом прибыл Джеймс Хармон – ожидается хармонизация экономических отношений.* Интересны примеры образования окказиональных имен собственных: *Гейтсбаши: Сапармурат Ниязов решил заработать на распродаже виртуальной Туркмении* (в основе – ассоциативные лексико-семантические связи, совмещенные со словообразовательной игрой). Подобные приемы довольно широко представлены в публицистическом стиле, они служат целям создания экспрессивности и оценочности текстов и отдельных высказываний.

Особое место в ряду приемов языковой игры занимает лексическая игра, часто совмещаемая со словообразовательной, фонетической или графической игрой. Сюда следует отнести паронимические замены (*вынимальная зарплата, обездоливающее средство, женщина ловкого поведения, недоедальго, бзикотерапевт, гденьги, некудача, криклама*). В первых двух примерах в языковую игру вовлечены единицы фонетического уровня (*б//д*), словообразовательного (*боль* и *доля* имеют разные корни), лексического уровня (*обезболивающее* и *обездоливающее*, с точки зрения системных семантических связей, являются паронимами, обнаруживая ряд созвучий). И, как видим, все эти фонетические, словообразовательные, лексические замены не только эффективно образуют новый смысл, но и подчеркивают логико-семантическую связь между обозначаемыми явлениями (обезболивающее средство иногда действительно может обездолить; минимальная заплата может быть вынимальной, то есть не приносить ощути-

мого дохода – так язык выражает оценку). Иной механизм образования окказионализмов *бзикотерапевт, гденьги, некудача, криклама.* Здесь мы можем говорить об особых процессах в структуре мотивирующих их слов и словосочетаний: это замещение (корень *-бзик-* заменяет корень *-псих-* по принципу народной этимологии: ср. *микроскоп – мелкоскоп*), остальные примеры в этом ряду демонстрируют своеобразную окказиональную агглютинацию (сращение нескольких самостоятельных слов в единую лексическую единицу: ср. мотивирующие сочетания *где деньги, кричащая реклама, некуда + неудача*). Обратим внимание, что подобные агглютинаты – как результат речевой экономии – рождают экспрессию не только своим лаконизмом, но и образностью.

Особым приемом языковой игры зачастую является звукопись. Окказионализмы, образованные по типу паронимических связей, создают иронию, в особенности если они усилены наличием рифмы: *Юкос показал прокуратуре Кукес.* Частотны примеры паронимического смешения в структуре одной фразы (ср. названия поэтического сборника Полины Потаповой *«Анатомия двух антонимов»* и вошедших в указанный сборник стихотворений *«От детства до ДЕДства»*, *«От рождения к вырождению», «От вырождения к возрождению»*); подобное смешение может рождать звукопись, несущую емкую смысловую нагрузку:

Как немели бы мы не имея в словарном запасе зимы
Как выплывали бы рифами рифм на мокром асфальте мы
Путь преграждая зиме и себе разбивая о рифмы умы (П. Потапова)

Звукопись может создаваться и на основе структурного и лексического перераспределения фразы. В результате перераспределения фразы нередко возникает синтаксическая омонимия, и особенно показательно, что части высказывания, которые образуются после такой частичной парцелляции, обнаруживают логическое соотношение друг с другом (причинно-следственные, пояснительные отношения, значение цели и другие семантические связи): *Подними-ка бачки: под ними кабачки; Не бомжи вы: небом живы; Не грусти, Рая, негру стирая.*

В рамках графических языковых экспериментов мы наблюдаем, как правило, наложение двух алфавитов, а также совмещение строчных и прописных букв в одной лексической структуре: *SOStояние экологии* (бедственное состояние экологии); *НОСтальгия* (передача о любимых запахах),

Deadушки, *pro-движение*. Большинство подобных примеров иллюстрирует принцип языковой экономии, поскольку в значении одного окказионального слова полностью реализуется значение целого словосочетания или даже предикативной структуры: *страны заколеБалтии* (из речи Михаила Задорнова) вместо *страны Балтии заколебали, КиНовости* вместо *новости кино* и т. д. С другой стороны, в единичных примерах наблюдается обратная тенденция: разбиение одного лексического значения на несколько самостоятельных, что также фиксируется в графическом оформлении (*физкульт-ура* вместо *физкультура*).

В системе приемов языковой игры важнейшее место занимает переосмысление прецедентных текстов (афоризмов, фразеологизмов, крылатых выражений из художественных текстов и других источников, общеизвестных высказываний знаменитых людей и т.д.). Такие аллюзии могут создаваться на лексическом уровне (memento Amore в стихотворении П. Потаповой отсылает читателя к memento mori) и на синтаксическом уровне, когда особая структура высказывания ассоциируется в языковом сознании субъектов с прецедентной формулировкой: *Теперь все будет просто: пришел, увидел, поменял* – данное предложение по своему построению вызывает ассоциацию с фразой *Пришел, увидел, победил; Отставить нельзя оставить* и *Курить нельзя бросить* ассоциируются с *Казнить нельзя помиловать* (где также отсутствовала запятая между частями предложения, внося в его семантику двусмысленность).

Немаловажно, что языковая игра имеет установку на комический эффект. Механизм порождения комического эффекта может проявляться в реализации иллокутивных составляющих: шутки, остроты, каламбура, насмешки, иронии. Комический эффект способствует расшифровке скрытой иронии, восприятию шутки, а значит, сокращает дистанцию в межличностной коммуникации.

Коммуникативная эффективность лингвистической игры достигается употреблением языковых средств всех уровней: фонетических, словообразовательных, лексических, грамматических, семантических, стилистических. Они направлены на разрушение коммуникативных стереотипов и порожденных этими стереотипами ожиданий реципиента коммуникации, а потому языковая игра развивает лингвистическое чутье, умение логически мыслить и – что принципиально важно – слушать и слышать.

О. Г. Усанова
канд. пед. наук, доцент ЧГАКИ,
И. А. Варлакова
студентка ЧГАКИ

ТЕЗАУРУС СПЕЦИАЛИСТА-ДОКУМЕНТОВЕДА

Всякое сообщество существует в информационном пространстве. Человек постоянно получает информацию об окружающем его мире, он осмысливает полученные данные и на их основе вырабатывает решения о своих дальнейших действиях. Результаты этой мыслительной деятельности человек хочет закрепить и передать другим.

С древнейших времен человечество постоянно ищет более надежный и быстрый способ передачи информации. Русская официально-деловая письменная речь имеет многовековые традиции и глубокие исторические корни. Знакомство с ее историей позволяет лучше понять причины и закономерности формирования особого стиля языка, обслуживающего сферу официально-деловых отношений, выявляет особенности национальной культуры русского делового письма. Проводником в деловом общении (как устном, так и письменном) сегодня выступает подготовленный специалист-документовед.

Профессия документоведа с каждым годом становится все более востребованной российским обществом, она обогащается новыми направлениями подготовки, расширяется ее рынок труда. Закономерно усиливается интерес теоретиков к изучению профессиональной деятельности документоведа в новых социально-экономических условиях, о чем говорит рост публикаций в специальной печати. Популярность профессии требует системного исследования ее феномена: места и роли в современном обществе; взаимодействия с другими профессиями; соответствия кадрового состава профессиональным требованиям; качества образования и т.д. Накопленные эмпирические данные должны подниматься до уровня теоретических обобщений, выявления и осмысления принципов изучения и описания проблем профессионализации в документной сфере. В процессе исследования актуальности темы использовались работы ведущих специалистов в области документоведения: Т. В Кузнецовой, А. Ю. Чуковенкова, В. Ф. Янковой, В.В. Макеевой, И. К. Корнеева, А. В. Пшенко, В. В. Галахова; делопроизводства: В. И. Андреевой, М. И. Ба-

сакова, М. В. Кирсановой, Н. А. Лысенко и др.; документной лингвистики П. В. Веселова, Л А. Введенской, М. В. Косовой, Е. А. Плешкевича, С. В. Русаковой, М. С. Слепневой и др. Трудами известных ученых-теоретиков и практиков документной деятельности М. И.Додоновой, М. И.Ильюшенко, А. И. Исаченковой, С. Л. Кузнецова, К. Т.Митяева, Л. Р. Фионовой и др. прослежена история профессии от истоков до наших дней; изучаются вопросы подготовки кадров в контексте трансформации высшего образования, вопросы статуса, имиджа специалистов документной деятельности, в том числе изучение тезауруса документоведа.

Тезаурус, используется для описания, как целых областей знаний, так и личных знаний специалистов. Тезаурус содержит краткое определение понятия данной предметной области и его семантические связи с другими понятиями. Учебные тезаурусы по таким предметным областям, как «Архивоведение», «Делопроизводство», «Документная лингвистика» и др., позволяют студентам (а в дальнейшем – специалистам) не только использовать знания, но и самим анализировать проблемные ситуации на понятийном уровне, создавая личные тезаурусы на базе специальных процедур. В аспекте данной проблемы была предпринята попытка создания терминологического словаря-справочника документоведа [8].

Разработка тезауруса является далеко не тривиальной задачей, а сам тезаурус представляет собой новый интеллектуальный продукт. Описание каждого понятия предметной области в системе его семантических связей становится отдельным исследованием, поскольку эта работа проводится на самом глубоком уровне изучения лингвистического объекта – как в парадигматике (в ряду аналогичных объектов), так и в энциклопедическом аспекте (в системе знаний).

Ключевая роль в составлении словаря-справочника документоведа принадлежит разработке терминосистемы, ее тезаурусу. Тезаурус рассматривается как количественно-качественный критерий оценки состояния и объема знаний в конкретной предметной области, как определитель развития конкретной науки. Тезаурус расширяется адекватно трансформирующейся концепции профессионализации общества, а также в соответствии с инновациями в структуре документного дела.

Документовед высшей квалификации вовлечен в информационную деятельность не только на потребительском, но на репродуктивном и сози-

дательном уровнях как субъект активного управления этой деятельностью, готовый к фильтрации информации, ее анализу, оценке, обобщению, и как создатель информационного продукта. Примером такого продукта можно считать продолжающуюся работу над совершенствованием терминологического словаря-справочника документоведа:

Архивный орган; архивное учреждение (archival authority) – учреждение, ответственное за отбор документов на хранение, комплектование и обеспечение сохранности архивного фонда, предоставление доступа к архивным документам и согласование уничтожения других документов [7].

ГОСТ Р ИСО 15489-1–2007 «Управление документами. Общие требования» (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу). Новый национальный стандарт разработан Всероссийским научно-исследовательским институтом документоведения и архивного дела (ВНИИДАД) на основе международного стандарта ISO 15489-1–2001 «Information and documentation. Records management. General (IDT)» и вводится в действие 1 июля 2007 г.

Документ (document, records) – зафиксированная на материальном носителе идентифицируемая информация, созданная, полученная и сохраняемая организацией или частным лицом в качестве доказательства при подтверждении правовых обязательств или деловой деятельности [7].

Документация – пакет официальных документов, составленных по определенной форме и содержащих конкретную информацию.

Документирование – запись информации на различных носителях по установленным правилам.

Документ личного происхождения – документ, созданный лицом вне сферы его служебной деятельности или выполнения служебных обязанностей.

Документ на машинном носителе – документ, созданный с использованием носителей и способов записи, обеспечивающих обработку его информации электронно-вычислительной машиной.

Документоведение – наука, занимающаяся классификацией документов, способами организации документооборота, построения систем документирования.

Документооборот – 1) движение документов в учреждении с момента их получения или создания до завершения исполнения и отправки;

2) количество входящих, исходящих и внутренних документов учреждения за определенный период времени

Приоритетным компонентом данной исследовательской работы является информационное мировоззрение, в основе которого лежит осознание долга объективно оценивать, передавать и профессиональную, и общекультурную информацию.

Таким образом, реальное значение составления терминологического (тезаурусного) словаря-справочника документоведа на современном этапе определяется перспективой вклада в научные исследования общих проблем профессионализации и практическим участием в построении модели специалиста документной сферы нового времени.

---

1. Илюшенко, М. П. К понятию «документ» (эволюция термина и предмет документоведения) / М. П. Илюшенко // Совет. арх. – 1986. – № 1. – С. 31.
2. Костина, А. В. Тезаурусный подход как новая парадигма гуманитарного знания / А. В. Костина // Обсерватория культуры: журнал-обозрение. – 2008. – № 5 (сентябрь-октябрь). – С. 102–109.
3. Кудряев, В. А. Организация работы с документами / В. А. Кудряев и др. – М.: ИНФА-М, 1998. – 575 с.
4. Кушнерук, С. В. Тезаурус документной ИПС: проблема лингвистического формата / С. В. Кушнерук // Независимый библиотечный адвокат. – 2008. – № 6. – С. 18–24. – Библиогр.: С. 23–24.
5. Ларьков, Н. С. Актуальные проблемы документоведения на современном этапе / Документ в меняющемся мире: материалы Первой Всерос. науч.-практ. Конф. (27–28 ноября 2003 г.) / под. ред. проф. Н. С. Ларькова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. – С. 3–13.
6. Плешкевич, Е. А. Знания о документе: к истории вопроса / Е. А. Плешкевич // Отеч. арх.. – 2003. – № 4. – С. 27–29.
7. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Управление документами. Общие требования. ISO 15489-1–2001 / М.: СТАНДАРТИНФОРМ 2007.
8. Терминологический словарь-справочник документоведа / сост. Е. В. Чухнина, О. С. Селиванова, О. Г. Усанова; Челяб. гос. акад. культуры и наук. – Челябинск, 2009. – 40 с.

Ш. Хаитова
преподаватель Таджикского
Национального Университета
(г. Душанбе, Республика Таджикистан)

ТЕРМИН КАК СРЕДСТВО ОБОЗНАЧЕНИЯ И ВЫРАЖЕНИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

В научной литературе до сих пор отсутствует общепринятое определение понятия «термин». Наличие множество различных интерпретаций и определений этого понятия отмечалось еще в советской научной литературе. Например, Б. Н. Головин в своей статье, опубликованной в 1970 г. приводит семь определений этого понятия и критикует некоторых исследователей за то, что они приписывают термину такие свойства и признаки, которые не соответствуют его реальному речевому и языковому облику [1]. Несколько лет спустя, в 1977 г., другой советский исследователь В. П. Даниленко приводит уже 19 определений термина и подчеркивает, что это неполный перечень, который может быть продолжен [2]. Согласно мнению В. М. Ленчика, такое обилие разнообразных определений данного понятия связано с тем, что термин является объектом целого ряда наук (таких как философия, гносеология, логика, лингвистика, семиотика, информатика, терминоведение и т. д.) и каждая наука выделяет в термине признаки, наиболее существенные с ее точки зрения.

В основу философско-гносеологического определения ложится признак знаковости термина. Согласно данному определению, с помощью терминов создается материальная форма, необходимая для закрепления результатов познания. В данном определении термин характеризуется, наряду с другими средствами познания, как элемент научного аппарата теорий и концепций, описывающих специальные области знания и деятельности (наука, производство, экономика, культура, спорт и т. д.). При этом термины, как и другие знаковые средства, с одной стороны, закрепляют наличное приобретенное знание, выражая понятия, категории и – при их совместного использования с другими знаковыми средствами – закономерности определенной области знания. С другой стороны, термины и другие языковые средства способствуют приобретению или открытию нового знания.

Появление и развитие когнитивного терминоведения позволило разработку нового философско-гносеологического определения термина. Последнее утверждает, что термин – это динамическое явление, которое рождается, формулируется, углубляется в процессе познания (когниции), перехода от мыслительной категории к вербализованному концепту, связанному с той или иной теорией, концепцией, осмысляющей ту или иную область знания или деятельности. Таким образом, согласно новейшим достижениям когнитивного (познавательно, философско-гносеологического) терминоведения, термин рассматривается как вербализованный знак, то есть как лексическая единица той или иной науки в рамках того или иного естественного (национального) языка, могущий иметь ряд вариантов, зависящий от выбранной теории и степени глубины знания.

Согласно логическому определению, любой термин связан с понятием и называет понятие. В процессе материальной и духовной деятельности и оперирования с объектами человек неизбежно дает наименования этим объектам. Следовательно, термин является «овеществлением» абстракции объекта той или иной сферы знания или деятельности в виде лексической единицы естественного (национального) языка.

В некоторых определениях термина, тяготеющих к логическим, утверждается, что термин – это слово или словосочетание, имеющее дефиницию. Например, Л. В. Морозов полагает, что важным признаком термина является обязательная научная дефиниция. Однако, большинство исследователей считают такую формулировку неверной, ибо дефиниция специфична не только термину, но и свойственна вообще любому слову и словосочетанию. Более того, в специальных сферах существует достаточно много понятий, лишенных дефиниций и выраженных языковыми средствами, следовательно, существует много терминов, значение которых не определено словесной дефиницией. Поэтому, более точными представляются те логические определения, в которых утверждается, что термин – это лексическая единица, требующая дефиниции.

С точки зрения семиотического определения, термин – это есть знак – обозначение (слово или словосочетание), используемое в качестве элемента знаковой модели определенной специальной области знания или деятельности. Термины как знаки вступают во все семиотические отношения, установленные наукой: отношение знака к знаку (синтактика), отно-

шение знака к значению и смыслу (семантика), отношение знака к человеку (прагматика). Они в составе терминологической системы через систему понятий создают модель фрагмента объективной действительности, необходимую в процессе познания и освоения мира. Семиотическое определение отделяет термина от других лексических элементов естественного (национального) языка, которые могут быть использованы в том или ином искусственном (научном) языке в качестве слов – нетерминов.

Ученые, определяющие и формулирующие информационную природу термина, утверждают, что для создания специфических терминов искусственных (научных) языков, можно использовать только языковую оболочку естественных (национальных) языков. Согласно этой точки зрения, термины – лексические единицы естественных (национальных) языков используются в качестве исходного материала для построения системы информационно-поисковых лингвистических орудий, где они выступают в другие отношения и фигурируют в сочетании с другими знаковыми средствами (численные и буквенные знаки, знаки-модели и др.). Авторы всех лингвистических определений, встречающихся в литературе, четко делятся на две группы. В одной группе утверждается, что термины – это особые слова в лексическом составе естественного (национального) языка, а вторая группа авторов лингвистических определений считает, что термины – это не особые слова, а только слова в особой функции.

В тех определениях, где термин характеризуется как особое слово, особо отмечается, что термин, в отличие от обычного слова, всегда выражает строго фиксированное понятие[1]. Поэтому сторонники данного определения разрабатывают различные требования к термину. Например, Д. С. Лотте считал, что термин должен быть краток, лишен многозначности, синонимии и омонимии[1]. В дальнейшем последователи данного определения развили эти положения и разработали пятнадцать требований к термину, которые нашли свое закрепление в ряде нормативно-методических документах советского периода. В упомянутых документах всего насчитывалось восемь «недостатков терминологии» – отступлений от требований к термину и предлагались меры борьбы с ними.

Лингвистическое определение второй и более многочисленной группы ученых-терминоведов основывается на мысль, высказанная Г. О. Винокуром в 30-е гг. прошлого века о том, что «в роли термина может выступать всякое

слово, как бы оно ни было тривиально». Данное определение, по сути, опровергает и критикует предъявление термину какого-либо требования.

Эта точка зрения начала сложиться в 70-х гг. прошлого столетия, а в настоящее время количество работ, в которых опровергаются все или отдельные требования к термину, исчисляется многими десятками. Сторонники этого определения, доказывая невыполнимость требований к термину, этим же опровергают мысль о том, что термины – это особые слова, и заодно признают, что термин – это слово или словосочетание в особой функции. В общем, в настоящее время положение о том, что термин – это особое слово, отклоняется наукой, и большинство ученых утверждают точку зрения о термине как слове, используемое в особом значении и выполняемое особую функцию.

Действительно, анализ языкового материала говорит в пользу функционально-лингвистического подхода к термину, предложенного Г. О. Винокуром и продолженного его последователями, ибо большинство лексических единиц становятся терминами, будучи вовлеченными в терминологической системы из сферы неспециальной общеупотребительной лексики. Даже самые научные слова состоят из морфем, которые первоначально являются общеупотребительными. Например, морфема – *фиксация*, входящая в названия различных технических процессов, восходит к общеупотребительному латинскому глаголу *facers* «*делать*». Таким образом, можно заключить, что термины в большинстве случаев тождественны всем остальным лексическим единицам соответствующего естественного (национального) языка, а это значит, что любое слово или любая лексическая единица может, переходит из состояния нетермина в состояние термина.

Выявление различий, существующих между терминами и нетерминами собственно лингвистическими методами является делом весьма трудоемким. Оно вызывает необходимость решения этой проблемы логико-лингвистическими методами. В результате применения логико-лингвистических методов появились ряд различных точек рения на соотношение понятия и лексического значения термина:

1) термин имеет лексическое значение, которое и есть понятие;

2) термин имеет лексическое значение, но оно не сводится к обозначенному им понятию;

3) значение термина и есть понятие, лексического значения он не имеет;

4) термины обозначают углубленные научные понятия, в то время как обычные слова обозначают лишь наивные, обыденные понятия.

Однако, несмотря на разногласия между этими точками зрений, во всех них утверждается, что в лингвистических определениях следует определять не термин, а лексическую единицу, обладающую признаками термина. А такой лексической единицей может оказаться любая единица, выполняющая номинативную функцию, причем спецификой номинации в таком случае является обозначение специального понятия в системе понятий.

Терминоведческая точка зрения о термине несколько отличается от лингвистического определения. С точки зрения терминоведения термин вырастает на лексические единицы определенного естественного (национального) языка, то есть естественно-языковой основой или субстратом термина является лексическая единица естественного (национального) языка.

В то же время признаки термина, которые позволяют ему обозначать специальные понятия, образуют его логический суперстрат. А между естественно-языковым субстратом и логическим суперстратом термина располагаются его содержательные и формальные признаки, которые образуют его терминологическую сущность.

Таким образом, терминоведческое определение термина исходит из того, что термин является особым объектом, отличным от слов и словосочетаний как объект лингвистики. Оно формулируется В. М. Ленчиком следующим образом: «Термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной области знаний или деятельности».

Терминоведение и лингвистика рассматривают одни и те же лексические единицы, но каждая из этих наук выявляет в термине признаки, существенные с ее точки зрения. Эти науки предъявляют к термину не аналогичные, а различные нормативные требования.

В лингвистическом определении термина особенное внимание уделяется на выделение его содержательной и формальной структуры. При анализе содержательной структуры термина исследователи обычно используют традиционный семантический треугольник. В рамках, которого с термином как знаком сопоставляются предмет имени (денотат) и понятие о предмете (смысл имени, концепт денотата), обозначение объекта и способ, каким дано обозначение.

Когда речь идет о значение термина – первом элементе содержательной структуры термина, имеется ввиду значение лексической единицы естественного (национального) языка, выступающей в функции термина в то время, когда у нее есть эта функция. В этом случае лексическая единица имеет преимущественно номинативное значение – она прямо называет специальное понятие, которое соответствует термину. При этом, если лексическая единица имеет ряд номинативных значений, тогда номинативное значение, устанавливающее связь этого слова со специальным понятием в рамках языка науки, отграничивается от остальных значений лексической единицы по денотату, а все эти значения в плане их взаимоотношения являются семантическими омонимами. Например, специальное значение слова *спутник* (искусственный спутник Земли) отделено по денотату от неспециальных значений этого слова.

Однако, здесь необходимо уточнить положение о том, что значение термина является специальное понятие. Во-первых, часто имеют место случаи, когда одна и та же лексическая единица обозначает несколько понятий, относящихся к одной либо ряду терминосистем, или, наоборот, несколько терминов служат средством выражения одного и того же понятия. В таких случаях необходимо использовать тот термин, который наиболее адекватно выражает данное понятие. Во-вторых, существуют термины, которые выражают несформировавшиеся (в области знания) или утратившие свою силу (в опровергнутых теориях) понятия. При таких обстоятельствах весьма сомнительно или ложно утверждать, что такие термины выражают специальное научное понятие. В-третьих, в качестве значений терминов выступают и должны выступать специфичные понятия – общие понятия специальных областей знаний и деятельности, представляющие собой единство обозначения и осмысления. Только в этом случае можно с уверенностью утверждать, что значение термина достоверное и включает в себя специальный научно-технический компонент.

---

1. Головин, Б. Н. О некоторых задачах и тематике исследования научной и научно-технической терминологии / Б. Н. Головин // Учен. записки. Вып. 114. Сер. лингвистическая. – Горький: Изд-во Горьк. ун-та, 1970. – С. 18–19.
2. Даниленко, В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – С. 83–86.

ЧАСТЬ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е. А. Бароненко
к. п. н., доцент ЧГПУ

О РОЛИ СПЕЦКУРСА «ДЕЛОВОЙ НЕМЕЦКИЙ» В ПРОЦЕССЕ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

При разработке спецкурса «Деловой немецкий» был учтен тот факт, что мы имеем дело с официально-деловым стилем. Функциональный стиль – это функциональная система, система внутренних, скрытых отношений и связей явлений, в которых проявляются функции назначения словесного произведения. В пределах одной предметной области функциональный стиль унифицирует тип функционирования, тип поведения каждого речевого жанра. Все упомянутые функциональные стили обнаруживают определенное сходство и различие. Последнее заключается в том, что в научном и словесно-художественном стилях главным является содержательная сторона, функциональная же сторона играет дополнительную роль; в газетно-публицистическом, официально-деловом и обиходно-бытовом стилях функциональная сторона является не менее значимой, чем содержательная.

С точки зрения официальной стилистики официальный стиль – это стиль разного рода документов и деловых бумаг, существующий, в основном, в письменной форме. Официально-деловой стиль управляет выбором и комбинированием языковых средств для оформления содержания в сфере сугубо официальных человеческих взаимоотношений, а именно, в сфере экономических отношений и управления.

В понятие официально-делового стиля, прежде всего, входит язык официальных документов в сфере правительственной деятельности, в области международных отношений, в экономике, в торговле, в сфере воен-

ной жизни и т.д. Этот язык функционирует чаще в письменной форме. Однако официально-деловой стиль не ограничен указанным кругом деловых бумаг и существует он не только в письменной форме.

Другая, устная разновидность этого стиля представлена языком деловых, неторжественных собраний, совещания, заседаний, а также языком приемов делового характера. Общее содержание функции, которую реализует официально-деловой стиль можно определить как долженствование, выступающее в форме императивности и предписывающе-оценочного значения. Управление людьми в обществе осуществляется разными путями. К ним относятся, прежде всего, директивное, прямое воздействие на поведение людей посредством законов, приказов, инструкций и т. д. Официально-деловой сфере общения присуща такая функциональная черта, как неличный, и, следовательно, неэмоциональный характер общения. Это касается как отправителя, так и получателя речи, ибо высказывание в деловой сфере осуществляется, как правило, от лица государства, учреждения, должностных лиц. Официально-деловой стиль функционирует в следующих речевых жанрах, объективирующих функцию назначения и прагматическую функцию в данной сфере человеческой деятельности (в сфере правительственной деятельности: правительственные постановления, парламентские указы, законы и т. д.; в сфере международных отношений: дипломатические договоры, меморандумы, протоколы; в юриспруденции: кодексы, судебно-процессуальные документы; в торговле и экономике: торгово-коммерческие соглашения, коммерческая корреспонденция; в сфере военной жизни: военные уставы, приказы, донесения; в официальных учреждениях и организациях: деловая переписка, акты, объявления, телеграммы; в жизни отдельного человека: официальные письменные заявления, докладные, объяснительные записки, завещания).

Каждый вид официально-делового документа имеет свою, довольно строгую архитектоническую форму, которая вырабатывалась в течение длительного существования официально-делового стиля и, которая должна соблюдаться всеми пользующимися данной формой общения. К архитектоническим средствам относятся выделение абзацев, нумерация отдельных частей высказывания, введение названий глав. Выражаемое перечисленными речевыми жанрами официально-деловое содержание должно быть сформулировано и объективировано в языке четко, ясно, однозначно, должно исключать всякую двусмысленность и разночтение. Этому способствует, прежде всего,

внутренняя структура этих жанров. Ведущей внутренней структурой для деловых документов письменной коммуникации является композиционно-речевая форма, «констатирующее сообщение». Она, являясь стандартной формой выражения «бессубъектного» волевого начала, формой опосредованной императивности, создает стандартную смысловую структуру, которая способствует точности и однозначности выражения содержания. Сквозное использование «констатирующего сообщения» определяет синтаксическую структуру в рассматриваемых жанрах – предложение констатирующего характера и перечисленную связь между самостоятельными предложениями. Способами реализации непрямой, опосредованной императивности и регламентированности является клишированная внешняя структура и внутреннее строение мысли по принципу акцентированной констатации.

Стандартизованность как основная черта оформления речевых жанров в рассматриваемом стиле является основным «заслоном» для проникновения в текст личного тона, эмоций разного качества. Поэтому речевые жанры рассматриваются как бесстилевые, ибо воля, императивность подавляет в них эмоциональную сторону.

Данный стиль относится к числу книжных стилей и в этом смысле он не является языком регулярного общения. Для языка письменной разновидности рассмотренного стиля характерна усложненность синтаксической структуры: длинные предложения, развернутые периоды с разветвленной системой причастных, атрибутивных и инфинитивных оборотов. Преобладают простые распространенные предложения, сложноподчиненные с придаточным определительным, сложносочиненные. Иногда высказывание состоит из нескольких связных отрезков, каждый из которых выражает законченную мысль, оформлен в виде абзаца, но не отделен от других точкой, а входит формально в структуру одного предложения.

С морфологической точки зрения официально-деловой стиль является номинативным, именным стилем, что проявляется в преобладании существительных, прилагательных, в стертых до положения глагольных связок глаголов, в большом количестве отыменных предлогов и союзов, отглагольных существительных и образованные от них устоявшиеся обороты речи нередко влекут за собой цепь именных существительных в родительном падеже.

Из выше сказанного следует, что преподавание спецкурса «Деловой немецкий» на факультетах иностранных языков требует специфических

методов, приемов, форм в соответствии с целями и задачами обучения. Практическая задача обучения включает развитие различных видов иноязычной деятельности с учетом особенностей материала, а также условий коммуникации в данной узкой сфере общения, необходимых при профессиональной подготовке студентов педагогических факультетов к будущей деятельности в различных образовательных структурах.

---

1. Быстрай, Е. Б. Реализация социо-культурологического подхода к изучению иностранного языка в процессе преподавания его в педагогическом вузе / Е. Б. Быстрай. – ЧГПИ, 2004. – 187 с.
2. Никифорова, А. С. Немецко-русский словарь по бизнесу / А. С. Никифорова. – М.: Знание, 1993. – 372 с.
3. Рогозин, Ю. П. Секреты общения / Ю. П. Рогозин. – М.: Знание,1991. – 194 с.

Л. А. Белова
к. филол. н., доцент ЧГПУ,
А. В. Слабышева
ст. препод. УралГУФК

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ

В условиях модернизации российского образования, предусматривающей реализацию европейских договоренностей в рамках Болонского процесса, появляется уникальная возможность осуществления реальных мер, направленных на стимулирование дальнейшего роста академической мобильности студентов российских вузов по всем направлениям профессиональной подготовки с целью получения основательных языковых знаний и достижения лучшего взаимопонимания между молодежью различных стран и формирования на этой основе единого общеевропейского рынка труда. Отсюда в ряду актуальных проблем высшей школы России, имеющих социальную направ-

ленность в международном контексте и требующих незамедлительного решения, особое значение приобретает формирование коммуникативных умений будущего специалиста как нового социального феномена.

В связи с приобретением иностранным языком статуса средства мирового общения одной из актуальных проблем является проблема оптимизации обучения. До последнего времени в учебниках и учебных пособиях отечественных авторов преобладали задания, которые предусматривали использование наглядности в качестве иллюстрации к тексту. Этого материала для объяснения страноведческой информации недостаточно. Для получения реального представления о реалиях страны изучаемого языка, необходимо использование аутентичного материала, который позволяет ощутить и понять особенности менталитета народа и особенности его культуры более глубоко. Значительную роль при этом играют зрительные опоры, такие как картинки, фотографии, карикатуры, диаграммы, коллажи, слайды, репродукции картин и др.

Формирование коммуникативных умений является одним из основных средств реализации иностранного языка как средства мирового общения и взаимопроникновения культур. Многие отечественные и зарубежные ученые рассматривают в своих работах содержание понятия «коммуникативные умения». Большой интерес представляют работы, посвященные разработке общих принципов коммуникативного обучения, анализу структуры коммуникативных умений (И. А. Зимняя, В. А. Кай-Калик, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Е. И. Пассов, Н. И. Гез и др.). В. А. Кан – Калик определяет коммуникативные умения как комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющей творчески использовать коммуникативные знания для отражения и преобразования действительности. С. Б. Елканов считает, что коммуникативные умения – это умения общаться. В. А. Возчиков в своем исследовании утверждает, что об уровне сформированности коммуникативных умений можно судить по тому, насколько личность входит в общение, насколько она готова к интеграции. Немецкие методисты Гюнтер Дессельман и Геральд Гельмих понимают под коммуникативными умениями определенную сумму опытов по использованию языка. Достигнуть развития таких умений на занятиях иностранного языка можно разными методиками, используя при этом наглядные пособия.

Эффективность применения наглядности в учебном процессе зависит не только от педагогически оправданного сочетания на уроке разных видов зрительных опор, но и от правильного сочетания наглядности и других источников знания, в частности речи преподавателя. Наименее эффективным оказывается такое применение наглядных пособий, когда оно не используется в качестве одного из источников новых знаний, а служит лишь иллюстрацией к слову учителя. Одна из задач совершенствования учебного процесса состоит в широком использовании наглядных пособий как самостоятельных источников информации. Это предполагает самостоятельную работу учащихся с различными видами индивидуальных пособий, дидактического материала, которые включают зрительные опоры, как источник информации. Под зрительными опорами мы понимаем не только вышеназванные виды, но и коллажи, слайды, видеофрагменты, графику, анимацию, то есть все известные на сегодняшний день формы мультимедийных изобразительных средств.

Для развития диалогической речи мы используем, например, известный в немецкой методике прием работы с нарисованными лицами, выражающими определенные эмоции. Студентам предлагается составить диалог на заданную тему, подбирая такие реплики, которые соответствуют выражению лица на картинке. Для активизации работы по усвоению лексических единиц мы используем в экспериментальной работе следующие игры: Memory, Domino, Quartette, Bild-Kim (Wortschatz), Bild-Kim (Bildbeschreibung), Flaschendrehen. Визуальную наглядность, такую как слайды, сюжетные картинки, репродукции известных картин, мы используем и для развития письменной речи.

Опыт практической преподавательской деятельности со студентами доказал высокую эффективность применения зрительных опор при обучении иностранным языкам, их эмоциональное воздействие на обучающихся и повышение интереса к немецкому языку. Систематическое применение зрительных опор помогает развивать коммуникативные умения, как студентов языкового факультета, так и студентов, изучающих немецкий язык как общеобразовательную дисциплину. Как показывает практика, применение современных образовательных технологий, включающих использование зрительных опор при изучении иностранного языка, способствует реализации практических коммуникативных задач в учебном процессе.

Использование на занятиях зрительных опор обеспечивает:

- повышение мотивации студентов;
- значительное снижение утомляемости обучающихся;
- разнообразие на занятиях;
- оптимальное усвоение учебного материала и его запоминание;
- развитию творческого мышления;
- стимуляцию обсуждения проблемных вопросов;
- поддержку произвольного внимания.

---

1. Елизова, Е. И. Формирование коммуникативно-экспрессивных умений у будущих учителей иностранного языка: дис. канд. пед. наук. / Е. И. Елизова. – Шадринск, 2003. – 164 с.
2. Scherling, T. Mit Bildern lernen / T. Scherling, H. Schuckall. – Berlin: Langenscheidt, 2004. – 191 s.
3. Schatz, H. Fertigkeit Sprechen / H. Schatz. – Berlin: Langenscheidt, 2006. – 207 S.

И. В. Билан

аспирант кафедры

библиотечно-информационной деятельности

ЧГАКИ

ЭЛЕКТРОННО-БИБЛИОТЕЧНАЯ СИСТЕМА: ПЕРЕВОД ПОНЯТИЯ НА «БИБЛИОТЕЧНЫЙ» АНГЛИЙСКИЙ

Одной из проблем межнациональной профессиональной коммуникации в сфере библиотечно-информационной деятельности является умение понимать и применять адекватную библиотечно-информационную терминосистему. Несмотря на кажущуюся простоту библиотековедческой специальности, перевод профессиональных терминов на английский язык имеет немалую специфику. Зачастую из-за различий в темпах и направлениях развития научной дисциплины в другом языке просто отсутствуют термины, обозначающие понятие, о котором идет речь; перевод получается

«примерным» и текст, имеющий значимость для носителей его языка, по причине некорректного перевода становится бесполезным или дезориентирующим для мирового научного сообщества. В связи с этим соотношение русскоязычной и англоязычной терминологии – проблема, требующая специального рассмотрения.

Появляются многочисленные примеры переведенных терминов – не существующих в мировой науке, но получающих развитие в научных текстах. Например, scientific school (вместо school of thought – научная школа), high school (вместо system of higher education). Обратный перевод (с английского на русский) также полон неточностями: circulation (как книговыдача, вместо движения фондов), subject retrieval (как предметный поиск) [4]. Во избежание подобных неточностей рассмотрим вопрос адекватного перевода базового для проводимого нами исследования понятия – «электронно-библиотечная система».

Понятие «электронно-библиотечная система» впервые появилось в России в государственном документе, Приказе Минобразования №1623 от 11 апреля 2001 года [5]. Впоследствии термин «электронно-библиотечная система» (ЭБС) появлялся во многих документах, в том числе и Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Высшего и Профессионального Образования. В 2009 году было опубликовано Поручение Президента Российской Федерации (31 декабря 2009 г. №Пр-2920), и письмо Министерства образования и науки России «Об обеспечении обучающихся вузов доступом к электронно-библиотечным системам».

Несмотря на обилие законодательных актов, ни один из них не дает четкого определения данного понятия. В качестве наиболее приближенного к официальным источникам можно принять отраслевой доклад «Электронная книга и электронно-библиотечные системы России», который вышел в свет в сентябре 2010 года [6]. Согласно данному докладу, электронно-библиотечная система (ЭБС) – это совокупность используемых в образовательном процессе электронных документов, объединенных по тематическим и целевым признакам, снабженная дополнительными сервисами, облегчающими поиск документов и работу с ними, и соответствующая всем требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения [6]. На это определение мы и будем опираться в дальнейшем.

Пытаемся наиболее адекватно перевести словосочетание «электронно-библиотечная система». Слова «библиотека» и «система», согласно Оксфордскому словарю, переводятся однозначно – как «library» и «system» соответственно [9]. Значит на уровне отдельных слов наибольшую трудность вызывает «электронный». Итак, первый вопрос перевода: «Electronic library», «Digital library» или «Virtual library»?

Понятие Digital library используется в Манифесте электронной библиотеки Delos – Сети Совершенствования электронных библиотек (Network of Excellence on Digital Libraries), основанной Европейской Комиссией в рамках Программы Технологии информационного общества [12]. В наименовании Федерации Электронных библиотек [13], организованной Американской организацией Совет Библиотек и Информационных ресурсов [14[. Сочетание Electronic Library, однако, тоже используется. Например – Michigan Electronic Library [15], Florida Electronic Library [16], University of Sussex Electronic Library [17]. Таким образом, в мировом англоязычном библиотечном сообществе термин «Digital library», во-первых, более распространен, во-вторых, шире применяется в теоретическом значении, когда речь идет об электронных библиотеках как понятии. «Electronic library» – это уже более частные, прикладные случаи применения, как часть наименования конкретной электронной библиотеки. Второе словосочетание менее широко распространено. Рассмотрим примеры по третьему варианту – «Virtual library»: Florida State University Mathematics Virtual Library [18], The World Wide Web Virtual Library of European University Institute, Florence, Italy [18]. Таким образом, «virtual» близко к «electronic», но чаще используется в Европе, чем в США.

Исходя из приведенных примеров, часть понятия «электронно-библиотечная система», исходя из сферы применения, целесообразнее перевести как «digital library». Однако рассмотрим теперь существующие в англоязычной среде объекты, соответствующие наименованию Digital Library System, чтобы убедиться, что это понятие нам подойдет.

Digital Library System – информационная система, основанная на заданной архитектуре и предоставляющая пользователю всю функциональность, определяемую задачами данной электронной библиотеки. Пользователи взаимодействуют с электронной библиотекой через соответствующую информационную систему [8; 11]. Противоречий с русскоязычным понятием нет, но акцент скорее сделан на другом. Это подтверждает и такое оп-

ределение: «Digital library systems» – реализация архитектуры электронной библиотеки на основании соответствующих аппаратных средств, сетевых технологий, и программного обеспечения [20]. Таким образом, перевод словосочетания «электронно-библиотечная система» как «digital library system», не вполне понятен англоязычным читателям, так как понятие «digital library system» уже существует и имеет другое значение.

Вернемся к понятиям «electronic library» и «virtual library», чтобы оценить сферу применения словосочетаний «electronic library system» и «virtual library system». В русскоязычной версии нами выявлен единственный опубликованный вариант перевода понятия «электронно-библиотечная система» с русского на английский язык как «Electronic Library System, который содержится в статье А. В. Молчанова [25]. Понятие «Electronic library system» встречается в варианте перевода с других иностранных языков на английский и имеет разные значения: приложение администратора, посредством которого администратор управляет процессами добавления и обновления документов; база данных, в которой хранятся документы, добавленные администратором; подключаемый Интернет-протокол, который обеспечивает пользователям доступ к документам; приложение для чтения, в роли которого выступает Интернет-браузер, установленный на компьютере пользователя [21]. Другой выявленный вариант употребления «Electronic library system» – как часть наименования конкретной электронной библиотеки: ELINOR – это интегрированная, полно функционирующая электронная библиотека (electronic library system), внедренная в 1993 г. в Университете Де Монфор (Великобритания) [23]. То есть этот термин используется при обозначении явлений частного и прикладного характера.

Термином «Virtual library system» обозначается система создания коллекций, и управления ими, построенная на сочетании экспертного опыта и компьютерных технологий [24]; словосочетание вводит в сферу создания информационных систем и case-средств. Это подтверждается и использованием его компанией-производителем компьютеров Hewlett-Packard Company; HP Virtual Library System предоставляет высокопроизводительную, масштабируемую защиту данных в сложных условиях центра обработки данных с ускоренной дедупликацией. Такой акцент на технический аспект электронной библиотеки явно не подходит для рассматриваемого нами термина ЭБС.

Таким образом, любой прямой дословный перевод понятия «электронно-библиотечная система» с русского языка на английский будет некорректным с точки зрения англоязычных исследователей. Это обусловлено тем, что возможные прямые переводы уже имеют общепринятые дефиниции, которые существенно расходятся с принятым нами определением понятия «электронно-библиотечная система». Для перевода упростим определение понятия: ЭБС – электронная библиотека, предназначенная для сферы высшего образования. Это позволяет предложить перевод ЭБС как Higher Educational Institutions Digital Library. С нашей точки зрения, этот перевод является оптимальным, так как не имеет определенной дефиниции в библиотечно-информационном англоязычном сообществе (Higher Educational Institutions Digital Library) и передает основное содержание понятия электронно-библиотечная система [6].

---

1. Здравковска, Н. Будущее научных и инженерных баз данных: проблемы формирования и развития фондов в университете штата Мэриленд / Невенка Здравковска, Боб Кэкли; предисл, А. И. Земсков // Науч. и технич. б-ки. – 2010. – № 1. – С. 96–111.
2. Сукиасян, Э. Р. Еще раз о точности перевода и культуре переводчика / Э. Р. Сукиасян // Науч. и технич. б-ки. – 2010. – № 10. – С. 56–59.
3. Сукиасян, Э. Р. О точности перевода и культуре переводчика / Э. Р. Сукиасян // Науч. и технич. б-ки. – 2008. – № 8. – С. 62–63.
4. Сукиасян, Э. Р. Профессиональная лингвистическая культура библиотекаря, или Осторожно, перевод! / Э. Р. Сукиасян // Науч. и технич. б-ки. – 2002. – № 6. – С. 35–43.
5. Об утверждении минимальных нормативов обеспеченности высших учебных заведений учебной базой в части, касающейся библиотечно-информационных ресурсов: Приказ Президента РФ от 11.04.2001 № 1623 [Электронный ресурс] / Министерство образования Российской Федерации // Федеральное законодательство. – Апрель 2001. – Режим доступа: http://bestpravo.ru/fed2001/data06/tex20610.htm (21.04.2011).
6. Отраслевой доклад «Электронная книга и электронно-библиотечные системы России» [Электронный ресурс] / Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям; авт. колл.: А. Н. Воропаев, К. Б. Леонтьев. – М.: Федеральное агентство по печати и массовым

коммуникациям, 2010. – Режим доступа: http://www.fapmc.ru/activities/reports/item1824.html (20.03.2011).
7. Боброва, Е. И. О термине «электронно-библиотечные системы» [Электронный ресурс] / Е. И. Боброва. – [Б. м.]: Рос. ассоц. электронных б-к, 2010. – Режим доступа: http://www.aselibrary.ru/conference/conference43/conference431160/ (20.03.2011).
8. Федоров, А. Электронная библиотечная система – подмена понятий? [Электронный ресурс] / А. Федоров. – Чебоксары: ideafor.info, 2010. – Режим доступа: http://ideafor.info/?p=2025 (20.03.2011).
9. Костюк, К. Н. Электронно-библиотечная система – это «Книга-фонд»? [Электронный ресурс] / К. Н. Костюк. – М.: Универ. кн., 2010. – Режим доступа: http://www.biblioclub.ru/industry_of_books.php?nid=22 (20.03.2011).
10. The Oxford Russian Dictionary. – Third edition. – Italy: Oxford University Press, 2000. – 1996 с.
11. The Digital Library Manifesto [Электронный ресурс]. – [Б. м.]: Delos Network on Excellence on Digital Libraries, 2006. – Режим доступа: http://www.delos.info/index.php?option=com_content&task=view&id=496&Itemid=73 (20.03.2011).
12. About DELOS [Электронный ресурс]. – [Б. м.]: Delos Network on Excellence on Digital Libraries, [б. д.]. – Режим доступа: http://www.delos.info/index.php?option=com_content&task=view&id=299&Itemid=26 (20.03.2011).
13. Digital Library Federation [Электронный ресурс]. – [Б. м]: Council on Library and Information Resources, [б. д.]. – Режим доступа: http://www.diglib.org/ (20.03.2011).
14. Council on Library and Information Resources [Электронный ресурс]. – [Б. м.]: Council on Library and Information Resources, [б. д.]. – Режим доступа: http://www.clir.org/index.html (20.03.2011).
15. The Michigan Electronic Library [Электронный ресурс] / Library of Michigan. State of Michigan: 1998 – 2010. – Режим доступа: http://mel.org (20.03.2011).
16. Florida Electronic Library [Электронный ресурс] / Library Services and Technology Act; The Institute of Museum and Library Services. – Florida: Florida Department of State, Division of Library and Information

Services, [б. д.] – Режим доступа: http://www.flelibrary.org (20.03.2011).
17. University of Sussex Electronic Library [Электронный ресурс]. – Sussex: University of Sussex, [б. д.] – Режим доступа: http://www.sussex.ac.uk/library/electronic/ (20.03.2011).
18. Florida State University Mathematics WWW Virtual Library [Электронный ресурс]. – Tallahassee: Florida State University Department of Mathematics, [б. д.] – Режим доступа: http://www.math.fsu.edu/Science/ (20.03.2011).
19. The World Wide Web Virtual Library of European University Institute, Florence, Italy [Электронный ресурс]. – Florence: European University Institute, [б. д.] – Режим доступа: http://vlib.iue.it/history/index.html (20.03.2011).
20. Raj Reddy Digital Information Organization in Japan [Электронный ресурс] / Raj Reddy, Panel Chair; Tryg Ager; Rama Chellappa; W. Bruce Croft; Beth Davis-Brown; Jerry M. Mendel; Michael Ian Shamos. – [Б. м.]: International Technology Research Institute (ITRI) at Loyola College, 1999. – Режим доступа: http://www.wtec.org/loyola/digilibs/d_01.htm (20.03.2011).
21. Faisal Abdulaziz Almisned Electronic Library System [Электронный ресурс] / Faisal Abdulaziz Almisned, Nasser ALhomide ALanazi; College of Computer and Information Sciences, Department of Information Systems. – Riyadh, 2007. – Режим доступа: http://talakayan.librarylink.org.ph/viewtopic.php?f=4&t=73 (20.03.2011).
22. Bluegreen Electronic Library System [Электронный ресурс] / The Talakayan Board General Forums Libraries and Librarianship. – Филиппины: Talakayan Board, 2009. – Режим доступа: http://talakayan.librarylink.org.ph/viewtopic.php?f=4&t=73 (20.03.2011).
23. Dian G. Zhao The ELINOR Electronic Library System [Электронный ресурс] / G. Zhao // The Electronic Library. – Том 12. – С. 289–294. – Режим доступа: http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1668071 (20.03.2011).
24. iVia Open Source Virtual Library System [Электронный ресурс] / дир., коорд. Steve Mitchell; коорд. Margaret Mooney; коорд. Julie Mason; разработч., гл. программист Gordon W. Paynter; программист Johan-

nes Ruscheinski; программист Artur Kedzierski; разработч., программист Keith Humphreys; INFOMINE Project; Library of the University of California, Riverside // D-Lib Magazine. – Январь 2003. – Том 9. – № 1. – Режим доступа: http://vlib.iue.it/history/index.html (20.03.2011).

25. Молчанов, А. В. Подключение вузов к электронно-библиотечной системе – одно из главных требований нового образовательного стандарта [Электронный ресурс] / А. В. Молчанов // Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса: материалы 17 междунар. конф. «Крым 2010» (г. Крым, 5–13 июня 2010). – Крым, 2010. – Режим доступа: http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2010/disk/45.pdf (20.03.2011).

М. В. Болина
к.п.н., доцент кафедры англ. яз.
фак – та ин. яз. ЧГПУ

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Переориентации в преподавании иностранных языков и обращению к межкультурному подходу содействовало понимание того, что лингвострановедческий подход обеспечивает лишь знакомство с культурой другой страны, ее традициями и обычаями. Такие знания, безусловно, необходимы и важны, но только ими одними ныне уже невозможно обойтись. Возникла потребность в обучении межкультурному общению.

Межкультурное общение можно определить как взаимный обмен культуроведческими знаниями, ценностями, положительным социальным опытом между представителями разных народов и культур средствами иностранного языка, целью которого является их взаимопонимание, взаимообогащение и развитие. Межкультурное общение – это в полном смысле равноправный диалог культур. В диалоге отношение культуры к культуре осуществляется как к равноправной, при всех ее отличиях, как

к интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, в ее уникальности.

Межкультурное общение органически сочетает в себе культурную и коммуникативную компетенцию. Под коммуникативной компетенцией понимается совокупность норм и традиций общения народа. Знание этих норм и традиций позволит участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, то есть способствовать межкультурной коммуникации.

Культурная компетенция – это правильное восприятие, понимание, оценка других культур, приобщение к прогрессивному культурному наследию страны изучаемого языка. Но ознакомление с другой действительностью следует сочетать с углубленным познанием родной действительности. Уважение и трезвую оценку чужой культуры и ее специфической роли надо соединить с уважением родной культуры и ее роли в наследии человечества.

В методической литературе межкультурный подход к обучению иностранным языкам иногда называют воспитанием культуры общения.

Под культурой общения, согласно М. О. Фаеновой, понимается умение осуществлять коммуникативную деятельность в соответствии с нормами, исторически сложившимися в данном языковом коллективе, с учетом психологических механизмов воздействия на адресата с использованием лингвистических средств и способов реализации такого общения с целью достижения наибольшего запланированного прагматического результата. При этом культура общения на родном языке выступает в качестве ориентировочной основы для выполнения действия на иностранном языке. Поэтому некоторые методисты рекомендуют, чтобы все действия общения осуществлялись учащимися сначала на материале родного языка, а затем переносились на иностранный.

В качестве практического компонента цели обучения культуре общения выступает общение на родном языке и иностранном в единстве всех его функций: когнитивной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной на качественно высоком уровне и уровне коммуникативной комфортности. Все это способствует развитию способности осуществлять коммуникацию в различных сферах и ситуациях при полной адекватности смыслового содержания и языкового оформления высказывания целям и адресату общения.

В. В. Сафонова отмечает, что обучение культуре общения на родном и иностранном языках включает также личностно-формирующий компонент цели, направленный на широкую социализацию индивида – усвоение им социально-культурного опыта данного коллектива: трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций и так далее. К этому относятся и навыки в культуре умственного труда учащихся: усвоение способов и приемов рациональной учебной деятельности, самоконтроля, технологии умственного труда, культуры межличностного бытового и социально значимого общения, умений планировать свое речевое поведение, соотнося цели каждого речевого поступка с выражаемым содержанием и так далее.

Формирование коммуникативной культуры личности предусматривает также развитие перцептивных способностей и умений учащихся (умений объективного восприятия окружающих людей); умений общаться в различных ситуациях; умений сотрудничать в различных видах деятельности, что формирует потребность в общении и приучает к свободном владению речью при определенных социальных установках; коммуникативных умений (устанавливать контакты, находить темы для разговора в различных ситуациях, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом и эмоциональном общении, в сотрудничестве с группой и т. д.

Исходя из этого, мы говорим о целесообразности обучения общению в конкретных ситуациях, в которых учащийся одновременно мог бы проявить себя не только как подчиняющийся речевому этикету член общества, но и раскрыть себя как личность. Необходимо подбирать наиболее типичные для возраста учащихся ситуации, затрагивающие проблемы в социально-бытовой, семейной, профессионально-трудовой, социально-культурной, административно-нравственной, зрелищно-массовой сферах. Естественно, что при этом должны быть отражены взаимоотношения человека с социально-биологической и социально-общественной средой в различных культурах.

В качестве планируемого результата обучения культуре общения на родном языке выступают следующие умения, которые становятся основной базой для усвоения того же материала на иностранном языке.

1. Устно-речевые умения, помогающие вступать в официальное или неофициальное общение, поддержать и завершить беседу, решать отдельные коммуникативные задачи (расспросить, сообщить, обосновать, оха-

рактеризовать, описать, убедить, воспринять аутентичный текст – объявление, рекламу, лекцию и так далее);

2. Промежуточные умения, формируемые через коммуникативные задания: целенаправленное восприятие информации текста и ее анализ, творческая переработка воспринятой информации, передача переработанной информации указанному в коммуникативной задаче адресату;

3. Умения, связанные с чтением и письмом: просмотр книги, статьи, журнала и так далее, беглое чтение, полное и точное извлечение информации; написание конспекта, доклада, реферата, аннотации, рецензии, делового и частного письма, открытки, телеграммы, оформление заявления, автобиографии, объяснительной записки, доверенности, протокола, отчета, дневниковых записей и тому подобное.

Каждое из данных умений при его формировании должно затрагивать не только познавательную, регулятивную, ценностно-ориентационную и этикетную стороны в обучении общению студентов, но и апеллировать к личностным психологическим особенностям последних.

Умения, сформированные на базе родного языка, становятся основой для усвоения иностранного языка, переносимые на иноязычную почву, они когнитивно трансформируются, что дает учащимся возможность сравнить образ мира, специфичный для каждой изучаемой языковой (родной и иноязычной) культуры и обслуживающего ее языка, а также воспринять ментальные эквиваленты системы данных языков, позволяющие адаптироваться к каждой языковой модели.

Л. Г. Брюховская
к. философ. н., доцент,
зав. каф. иностр. яз с курсом
латин. яз. ЧГМА

ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В культурах многих стран «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости»: лат. – tolerantia – терпение; англ. – tolerance, toleration, нем. – Toleranz, франц. – tolerance. В процессе историко-культурного развития

и становления философской мысли категория «терпимости» («толерантности») менялась. Это является естественным явлением, так как изменение происходит и в обществе, во главу угла в человеческих взаимоотношениях ставились разные идеи. В эпоху XIX в. глагол «терпеть» насчитывал множество лексем и выражал различные значения: выносить, страдать, крепиться, стоять изнемогая, выжидать чего-то, допускать, послаблять, не спешить, не гнать и т. д. Несмотря на многозначность, категория «терпимость» имеет созерцательную, пассивную характеристику, направленность.

Подобная характеристика понятия сохранилась и в современных словарях, в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Ушакова Д. Н. [1]. Категория «толерантности» полностью отождествляется с категорией «терпимость». В «Словаре иностранных слов и выражений» [2] понятие также определяется как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему-либо или кому-либо. В том же словаре появляются еще два определения, связанные с биологосоциальным аспектом рассмотрения проблемы:

Более пассивную направленность можно проследить при анализе определения «толерантность» в «Толковом словаре иноязычных слов». [3] В данном источнике понятие «толерантности» связано с абсолютной «потерей способности к выработке антител» (медико-биологический аспект).

Характеристика определения «толерантность» видоизменяется в преамбуле Устава ООН: «…проявлять терпимость и ждать вместе, в мире друг с другом, как добрые соседи» [4]. Здесь понятие приобретает не только действенную, социально активную окраску, но и рассматривается как условие успешной социализации (интеграции в систему общественных отношений), заключающееся в умении жить в гармонии и со своим внутренним миром, и с миром людей (микро- и макросредой).

Гармония отношений подразумевает под собой, прежде всего уважение субъектами друг друга. Такую смысловую нагрузку несет определение «толерантность», предлагаемое американским словарем «American Heritage Dictionary»: «Толерантность» – способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей». Данную ссылку на американский словарь дает мальтийский исследователь Кеннет Уэйн в статье «Образование и толерантность». Ученый приходит к выводу, что определение «толерантность» в американском словаре неполно, так как это «не про-

сто признание и уважение убеждений и действий других людей, а признание и уважение других людей, которые отличаются от нас самих, признание как отдельных личностей, так и социальных или этнических групп, к которым они принадлежат». Для полинационального государства это особенно актуально, так как объект нетерпимости – представители конкретных этносов. Однако вновь перед нами уравнение по крайней мере с двумя неизвестными: первое – все ли люди, непохожие на нас, могут быть признаны как отдельные личности, социальные группы; второе – всегда ли уважение – снисходительность к другим и отсутствие личных ценностных ориентаций.

В «Большом психологическом словаре» [5] «толерантность» определяется неоднозначно: во-первых, «установка либерального принятия моделей поведения, убеждений, ценностей другого»; во-вторых, «способность выносить стресс без серьезного вреда»; в-третьих, переносимость к лекарствам.

Таким образом, этимологическое значение толерантности заключается в том, что она понимается как способность выдерживать или сопротивляться стрессам, вредным воздействиям окружающей среды, лекарств, способность выдерживать и принимать другого индивида. Составители словаря указывают на тот факт, что толерантность может носить как положительный заряд и активную окраску (формирование способности противостоять любым попыткам ограничения человеческой, в том числе и личной, свободы), так и отрицательный заряд: («неестественное воздержание, вид скрежетания зубами при смирении с поведением, убеждениями и ценностями другого»). Возможность негативного проявления толерантности появляется при несформированной позитивной толерантности. Современная философская трактовка понятия «толерантность» близка ко многим ранее: описанным определениям. В «Философском энциклопедическом словаре» [6] данное понятие определяется как «терпимость к иного рода взглядам». Терпимость является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другой точкой зрения и не избегает духовной конкуренции». Мы предполагаем, что это пояснение свидетельствует об активной позиции личности в таких процессах, как:

1. Процессы познания и признания своего «Я» (позиций, взглядов, мировоззрения) и позиций другого (гностический уровень);

2. Процесс определения тактики поведения и диалога с другими (конструктивный уровень); процесс взаимодействия с другими при абсо-

лютной автоматизации («Быть с другими и сохранять свое «Я») (деятельность уровень);

3. Процесс анализа результатов взаимодействия (аналитико-результативный уровень).

Таким образом, понятие «толерантность» хотя и отождествляется большинством источников с понятием «терпение», однако оно имеет более яркую активную направленность. Толерантность – не пассивное, неестественное покорение мнению, взглядам и действиям других; не покорное терпение, а активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурой, национальной, религиозной или социальной среды.

---

1. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1994. – 726 с.
2. Словарь иностранных слов и выражений. – М., 1998. – 477 с.
3. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 1998. – 701 с.
4. Кеннет, Уэйн. Образование и толерантность / Уэйн Кеннет // Высш. образование в Европе. – 1997. – № 2. – 184–188.
5. Большой психологический словарь. – М., 2000. – 363 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М., 1997. – 457 с.
7. Даль, В. Толковый словарь русского языка / В. Даль. – 1998. – 401 с.

Е. Б. Быстрай

д.п.н, профессор,

зав. каф. нем. яз. ЧГПУ

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЕГО ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Социализация представляет собой процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально

значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом. Социализация личности начинается с первых лет жизни и заканчивается к периоду гражданской зрелости человека, хотя, разумеется, полномочия, права и обязанности, приобретенные им, не говорят о том, что процесс социализации полностью завершен: по некоторым аспектам он продолжается всю жизнь. Иначе говоря, социализация означает процесс постоянного познания, закрепления и творческого освоения человеком правил и норм поведения, диктуемых ему обществом.

В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т. п. Автором термина «социализация» применительно к человеку, очевидно, является американский социолог Ф. Г. Гиддингс, который в 1887 г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни» [2].

К середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнографы, социологи, психологи, криминологи, представители других наук.

Почти до 60-х гг. XX в., говоря о социализации, почти все ученые имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Лишь в последние десятилетия детство перестало быть единственным фокусом интереса исследователей, а изучение социализации распространилось на взрослость и даже старость.

Человек – существо социальное. С первых дней своего существования он окружен себе подобными. С самого начала своей жизни он включен в социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. В процессе социального взаимодействия человек приобретает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности. Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. С точки зрения психологии социализация не может, однако, рассматриваться как про-

стое, механическое отражение личностью непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются, по-разному переживаются различными личностями, а потому разные личности могут выносить из объективно одинаковых социальных ситуаций различный социальный опыт. Это положение является одним из оснований, лежащих в основе прочной связи двух одновременно и противоположных и единых процессов – социализации и индивидуализации.

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной из важнейших функций которых является социализация личности, относятся школа, профессиональные учебные заведения (профтехучилища, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья. Социализация может носить одновременно регулируемый, целенаправленный и нерегулируемый, стихийный характер.

Социализация не есть антипод индивидуализации, процесс социализации не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее, наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом. Очевиден тот факт, что усвоение социального опыта всегда субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными личностями, а потому они оставляют неодинаковый след в психике, в душе, в личности различных людей. Социальный опыт, который выносится разными людьми из объективно одинаковых социальных ситуаций, может быть, следовательно, существенно различным. Таким образом, лежащее в основе процесса социализации усвоение социального опыта становится и источником индивидуализации личности, которая не только субъективно усваивает этот опыт, но и активно его перерабатывает. Распространенная в психологии личности (и в науках о личности в целом) парадигма «от социального к индивидуальному», несомненно, имеет серьезные основания и глубокий смысл. Однако ее прямолинейное понимание и соответствующее развитие лишает человека субъектного начала или, по крайней мере, делает это начало незначимым.

Личность – это не только социальный индивид, но и активный субъект социального развития, и, что не менее важно, активный субъект саморазвития. Таким образом, чрезвычайно важно не просто говорить об усвоении социального опыта индивидом, но необходимо обязательно рассматривать личность в качестве активного субъекта социализации. Более того, пожалуй, даже и процесс социальной адаптации личности следует рассматривать как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный. Процесс социализации не завершается по достижении человеком взрослости. Социализация личности, образно говоря, относится по типу к процессам «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. И продолжается этот процесс непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека. Из этого следует, что социализация не только никогда не завершается, но и никогда не бывает полной [4].

Особенно актуальным процесс социализации видится в рамках профессиональной подготовки будущего учителя, так как именно учитель, являясь ключевой фигурой в подготовке будущего поколения к жизни в обществе интегративного типа, должен обладать самой широкой палитрой общечеловеческих качеств, позволяющих ему способствовать процессу социализации своих учеников.

Одним из наиболее эффективных методов социализации будущего педагога является применение в процессе его профессиональной подготовке метода проектов [1].

Под проектом У. Килпатрик понимает всякий целевой проект, всякий случай целевой активности, где господствующее намерение как внутреннее побуждение: устанавливает цель действия, руководит его процессом, обосновывает его направление, его внутреннюю мотивировку.

Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для каждого студента, участвовавшего в разработке проекта, а также разработку проблемы целостно с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов. В своей практической деятельности мы, вслед за Е. С. Полат, используем исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные проекты. [3]

Метод проектов способствует социализации личности будущего педагога, поскольку он позволяет ему вжиться в контекст будущей профес-

сиональной деятельности, осознать себя носителем социальных маркеров, которые он в будущем сможет экстраполировать в плоскость педагогической ретрансляции.

---

1. Брейгина, М. Е. Проектная методика на уроках иностранного языка / М. Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 28–32.
2. Мудрик, А. Социализация человека как проблема / А. Мудрик // Социальная педагогика. – 2005. – № 4. – С. 47–56.
3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
4. Созонов, В. П. Становление личности в единстве процессов социализации, воспитания и самовоспитания / В. П. Созонов // Классный руководитель. – 2009. – № 8. – С. 35–46.
5. Стрельцов, В. Педагогические условия совершенствования процесса социализации учащихся в современных условиях / В. Стрельцов // Учитель. – 2005. – № 1. – С. 30–36.
6. David, W. Johnson, Roger T. Johnson Learnig to Lead Teams / W. David Johnson // Change. – 1999, May/June. – P. 8–16.

Л. Н. Ветвицкая
доцент каф. нем. яз. ЧГПУ,
Л. А. Олейникова
доцент каф. нем. яз. ЧГПУ

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ЧАСТЬ II

Письменная речь является эффективным средством обучения иностранному языку. Она оказывает положительное влияние на устную речь, изменяя ее качественно, обогащая и совершенствуя ее языковую и содержательную сторону. Без овладения письменной речью невозможно повышение культуры речи.

Общеизвестно, что умения письменной речи значительно отстают от уровня обученности другим видам речевой деятельности и общепсихологические механизмы, например, механизм упреждающего синтеза, благодаря которому мы проговариваем во внутренней речи то, что собираемся писать, предвидим последующие слова и формы связи между ними, а так же механизмы оперативной памяти, лежащие в основе письменной речи не функционируют в полном объеме в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью и не переносятся из родного языка в иностранный. Формирование этих механизмов требуют кропотливой работы преподавателя на начальном этапе обучения, где студенты учатся грамотно излагать свои мысли на иностранном языке в письменной форме с соблюдением графических, орфографических, лексико-грамматических и стилистических норм иностранного языка.

Главной задачей обучения письму на младших курсах является создание навыка автоматизма, который создается путем тренировочных упражнений. Современная методика исходит из того, что формирование и совершенствование письменного навыка должно достигаться при помощи коммуникативных орфографических упражнений. Особое место среди таких упражнений занимают диктанты, которые формируют навыки письма, аудирования, что очень важно при изучении иностранного языка. Это репродуктивные диктанты, слуховые с использованием ТСО, объяснительные, творческие, диктанты-переводы. При этом большое внимание уделяется самоконтролю и взаимоконтролю, так как эти приемы способствуют формированию более прочных автоматизмов.

Письменная речь – это сложное речевое умение, владение которым формируется не стихийно. А лишь в процессе целенаправленного обучения. При формировании письменных речевых умений выделяют следующие этапы.

I этап: овладение репродуктивными элементами письменной речи по образцу. Задания этого типа учат студентов действовать по аналогии овладевать набором традиционных речевых клише, необходимыми эпистолярными формулами, учитывать стилистические особенности, избегать социокультурных ошибок, связанных с неправильным употреблением лингвострановедческой лексики. До выполнения заданий по образцу, необходимо дать логический содержательный анализ образца текста, его компо-

зиции, обратить внимание студентов на логическую связь частей, последовательность и логику изложения мыслей, на начало текста и его завершение. На этом этапе студенты под руководством преподавателя выполняют следующие упражнения.

1. Составляют план к изложению.

2. Передают в письменной форме содержание текста с опорой на образец.

3. Воспроизводят в письменной форме текс-образец с трансформацией.

4. Свободно излагают в письменной форме содержание текста без опоры на образец.

II этап предполагает овладение творческими элементами письменной речи На этом этапе широко используется визуальная наглядность (ситуативные картинки, сюжетные картины, слайды, репродукции картин известных русских и зарубежных художников). Так, например, при изучении темы «Внешность и характер человека» студентам предлагается узнать по содержанию прослушанного текста хорошо известную картину русского художника Пукерева «Неравный брак», описать внешность персонажей, по внешности определить их характер и высказать свое мнение по данной проблеме. Перед выполнением этого письменного задания студенты обсуждают его устно, используя необходимую лексику. Одним из распространенных видов письменных упражнений творческого характера является сочинение по просмотренному кинофильму, тематически соответствующему пройденной теме на завершающем этапе ее изучения. Так в рамках изучения темы «Путешествия» студенты 2 курса смотрят следующие учебные фильмы на немецком языку «Die Schweiz – mein Traumland», «Die Sachsische Schweiz», «Eine Reise durch die Krim». После обсуждения содержательной стороны этих фильмов, работы над лексикой студентам предлагается в качестве домашнего задания написать сочинение на тему: «Что привлекает меня в зарубежном путешествии и путешествии по своей стране». Написание такого рада сочинения требует от студентов умения комбинировать ранее изученный материал по-новому, в соответствии с содержанием просмотренных фильмов, описывать достопримечательности, излагать интересные исторические факты, оценивать их, выражая к ним свое отношение.

Важным моментом в обучении студентов письменной речи является тот факт, что она используется не только в учебных целях, но и для осуще-

ствления реальной письменной коммуникации – установление контактов с зарубежными корреспондентами, партнерами по переписке, друзьями для расширения своих языковых страноведческих знаний, для развития интеллектуальных интересов. Обучение студентов написанию индивидуальных и коллективных писем имеет большое воспитательное значение. Опыт, приобретенный в процессе этой работы, организаторские, языковые умения помогут будущим учителям во внеклассной воспитательной работе, в кружковой работе, в руководстве клубами иностранных языков.

На начальном этапе обучения необходимо ознакомить студентов с правилами оформления личного и некоторых видов официального письма (с правилами написания даты, с выбором корректных формул обращения, с содержанием начала, основной части и завершения письма), с типичными клише или фразами, лексикой и грамматикой, необходимыми для письменного общения. При обучении всем этим навыкам студенты опираются на анализ писем – образцов, их содержание, структуры, композиционного построения и их стилистических особенностей. В качестве образцов используются письма немецких корреспондентов, письма из оригинальной зарубежной художественной литературы, например, Р. Нойланд «Тайник». Затем студенты пишут письма реальным адресатам, что побуждает их к синтезу различных ранее усвоенных знаний и их координации. Результаты такой переписки оформляются в виде фотоальбомов и стенгазет.

Обучение письменной речи на младших курсах языкового факультета происходит систематически, целенаправленно, поэтапно, от простых упражнений по образцу, аналогии до творческих упражнений, которые объективно отражают степень владения языком и уровень общего развития студента.

---

1. Домашнев, А. И. Методика преподавания немецкого языка в педагогических вузах: из опыта работы / А. И. Домашнев, К. Г. Вазбуцкая, Н. Н. Зыкова. – М.: Просвещение. – 1983. – 224 с.
2. Бим, И. Л. Методика и психология обучения иностранным языкам. Общая методика обучения иностранным языкам / И. Л. Бим, А. А. Леонтьев, Е. И. Мотина, С. Ф. Шатилов, А. Н. Щукин // Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – 271–274 с.

3. Синявская, Е. В. Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом / Е. В. Синявская, М. Н. Васильева, С. В. Калинина. – М.: Просвещение. – 1978. – 60 с.
4. Вербицкая Г. Д. Очерки по методике обучения немецкому языку (для педагогических вузов) / Г. Д. Вербицкая, Н. И. Гез, И. В. Рахманов, Н. Б. Соколова. – М.: Высш. шк., 1974. – 152–164 с.

Л. Н. Ветвицкая
доцент каф. нем. яз. ЧГПУ,
М. В. Фахрутдинова
студентка 5 к. фак. ин. яз. ЧГПУ

ИЗОБРАЖЕНИЕ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Изображение в рекламном сообщении играет исключительно важную роль, поскольку, обладая, несомненно, большей особенностью привлекать внимание потребителя, чем текст, визуальная часть рекламы способна как проиллюстрировать словесную информацию, так и добавить ей больше образности, выразительности, а во многих случаях в сочетании с вербальным компонентом создать дополнительные субъективные смыслы. Принципиальное различие между словесной частью и изображением сводиться к тому, что для восприятия текста нужно время. Поскольку текст линеен, требуются определенные затраты времени и усилия мыслительных способностей для осознания содержащейся в нем ключевой мысли. Изображение же доступно восприятию любого человека, который владеет системой кодов и символов, свойственных изобразительной традиции данной культуры, при этом визуальный ряд способен не только привлечь внимание адресата рекламного воздействия, но и быстро передать большую часть, заложенной в нем информации без прочтения текста.

Итак, изображение как средство визуальной коммуникации может выполнять следующие функции:

1. Аттрактивная функция заключается в назначении изображения привлекать внимание адресата, участвовать в организации визуального восприятия текста.

2. Информативная функция – назначение изображения состоит в том, чтобы передавать определенную информацию.

3. Экспрессивная функция изображения заключается в его назначении выражать чувства адресанта и воздействовать на эмоции адресата.

4. Эстетическая функция изображения состоит в том, чтобы в наглядных, чувственно воспринимаемых образах реализовать художественный замысел художника, в качестве основного носителя эстетической информации.

Но для того, чтобы изображение смогло эффективно выполнять вышеназванные функции, в объявлении оно должно представлять собой либо конкретный предмет рекламы, либо определенного покупателя. ТО есть, в объявлении должен изображаться сам товар или человек, который имеет потребность в этом товаре. Во всех других случаях реклама не приносит ожидаемого результата.

Наиболее часто в рекламе представляют пользователей продукта или услуги. При их изображении всегда важно соблюдать соответствие товара полу, возрасту и образу потребителя, так как люди отождествляют себя с представленным героем. То есть если реклама предназначена для мужчин, то на ней должен быть изображен мужчина. Если для женщин, то представляется женщина. Если для молодежи, то изображаются молодые люди.

Но если, например, в рекламе для мужчин будет использован любимый многими художниками сексуальный образ женщины, то большинство мужчин, естественно, воспримут его отнюдь не как указатель на рекламируемый товар, а как объект для плотских утех. Продвигаемую таким образом продукцию заметят скорее женщины, которые, естественно, ассоциируют себя с (привлекательным, но не пошлым) изображением по признаку пола.

То же самое можно сказать и о воздействии иллюстраций с детьми и животными. Если рекламируется нечто, не связанно с ними напрямую, изображение будет практически бесполезным. Люди, безусловно, заметят детей и животных, но не станут читать само объявление, если в нем идет речь о чем-то другом.

Но сориентировать изображение на потенциального потребителя – это только часть дела. Не менее важно сделать иллюстрацию визуально интересной. Ведь за внимание клиентов одновременно борются десятки, а

то и сотни конкурентных рекламных объявлений, в которых также есть конкретная связь объекта рекламы с его пользователями.

Всегда стоит использовать эксклюзивные иллюстрации, которые ранее никем не виделись, а также необычную, оригинальную подачу знакомого изображения. Ведь люди по своей природе любопытны, стремятся изучить все необычное, что попадает в их поле зрения. От известного же, предсказуемого, может легко отмахнуться.

Что касается персонажей иллюстраций, то они могут не только привлечь к объявлению внимание конкретной группы потребителей, но и усилить воздействие рекламы. В определенных обстоятельствах люди будут считаться с мнением, рекомендациями изображенных людей.

Для того чтобы получить такой эффект, персонажи должны узнаваться потребителями. При этом возможен перенос личных качеств персонажа на торговую марку товара (это обычно происходит при достаточном повторении рекламы).

Безусловно, персона иллюстрации, выступающий в роли стандарта или эталона, должен вызывать у читателя рекламы определенное доверие. В зависимости от ситуации, таковым может быть и знаменитость, и специалист в определенной области, и типичный потребитель продукта, и специально придуманный герой.

Таким образом, мы видим, что изображение, как и текст, занимает особое место среди элементов, составляющих рекламные средства. Изображение во многих случаях значительно усиливает воздействие рекламного текста, а в некоторых случаях может даже частично или полностью заменить его.

---

1. Митрофанова, Е. А. Безэквивалентность при переводе немецких рекламных текстов / Е. А. Митрофанова // Гамбургский университет. – 2006.
2. Панкратов, Ф. Г. Основы рекламы / Ф. Г. Панкратов, Ю. К. Баженов, В. Г. Шахурин; Изд.-торговая корпорация «Дашков и Ко». – изд. 8-е, перераб. и доп. – М.: Дашков и Ко, 2006. – 524 с.
3. Розенталь, Д. Э. Язык рекламных текстов / Д. Э. Розенталь, Н. Н., Кохтев. – М.: Высш. шк., 1911. – 127 с.

О. Н. Власенко
ст. преподаватель каф. нем. яз. ЧГПУ

СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Межкультурные ситуативно-моделирующие игры имеют большое значение для формирования у будущих учителей межкультурной педагогической компетентности, так как. познавательная деятельность в игровой форме выполняет самостоятельную функцию в учебном процессе, которая не может осуществляться другими методами, равно как и наоборот: игра не заменяет ни лекций, ни семинаров, ни других форм занятий, то есть это не универсальный метод обучения. Но вместе с тем игровая познавательная деятельность позволяет как нельзя лучше прочувствовать исследуемый механизм или явление (в нашем случае речь идет о межкультурном общении), «испытать» его в условиях аудиторных занятий, что способствует глубокому пониманию, и практическому освоению изучаемого предмета.

Ученые полагают, что главная функция игрового занятия – обучение в действии, и чем ближе игровая деятельность обучаемых к реальной, тем выше познавательный эффект [5, с. 91].

Обучающихся знакомят с ситуацией и предлагают распределить роли между ее участниками. При этом возможны две формы организации занятия: 1) роли распределяются между отдельными слушателями, а остальная часть группы – это активные зрители или «арбитры»; 2) слушатели разбиваются на небольшие группы. Каждая группа «единомышленников» берет на себя роль отдельного лица, участника ситуации.

Занятия проводятся в форме совещания под руководством слушателя, который выполняет роль старшего руководителя, или в форме свободно развивающегося ролевого общения (диалога). Предметом ролевого общения может быть выяснение отношений, выполнение каких-либо функций и т. п. Участники игры в конечном счете должны прийти к какому-то решению.

Основной смысл метода состоит в том, что, выполняя не свойственную ему роль, обучающийся лучше начинает понимать мотивы того, с кем

приходится взаимодействовать или конфликтовать в характерных обстоятельствах реального общения. Описание, которое выдается обучающимся, делится на три части: общая информация, сообщаемая всей группе, информация, выдаваемая непосредственным участникам инсценировки, выполняющая одновременно роль инструкции и задание слушателя. Таким образом, разыгрывание ролей помогает моделировать не только процессы, но и взаимоотношения.

Во время ролевой игры необходимо психологически прорисовывать каждую роль, давая ей подробную характеристику. А. И. Красило, А. П. Новгородцева в своих исследованиях обращают особое внимание на функции роли в игре.

Во-первых, это ограничение степени свободы ее участников, что обеспечивает функционирование модели, воспроизводящей типичные взаимоотношения и содержание намеченного вида социальной деятельности.

Во-вторых, роль защищает участника от последующей критики при анализе результатов игры, то есть критикуется не сам участник, а, например, чрезмерно либеральный педагог или руководитель.

В-третьих, роль выступает как отражение важнейших личностных качеств участников игры при условии, что такие воспитательные цели ставятся организаторами игры.

Игра не совместима с традиционными формами контроля. В игре вырабатываются практические действия и установки, которые первоначально словесно не формализируются – для этого необходима специальная работа.

Освоение практических действий в игре отличается от традиционного процесса выработки умений и навыков.

Во-первых, в игре моделируются действия. Которые как бы выходят за рамки квалификационной характеристики специалиста с необходимым набором умений и навыков. В игре усваиваются социальные взаимоотношения не только внутри группы, но и внешние системообразующие связи, к которым у специалиста должно быть сформировано свое отношение.

Во-вторых, в игре создаются проблемные ситуации, выход из которых должен найти сам игрок в рамках заданной роли.

В-третьих, игра требует «отрицательных» ролей или отрицательного содержания ролей.

В-четвертых, если игру отождествлять с процессом выработки умений и навыков, то пришлось бы, в соответствии с предыдущим требованием, не только составить ее из образцов положительного и оптимального проведения, но и повторять столько раз, сколько слушателей в группе, чтобы все могли приобрести определенный круг умений и навыков.

В ходе игры модель усваивается целостно каждым слушателем независимо от роли, хотя субъективное отношение, конечно же, зависит от содержания роли и ее личностного восприятия [2, 342–380].

Еще в недавнем прошлом система высшего педагогического образования была ориентирована на «знаниевую» форму подготовки специалиста, которая означает прагматическое и формальное использование освоенной совокупности истин. Современному же обществу необходим педагог не просто знающий, но и понимающий специфику бытия, другие культуры, способный вписаться в сложный окружающий мир. Поэтому система высшего педагогического образования должна иметь характер опережающего развития [4, с. 52].

Речь идет о создании интерактивной межкультурно-ориентированной среды с целью эффективной профессиональной подготовки будущего учителя. Созданию вышеназванной среды в рамках нашего исследования способствует использование межкультурных ситуативно-моделирующих игр, позволяющих вести себя адекватно ситуации межкультурного общения и научить этому своих учеников. Данные виды игр позволяют будущим учителям познакомиться с механизмом восприятия иноязычной культуры, проникнуть в ее сущность, лучше осознать, что такое межкультурное различие, «культурный шок» и пути выхода из него. Межкультурные ситуативно-моделирующие игры имеют большое значение для формирования у будущих учителей межкультурной педагогической компетентности, т.к. познавательная деятельность в игровой форме выполняет самостоятельную функцию в учебном процессе, которая не может осуществляться другими методами, равно как и наоборот: игра не заменяет ни лекций, ни семинаров, ни других форм занятий, то есть это не универсальный метод обучения. Но вместе с тем игровая познавательная деятельность позволяет как нельзя лучше прочувствовать исследуемый механизм или явление (в нашем случае речь идет о межкультурном общении), «испытать» его в условиях аудиторных занятий,

что способствует глубокому пониманию, и практическому освоению изучаемого предмета.

Особую значимость игровая деятельность приобретает в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, так как именно она позволяет гипотетически предвосхищать возникновение ситуаций «культурного шока» в процессе общения с представителями иноязычных культур и способствует подготовке своих учеников к позитивному конфронтированию с ситуациями нетипичными для родной культуры. Таким образом, применение межкультурных ситуативно-модулирующих игр в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка способствует формированию у него положительной мотивации к проникновению в мир иноязычной культуры, готовности к формированию чувства толерантности у обучающихся к проявлениям иноязычной культуры, осознанию своего культурного «Я» и формированию культурной самоидентичности своих учеников.

---

1. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2010. – 334 с.
2. Хрестоматия по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов / сост. и вступит. Очерки А. Красило и А. Новгородцевой. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 416 с.
3. Курбатов, В. И. Искусство управлять общением / В. И. Курбатов. – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 1997. – 349 с.
4. Садовников, Н. В. Фундаментализация современного вузовского образования / Н. В. Садовников // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 49–54.
5. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин – М.: Высш. шк.,1991. – 175 с.
6. Фишман, Б. Е. Личность – основополагающее понятие педобразования / Б. Е. Фишман // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 57–61.

Н. Ф. Герман
канд. культурологии,
ст. преподаватель
каф. ин. яз. ЧЮИ при МВД РФ

ПРЕОДОЛЕНИЕ МАРГИНАЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АККУЛЬТУРАЦИИ

Вступая в межличностное взаимодействие с коммуникантом из другой культуры, каждый субъект коммуникации продолжает использовать модели дискурсивного взаимодействия, принятые в своей культуре, пока не столкнется с непониманием или неадекватным восприятием себя в новом лингвокультурном пространстве. Дальнейшее его дискурсивное взаимодействие с представителями иной лингвокультуры будет определяться выбранной им аккультурационной стратегией вхождения в «чужую» культуру. **Аккультурацию** можно рассматривать как процесс и результат освоения «чужой» культуры; процесс присвоения инокультурным субъектом новой для себя системы релевантных сведений. В результате аккультурации у субъекта культуры могут появиться новые ценностные ориентации, модели ролевого поведения и социальные установки. С этой точки зрения аккультурация представляет собой вторичную социализацию и может изучаться на единых основаниях с процессом инкультурации, врастанием в «свою» культуру.

В специальной литературе (Дж. Бери, С. Бочнер, Н. М. Лебедева, А. П. Садохин) рассматриваются такие основные **стратегии аккультурации** (в зависимости от степени глубины освоения новой культуры) как: **ассимиляция, сепарация, маргинализация и интеграция.** Исследователи подчеркивают, что выбор той или иной стратегии аккультурации зависит от двух факторов: от желания субъекта межкультурной коммуникации сохранить свою культурную идентичность, а также от характера и степени интенсивности межкультурных контактов.

В результате выбора той или иной стратегии аккультурации, субъект межкультурного взаимодействия отбрасывает ценности и нормы материнской культуры в пользу чужой (стратегия ассимиляции), отрицает чужую в пользу собственной (стратегия сепарации), колеблется между двумя

культурами (стратегия маргинализации) или синтезирует две культуры, являясь их связующим звеном (стратегия интеграции).

Обычно выделяется следующий набор качеств, необходимых человеку, который столкнулся с необходимостью длительного пребывания в новой культуре: профессиональная компетентность, высокая самооценка, общительность, экстравертность, открытость разным взглядам, интерес к окружающим людям, склонность к сотрудничеству, терпимость к неопределенности, внутренний самоконтроль, смелость и настойчивость, эмпатия (возможность испытывать разные ощущения в процессе коммуникации на основе своих представлений о потребностях другого человека), а также готовность к постоянному самообразованию и самосовершенствованию.

На успех аккультурации также влияет опыт межкультурного общения и мотивы к адаптации. Самую сильную можно наблюдать у эмигрантов, которые стремятся переехать на постоянное место жительство в другую страну и стать полноправными членами новой культуры. Высокая мотивация наблюдается у студентов, получающих образование за рубежом. Более низкая мотивация у вынужденных переселенцев, которые не хотели покидать свою родину и привыкать к жизни в другой стране. К внешним факторам адаптации и преодоления культурного шока можно отнести культурную дистанцию, особенности родной культуры, условия страны пребывания и т.д.

Аккультурация субъекта коммуникации предполагает прохождение через стадию **маргинальности**, ощущения вырванности с корнями из привычной среды и тщетного поиска почвы, чтобы укорениться в иной, далеко не эквивалентной среде [2, с. 250]. Процесс вхождения в новую лингвокультуру чрезвычайно труден, особенно для личности коммуникативно и когнитивно ригидной (по определению Л. И. Гришаевой), не обладающей и в своей культуре умениями варьировать коммуникативными стратегиями. У личности такого типа значительно труднее сформировать культурную сенситивность и представление о том, что взаимодействие между людьми в чужой культуре является в принципе иным, поскольку у него нет аналогичной практики в своей культуре.

Язык может служить средством общения в том случае, если у субъектов коммуникации, говорящих на этом языке, существует сходное понимание реальности. И наоборот: единство понимания реальности, и единство и согласованность действий в ней имеют своей предпосылкой возмож-

ность адекватного общения и взаимопонимания в ситуации как внутри-, так и межкультурной коммуникации.

Попав в чужую культуру, человек чувствует себя потерянным. «Он, – по словам О. А. Леонтович, – стучится в двери привычным для него в родной культуре способом, а они не открываются, он в отчаянии, это происходит не только с людьми, слабо владеющими иностранным языком, но и с теми, кто, имея хорошую лингвистическую подготовку, не знаком с социально-культурными нормами функционирования в чужой стране [3, с. 216]. Возникает когнитивный диссонанс – неприятное состояние, при котором личность начинает осознавать несоответствие между собственным поведением и поведением окружающих. Этот диссонанс заставляет человека модифицировать свое поведение, чтобы восстановить соответствие своему окружению.

Для многих этап маргинальности остается конечным. Состояние переходности, которое приобретает стойкий характер, нередко ведет к деперсонализации личности, порождает внутреннюю напряженность, **отчуждение –** временное состояние тоски, одиночества, которое выражается в культурном дистанцировании от общества. Такого рода отчужденность начинается не вне человека, а в нем самом «в форме как внутрисубъективной, так и внутрикультурной чуждости» [1, с. 126–127].

Процесс отчуждения является крайне сложным для субъекта межкультурной коммуникации и требует от него мобилизации как эмоциональных, так и физических и духовных сил для возможности интеграции в новую культуру. Во многом этому способствует преодоление межкультурного стресса. По С. Далю, **межкультурный стресс** рассматривается как внутреннее сопротивление человеческого организма собственной культурной эволюции. Этот стресс, с одной стороны, является причиной страданий, отчаяния и беспокойства, а с другой – стимулом к учению, расширению кругозора и мировоззрения, гибкости и приспособляемости к новым культурно-языковым условиям, росту культурной и коммуникативной компетентности. Осуществляется отход от строго очерченных норм и образцов родной культуры**,** возникает большая терпимость к вариативности поступков, ценностей и норм [4].

Сознательный подход к культурным различиям, способность увидеть существование иных горизонтов восприятия, и таким образом расширить рамки своего собственного мировидения и миропонимания (что было бы невозможно без сравнения с другим) становится той силой, которая ве-

дет личность от состояния непонимания или даже враждебности по отношению к новой культуре к ее приятию и почти полному пониманию.

---

1. Вальденфельс, Б. Мотив чужого [пер. с нем.] / Б. Вальденфельс. – Мн.: Пропилеи, 1999. – 176 с.
2. Ерасов, Б. С. Социальная культурология: учеб. для студентов вузов / Б. С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
3. Леонтович, О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография / О. А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
4. Dahl, S. Communications and Culture Transformation. Cultural Diversity, Globalization and Cultural Convergence. Project presented to the European University, Barcelona. June 1998. Retrieved February 27, 1999 from the World Wide Web: http://www.stephweb.com/capstone/index.htm (/1.htm, /2.htm, /3.htm, /4.htm, /5.htm, / 6.htm).

Е. Ю. Дорохова

ст. преподаватель ЧГПУ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ТЕКСТОВ

Какими бы хорошими ни были наши учебники по практическому курсу языка, ни один из них не может претендовать на полное отражение постоянно меняющейся жизни. И для того чтобы быть в курсе последних событий, многие из нас стремятся дополнительно подыскать разного рода тексты из самых разнообразных источников, будь то газеты, журналы, Интернет и другие электронные носители информации. И в связи с этим, многие из нас, работающие как на первой, так и на второй специальности, периодически сталкиваются с проблемой организации работы студентов над текстом, так как недостаточно просто найти подходящий текст, необходимо также составить к нему ряд интересных и полезных упражнений. Очень часто в руки попадается интересный текст, который обязательно хочется использовать на уроке, но порой бывает не просто при нашем ритме жизни

и загруженности составить к нему интересные задания. Поэтому хотелось бы предложить Вашему вниманию краткий обзор некоторых видов заданий для работы с текстом. Многие из них, конечно же, уже известны и активно используются на занятиях, некоторые, надеюсь, могут быть новыми.

Как правило, приходится иметь дело с разными видами текста:

- газетными и журнальными статьями;
- рекламными текстами;
- письмом;
- статистической информацией;
- диаграммой;
- анкетой;
- викториной;
- стихами;
- интервью;
- и даже текстами гражданского кодекса;

Преобладающими, несомненно, являются газетные и журнальные статьи.

Работа с таким многообразием текстов обоснована стремлением осветить на занятии различные общественные, культурные, экономические и политические аспекты жизни Германии и других немецко-говорящих стран.

В последнее время многие из нас отдают предпочтение работе с аутентичными текстами и семиаутентичными (немного сокращенными и переработанными).

Такое многообразие источников информации может явиться несомненным стимулом для письменной и устной деятельности, для дальнейших размышлений, сравнений и дискуссий в целях лучшего понимания немцев и реалий Германии. Кроме того, они предоставляют возможность для повторения многих речевых структур и для продуктивного обращения с немецким языком.

1. Упражнения, направленные на активизацию лексического материала и подготовку к содержанию текста

Составление ассоциограммы к заданному слову/ понятию:

- поиск ассоциаций;
- пояснение / определение понятий, ассоциируемых с данным словом;

- выбор наиболее приемлемых ассоциаций с последующим обоснованием;
- поиск основных понятий, напр.:

  А) Woran denken Sie bei dem Wort „Arbeit“?

  Возможные ассоциации: der Lohn, das Gehalt, die Kollegen, die Anstrengung, die Müdigkeit, der Urlaub, der Feierabend, die Rente usw.

  Б) Sammeln Sie Wörter, in denen das Wort „Arbeit“ enthalten ist.

  Возможные варианты: das Arbeitsamt, die Arbeitslosigkeit, die Arbeitslosenhilfe, die Schwarzarbeit, der Arbeiter usw.

График/диаграмма/таблица:

- комментарий к графику / диаграмме / таблице;
- дополнение данных (цифр, наименований).

Фотографии, картинки, истории в картинках, карикатуры, рисунки:

- описание/ объяснение материала;
- подобрать или придумать к материалу соответствующий текст;
- сочинить реплики для действующих персонажей (einen Sprechblasentext schreiben);
- составить из различного материала коллаж по какой-то определенной теме.

Задания на соответствия:

- найти в тексте неизвестные слова и выражения или ключевые слова и придумать с ними различные задания на соответствия, напр.:
  - кроссворды на выбранные понятия;
  - соотнести выбранные понятия с соответствующими синонимами, антонимами, парафразами, пояснениями, определениями и т. д.

2. Задания, направленные на тренировку и контроль чтения и понимания прочитанного:

- расположить части текста в правильном порядке;
- разбить текст на части на основе данных заголовков;
- разбить текст на части и придумать к ним заголовки;
- откорректировать текст, вставив пропущенные знаки препинания и заглавные буквы;
- оценить высказывания по тексту как правильные/ неправильные/ не содержащиеся в тексте;
- выстроить высказывания в порядке, соответствующем содержанию текста;

- соотнести высказывания с соответствующими частями текста;
- соотнести отрывки текста с соответствующими заголовками или кратким изложением содержания (резюме);
- исследовать данное краткое изложение текста (резюме) на правильность;
- найти и отметить места в тексте, содержащие ответы на данные вопросы;
- оценить данные ответы на вопросы как верные/ неверные;
- ответить на вопросы к тексту;
- соотнести рисунки/ фотографии и пр. с соответствующими частями текста;
- сравнить текст и графическое изображение и найти идентичную/ отличительную информацию;
- опираясь на текст, составить графическое изображение;
- заполнить таблицу, опираясь на высказывания из текста.

3. Задания для работы с текстом

- найти и обосновать основные и второстепенные идеи текста;
- определить связь между отдельными идеями текста, обосновать ее;
- определить ключевые слова – носители основной информации;
- определить и обосновать намерения автора;
- найти средства организации текста;
- работа с лексикой на основе текста (семантические поля, сложные слова, номинализация, производные слова, парафразы, синонимы, антонимы и прочие упражнения, направленные на расширение и закрепление лексического материала).

4. Дальнейшие упражнения

- прокомментировать содержание текста при помощи данных речевых средств/ высказать свое мнение по содержанию текста;
- составить из ключевых слов связные тексты;
- высказать свое мнение по темам и проблемам, поднимаемым в тексте, устно и/ или письменно;
- переработать содержание текста и полученные новые сведения посредством замены вида текста, напр., через:
  - – сокращение текста;

– сообщение;
– письмо (читательский отзыв);
– газетную статью;
– письмо семье/ друзьям;
– историю/ стихотворение;
– доклад, реферат;
– интервью;
– скетч и пр.

- сравнить новую информацию с собственным опытом/ знаниями и представить результаты сравнения;
- представить/ отобразить информацию в ролевых играх, по возможности записать их на видео и совместно дать им оценку;
- собрать дополнительную информацию и прокомментировать ее;
- самостоятельно составить анкету и провести анкетирование товарищей по группе;
- взять интервью у товарищей по группе с записью его на магнитофон.

Безусловно, этот краткий обзор не может претендовать на абсолютную полноту, но, возможно, он даст коллегам определенный стимул при составлении и разработке каких- то новых заданий к текстам.

---

1. Kirchmeyer, S. Blick auf Deutschland S. Kirchmeyer / S. Kirchmeyer // Ernst Klett International Stuttgart. – 1997. – S. 146–148.

Т. И. Жаркова

к. п. н., доцент УрИБ

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Под проблемным обучением понимается обучение, при котором преподаватель систематически создавая проблемные ситуации и организуя

деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки [7]. Согласно Р. К. Миньяр-Белоручева, проблемное обучение – тип обучения, для которого характерна организация поисковой, творческой деятельности учащихся, т. е. опора на их исследовательский рефлекс саморазвития, что способно значительно повысить мотивацию изучения иностранных языков [5].

Сущность *проблемного подхода* в профессиональной подготовке специалиста иноязычного образования заключается в использовании комплекса приемов и методов преподавания и учения, предусматривающих в качестве основополагающих – учебно-познавательную деятельность обучаемых, приводящую к развитию творческого потенциала личности. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности обучаемых, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. Проблемное обучение способствует развитию интеллекта обучаемого, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. Функции проблемного обучения таковы, что, реализуясь на части учебного материала, оно приводит к перестройке в сознании интеллектуально развитого субъекта всех других знаний и умений, каким бы путем они не были приобретены [4].

Проблемное обучение включает несколько этапов:

1) осознание общей проблемной ситуации;
2) ее анализ, формулировка конкретной проблемы;
3) решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, их последовательная проверка);
4) проверка правильности решения проблемы [8].

По мнению М. И. Махмутова, основными понятиями теории проблемного обучения должны быть «учебная проблема», «проблемная ситуация» [8]. В своих исследованиях ученые определили проблемную ситуацию как начало процесса активного креативного мышления и рассмотрели его этапы (С. Л. Рубинштейн), исследовали роль проблемной ситуации в мышлении и обучении (А. М. Матюшкин), разработали типы проблемных ситуаций (Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов), классификацию проблемных задач (В. Оконь), систему проблемных ситуаций, проблем и проблемных задач (И. Я. Лернер).

Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров дают следующее определение феномену «проблемная ситуация» (от греч. *problema* – задача, задание и лат. *situatio* – положение) – 1) соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность человека или группы, содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения; 2) психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности. Осознание какого-либо противоречия в процессе деятельности приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить возникшее противоречие [2]. Осознание известного и неизвестного в ситуации, принятие проблемы создают состояние озадаченности, психологическогодискомфорта, что и побуждаетискать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации. Это и есть, согласно Н. Д. Никандрова, проблемная ситуация [6].

Проблемная ситуация является центральным звеном обучения и возникает в том случае, если:

- для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий обучаемый испытывает острую нехватку имеющихся знаний или известных способов действий, т. е. имеет место противоречие между знанием и незнанием;
- обнаруживается несоответствие между имеющимися у обучаемыми знаниями и новыми требованиями;
- возникает необходимость употребления имеющихся знаний в новых практических ситуациях;
- имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической невозможностью использования избранного способа деятельности;
- имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучаемыми знаний для его теоретического обоснования.

Разрешение каждой новой проблемы, вытекающей из очередной проблемной ситуации, является творческим процессом, в процессе которого обучаемый осуществляет исследовательскую познавательную деятельность, носящую личностный или общественно-значимый характер. При этом обучаемые усваивают такие приемы познавательной деятельности, как умение выделять главные и второстепенные признаки явлений, уста-

навливать причинно-следственные связи между ними, осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новые ситуации, а также актуализировать полученные знания на практике.

Мы единодушны с мнением Ю. К. Бабанского, что не всякая ситуация является проблемной. Она должна удовлетворять следующим требованиям:

1. Представлять познавательную трудность для обучаемых, т.е. требовать размышлений над изучаемой проблемой.

2. Вызывать познавательный интерес у обучаемых.

3. Опираться на прежний опыт и знания обучаемых по принципу апперцепции [1].

Преимуществами проблемного метода обучения являются следующие моменты:

- самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности;
- высокий интерес к учебному труду;
- развитие продуктивного мышления;
- прочные и действенные результаты обучения [3].

В заключение хотелось бы привлечь внимание к тому, что проблемное обучение требует еще как организационно-практических мер для его широкого внедрения, так и теоретико-экспериментального исследования ряда вопросов. К последним относятся прежде всего критерии и средства замера сдвигов в интеллектуальном развитии учащихся; соотношение видов проблемного обучения в практике изучения отдельных предметов; проблемная организация внеучебной общественной деятельности учащихся. К необходимым организационно-практическим мерам относятся разработка методической системы проблемных заданий разного типа по каждому учебному предмету и видам внеклассной работы; изменение стиля учебников и учебных пособий; изменения в подготовке и переподготовке учителей [4].

---

1. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М., 1985. – 208 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2005. – 173 с.
3. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому язы-

ку / А. В. Конышева. – Мн., 2003. – 176 с.
4. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М., 1974. – 64 с.
5. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996. – 144 с.
6. Никандров, Н. Д. Проблемное обучение / Н. Д. Никандров // Воспитание школьников. – 1993. – № 2. – С. 4–9.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М., 2003. – 527 с.
8. Ситаров, В. А. Дидактика / В. А. Ситаров. – М., 2002. – 364 с.

С. Г. Зацепина
преподаватель ЧИПС
филиал УрГУПС

ИНТЕРНЕТ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Сейчас уже все понимают, что Интернет обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими услугами. Но нужно не забывать, что, какими бы свойствами ни обладало то или иное средство обучения, информационно-предметная среда, первичны дидактические задачи, особенности познавательной деятельности обучающихся, обусловленные определенными целями образования. Интернет со всеми своими возможностями и ресурсами – средство реализации этих целей и задач. Поэтому прежде всего следует определиться, для решения каких дидактических задач в практике обучения иностранным языкам могут оказаться полезными ресурсы и услуги, которые предоставляет всемирная сеть.

Интернет создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, т. е. он создает естественную языковую среду. Но как этим воспользоваться? Давайте сначала вспомним еще раз особенности предмета «иностранный язык», независимо от тех возможностей, которые

предлагает нам Интернет, а также от типа учебного заведения, в котором этот язык преподается. Основная цель – *формирование коммуникативной компетенции*, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели [2]. Коммуникативная компетенция в современном ее понимании предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию. В наше время именно эта цель является и наиболее востребованной любыми категориями студентов, изучающих иностранный язык. Даже если дальнейшая специализация выпускника не связана с зарубежными поездками, контактами с иностранными специалистами, пользование всемирной сетью Интернет становится все более необходимым условием получения и передачи информации по любой специальности. Основная информация в сети на английском языке. Однако стремительно развиваются информационно-предметные среды в Интернете и на других языках. Образованный человек, который только и может быть востребован в условиях стремительно развивающихся технологий развитых стран мира, должен владеть информацией в своей области [4].

Специфика предмета «иностранный язык» заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а *способы деятельности* – обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму [3]. В соответствии же с психологической теорией деятельности обучение любому виду деятельности происходит в процессе ее выполнения, действий и операций, с ней связанных. Поэтому для обучения студентов различным видам речевой деятельности необходимо предоставить практику каждому из них в том виде речевой деятельности, которой он в данный отрезок времени овладевает. В основе формирования умений в любом виде иноязычной речевой деятельности лежат слухомоторные навыки. Следовательно, приоритет в обучении иностранному языку принадлежит устным упражнениям. В этом основная специфика предмета и основная трудность преподавания, особенно если речь идет о формировании умений говорения. Следует иметь в виду и еще одну особенность предмета «иностранный язык». Обучать речевой деятельности можно лишь в общении, живом общении. А для этого нужен партнер. Компьютерная программа, CD-ROM диск, какими бы интерактивными при этом они ни были, могут обеспечить лишь квазиоб-

щение (т. е. общение с машиной, а не с живым человеком). Исключение составляют компьютерные телекоммуникации, когда студент вступает в живой диалог (письменный или устный) с реальным партнером – носителем языка [1]. Кроме того, коммуникативная компетенция, как мы видели, теснейшим образом связана с лингвистической, а также с культуроведческой, в частности со страноведческой компетенцией. Следовательно, система обучения иностранного языка должна быть построена таким образом, чтобы учащимся была предоставлена возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка. Необходимо научить студентов уважать проявления этой культуры, т.е. быть способным к межкультурному взаимодействию. Разумеется, частично эта задача решается с помощью отбора содержания в учебные пособия. Но подлинного знакомства все-таки не происходит. Если иметь в виду Интернет, то также, прежде всего, важно определиться, для каких целей мы собираемся использовать его возможности и ресурсы. Например:

- для включения материалов сети в содержание урока (интегрировать их в программу обучения);
- для самостоятельного поиска информации студентами в рамках работы над проектом;
- для систематического изучения определенного курса иностранного языка дистанционно под руководством преподавателя [5].

Все это, вполне очевидно, разные задачи, объединенные, однако, единой целью обучения – формированием коммуникативной компетенции. Исходя из специфики предмета, зная дидактические свойства и функции сети Интернет, ее возможности и ресурсы, мы можем определить, для решения каких дидактических задач могут использоваться те или иные услуги и ресурсы в сети. Только после этого можно определяться с методикой их применения в дистанционной форме обучения. Итак, каким образом можно использовать возможности, предоставляемые сетью Интернет, при дистанционной форме обучения иностранному языку?

Обратимся непосредственно к анализу этих возможностей.

1. Педагог может подобрать те или иные аутентичные материалы для чтения по изучаемой теме устной речи.

2. Провести устное обсуждение полученных по электронной почте писем партнеров по проекту.

3. Провести в группах сотрудничества обсуждение, дискуссию по той или иной проблемной информации, полученной из ресурсов сети Интернет, а затем организовать общую дискуссию всей группы студентов [6].

4. Провести лингвистический анализ определенных сообщений, устных или письменных высказываний носителей языка, содержащих фразеологизмы, реалии, идиомы, пословицы, поговорки, неологизмы, отражающие специфику функционирования изучаемого языка в культуре народа.

5. Использовать хотя бы фрагментарно художественные произведения авторов страны изучаемого языка, полученные в виртуальных библиотеках. Особенно это благодатный материал для различного рода проектов, дискуссий.

6. Использовать материалы электронных грамматических справочников, предлагаемых в них упражнений, а также лексических справочников, словарей, справочников страноведческого характера, материалов дистанционных курсов, имеющихся в открытом доступе для включения их в урок [2]. Однако перечисленными примерами использования ресурсов сети Интернет эти возможности не исчерпываются. Именно здесь проявятся творческие способности педагога в построении материала и выборе форм его предоставления.

---

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Владимирова, Л. Н. Интернет на уроках иностранного языка / Л. Н. Владимирова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 39–41.
3. Гез, Н. И.. Методика преподавания иностранных языков / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.
4. Домрачев, В. Дистанционное обучение на базе электронной почты / В. Домрачев, А. Багдасян // Высш. образование в России. – 1995. – № 2. – С. 79–87.
5. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14–20; № 3. – С. 5–12.
6. Полат, Е. С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе, 2001. – № 5. – С. 40–43.

Rudolf Sigerist,
Prof. h. c. Leiter der Volkshochschule
der Großen Kreisstadt Wangen im Allgäu
Mit Kleinkunst "Joy" und
"Städtische Galerie In der Badstube"

TÄTIGKEIT DER VOLKSHOCHSCHULE DER GROßEN KREISSTADT WANGEN IM ALLGÄU (BADEN-WÜRTTEMBERG, DEUTSCHLAND) 2009

Die Volkshochschule Wangen im Allgäu besteht aus drei weitgehend unabhängigen Haushalten:

Volkshochschule-- Galerie In der Badstube-- Kleinkunstbühne "Joy"

Die Kleinkunstbühne "Joy" – eine kurze Bestandsaufnahme:

Weit über die Stadtgrenze hinaus bekannt und beliebt ist seit 1992 die Kleinkunstbühne "Joy" in der Häge-Schmiede. Den Beginn der VHS-Kleinkunstszene in Wangen – die Veranstaltungsorte fanden damals in verschiedenen Häusern statt – kann man drei Jahre früher ansetzen. Die Verlegung der Bühne an die Stadtmauer und der gleichzeitige Ausbau einer Künstlergarderobe, die diese Bezeichnung auch verdient, haben sich als richtig erwiesen. Die Künstler nehmen die Änderungen dankbar an, müssen sie doch fortan nicht mehr quer durch den Zuschauerraum auf die Toilette im ersten Stock im Wettlauf mit den Besuchern sprinten.

Entgegen den Befürchtungen mancher, mit der Kündigung von Herrn Ehinger sei nun wohl das Ende der renommierten Kleinkunstbühne in der Häge-Schmiede gekommen, erfreut sich „Joy" dank dem enormen Einsatz von Frau Maria Neumann als Organisatorin und Herrn Alfred Neumann als Bühnentechniker größter Beliebtheit und regen Zulaufs. Das Programm bewegt sich auf hohem bis höchstem Niveau und ist bereits bis Frühjahr/Sommer 2010 fixiert. Den Künstlern, die in Wangen auftreten, können Sie auch auf den Brettern renommierter Großstadtbühnen oder im Fernsehen begegnen. Bezüglich der o. g. Kündigung, deren Gründe ich damals auf den Tisch gelegt habe, bedaure ich zutiefst, diesen Schritt nicht schon viel früher getan zu haben.
Die Stadtkasse kann sich diesbezüglich über Einsparungen von weit über 20 000

€ freuen (Zahlenwerk + Programmvorschau).

Die Städtische Galerie In der Badstube

Kunst in Wangen- Kunst im Aufwind

Im Protokoll der Galeriekreissitzung vom 20. November 2007 ist nachzulesen, dass der Galeriekreis die Öffnung der Galerie für Künstler von internationalem Rang befürwortet.

Damit war das Signal für eine nachhaltige Änderung des Galeriekonzepts gegeben.

Mit Willi Sitte ist es mir im Juni 2008 anlässlich des Rücktransportes der Arbeiten von Matthias Mansen nach Berlin gelungen, einen der vier bedeutendsten Künstler der ehemaligen DDR nach Wangen zu holen. Zweifellos erleichterte meine persönliche Vorsprache in der Willi- Sitte- Galerie am Domplatz von Merseburg die Entscheidung des Galeriemanagers und des Stiftungsratsvorsitzenden, beide zufällig anwesend, diese hochkarätige Ausstellung nach Wangen zu vergeben.

Die Ausstellung "Willi Sitte- Werke des Realismus" erforderte eine Überarbeitung des Galeriekonzeptes. Zwangsläufig erschien mir eine isolierte Sitte-Ausstellung ohne deren Einbettung in einen künstlerischen, gesellschaftlichen und damit auch politischen Kontext als ihrer Bedeutung nicht angemessen. Als Künstler war er nicht nur Protagonist des "Sozialistischen Realismus", sondern in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Künstlerbundes der DDR, Mitglied der Volkskammer und schließlich als Mitglied des Zentralkomitees auch politischer Gestalter, zuweilen auch Herr über Sein und Nichtsein von Künstlerkollegen. So werden wir im Frühjahr / Sommer 2010 Wasja und Moritz Götze aus Halle – die übrigens schon seit vier Jahren auf unserer Wunschliste stehen – in der Badstube ausstellen. Sie zählten zu den Benachteiligten des damaligen Regimes. Diskussionen werden zwangsläufig unvermeidbar. Für 2011/12 stehen Werner Tübke und Bernhard Heisig aus Leipzig auf unserer Wunschliste, und die Wahrscheinlichkeit, diese weltberühmten Maler in die Badstube zu bekommen, ist nicht gering. Auch der Regionalsender Euro 3 interessierte sich für die Sitte-Ausstellung. Ein Beitrag- Interview mit Galerieleiter R. Sigerist,wurde gesendet.

Unsere Städtische Galerie In der Badstube befindet sich aktuell in einem Ligawechsel.

Dabei wollen wir andere Aufgaben nicht vernachlässigen. So konzipierten wir eine volkskundliche Ausstellung ab Mitte November bis Ende Januar 2010

unter dem Arbeitstitel “Die bunte Welt des Einkaufs”. Es wurden Puppenkaufläden des 19. und 20. Jh. ausgestellt und ein Rahmenprogramm speziell für Kinder erstellt. Für den Winter 2010/11 ist das Thema “Geld” angedacht. Dazwischen denken wir an Ausstellungen von Künstlern des Bodensee- Alpenraumes und Süddeutschlands.

Die Mehrkosten für diese Konzeption, sollten welche anfallen, werden einerseits durch eine Einschränkung der Anzahl an Ausstellungen von bisher 4 bis 5 auf nur noch 3 bis 4 und im Ausgleich eine Verlängerung der Ausstellungsdauer von bisher 8 auf 10 bis 12 Wochen getragen. Darüber hinaus sind wir im Gespräch mit potentiellen Sponsoren.

Die Volkshochschule – Kultur- und Weiterbildungsachse der Stadt
Fachbereiche

Die VHS Wangen besteht aus mehreren Fachbereichen:

- Arbeit und Beruf mit EDV;
- Sprachen (aktuell 16 Sprachen im Angebot);
- Gesundheit;
- Kultur und Gestalten;
- Politik und Gesellschaft;
- Senioren- vhs;
- “Junge vhs” mit Junge vhs Ferienakademie;
- Kultur-, Kunst- und Sprachreisen;
- Vhs Profirm- das Kursangebot für Unternehmen und Institutionen;
- Internationale Kulturakademie Wangen- Westallgäu.

Gesellschaftliche Verankerung:

Die VHS Wangen i. A. als öffentlich verantwortete Bildungseinrichtung der Stadt stellt den Bürgerinnen und Bürgern das umfassendste Bildungs- und Kulturangebot vor Ort bereit. Die Kooperation mit Vereinen, anderen öffentlichen Institutionen, Unternehmen und Privaten erkennen wir als wichtige Aufgabe. Die Wangener Volkshochschule erfreut sich einer breiten Akzeptanz bei den Menschen der Stadt und des weiteren Umlandes. Das zweimal im Jahr erscheinende Programmheft wird regelmäßig lange vor dem Erscheinungstermin bzw. Semesterbeginn nachgefragt. Die Teilnehmer- bzw. Besucherzahlen der drei Teilbereiche VHS, Kleinkunst und Galerie In der Badstube stagnierten nach dem Superjahr 2005 (13 287 TN, 8 673 UE) die Zahlen (2006: 11 027 TN, 7 778 UE. 2007: 10 251 TN, 7 886 UE. Für 2009 lag der Jahresabschluss bei 9 500 UE,

ein absoluter Rekord.

Wirtschaftlichkeit:

Dennoch wirtschaftet die VHS verantwortungsvoll und erfolgreich. Die Vorgaben des Wirtschaftsplans werden auch unter schwierigen Bedingungen erfüllt.

Die VHS wirtschaftet auch in einem anderen Sinne: Mehr als 10 000 Teilnehmer, von denen viele bis zu 24 Termine pro Jahr wahrnehmen, konsumieren auch, gehen einkaufen und einkehren. So betreibt die VHS indirekte Wirtschaftsförderung. Man kann davon ausgehen, dass die VHS mindestens 70 000 Teilnehmer an die Stadt bindet.

Die Wirtschaftlichkeit der VHS definiert sich nicht nur über die Kosten, die sie direkt verursacht, sondern auch über den Nutzen, den sie der Stadt und ihren Menschen ebenso direkt, aber auch indirekt, ideell, bringt.

Institutionelle Kooperationen:

Mit der Volkshochschule Leutkirch und Isny arbeiten wir zusammen, was am Austausch von Kursangeboten abzulesen ist. En passant: Die Volkshochschule Wangen hat dasselbe Volumen wie Leutkirch und Isny zusammen.

Der VHS- Landesverband mit dem Sitz in Leinfelden bietet seinen angeschlossenen Volkshochschulen laufend kostenlose Angebote zur Förderung der Weiterentwicklung und Weiterbildung an. Einige unserer Dozentinnen und Dozenten bilden sich beim Landesverband fort. Der VHS – Verband bewirbt die Volkshochschulen landesweit in Fernsehen und Radio. Die Volkshochschulen werden entsprechend der Anzahl ihrer Unterrichtseinheiten an den Werbekosten beteiligt.

Die Volkshochschule Kißlegg ist seit Anfang 2007 der Volkshochschule Wangen angeschlossen. Es besteht ein Kooperationsvertrag, wonach die Volkshochschule Kißlegg in die "Volkshochschule Wangen im Allgäu", so die offizielle Bezeichnung, integriert ist. Die Zusammenlegung stärkt sowohl die Weiterbildung als auch die interkommunale Zusammenarbeit. Sie beinhaltet – gerade in Zeiten knapper werdender öffentlicher Finanzmittel – pädagogische, finanzielle, organisatorische und politische Aspekte. Anfängliche Akzeptanzschwierigkeiten und Irritationen bei manchen Kißleggern bezüglich der freundlichen Übernahme durch "die Wangener" sind dank unserer intensiven Bemühungen ausgeräumt, was Herrn Bürgermeister Dieter Krattenmacher zu der Bemerkung mir gegenüber veranlasste, die Kißlegger fänden sich im Wangener

VHS- Programm wieder und sie seien mit der Entwicklung recht zufrieden.

Seit Jahresbeginn 2009 ist auch die Gemeinde Amtzell de facto an die Volkshochschule Wangen angeschlossen.

Mit der Kornhausbücherei, dem Sport- und Kulturamt, der Jugendmusikschule, der Stadtkapelle, der Kulturgemeinde, dem Heilig- Geist-Spital, der Caritas, den Kirchengemeinden und vielen weiteren öffentlichen und privaten Einrichtungen pflegt die VHS Wangen gute Kontakte.

VHS- Service:

Anmeldungen sind persönlich, telefonisch, mit Anmeldekarte, per Fax, per E-Mail, und per Internet (www.klwa.de) möglich.

Die Anmeldemöglichkeiten per Internet werden mit einem Anteil von ca. 30 % erwartungsgemäß gut angenommen. Tendenz steigend.

Das VHS- Programm wird ca. vier Wochen vor Semesterbeginn ins Internet gestellt. Ab diesem Zeitpunkt sind Anmeldungen möglich. Gleichzeitig wird auch das Programmheft an bestimmten Orten wie Rathäusern, Banken und Sparkassen, Geschäften, Behörden usw. ausgelegt.

Anzumerken ist, dass bestimmte Ladenketten grundsätzlich keine Fremdwerbung in ihren Geschäftsräumen gestatten, also auch keine städtische bzw. gemeinnützig determinierte Werbung.

Internationale Kontakte

Die VHS Wangen ist Mitglied der **Euregio Bodensee- Alpen,** dem Zusammenschluss der Volkshochschulen um den Bodensee, dazu gehören die Volkshochschulen Bodenseekreis, Friedrichshafen, Wangen, Ravensburg, Weingarten, Radolfzell, Konstanz- Singen, Lindau, Kempten, Oberallgäu, Bregenz, Rorschach, Kreuzlingen und die Südtiroler Volkshochschulen Bozen und Brixen. Zweimal im Jahr werden gemeinsame Projekte zu grenzübergreifenden Themen geplant und an den jeweiligen Volkshochschulen nach einem festgesetzten Zeitplan durchgeführt. Die Themen seit dem Wintersemester 2007:

- Euregio- Städte stellen sich vor WS 07/08)
- Wallfahrtsstätten und Pilgerwege (SS 08);
- Musik in der Region (WS 08/09);
- Hightech im Bodenseeraum (SS 09);
- Brauchtum und Tracht- “BeTRACHTungen” (WS 09/10);

- Weinkultur am Bodensee (SS 10).

Fruchtbare Kontakte auf sehr hohem kulturellem und künstlerischem Niveau pflegt die VHS der **Staatlichen Akademie für Kultur und die Künste** und mit der **Pädagogischen Universität in Tscheljabinsk/Russland**.
Grundlage für den blühenden Kulturaustausch zwischen der Staatlichen Tscheljabinsker Akademie und der Volkshochschule Wangen im Allgäu ist der am 1. April 2007 von den beiden jeweiligen Leitern in Wangen unterschriebener Kooperationsvertrag.

Ein absoluter Höhepunkt in der Pflege internationaler Beziehungen waren die **"1. Deutsche Tage in Tscheljabinsk 2006"** mit der Stadtkapelle Wangen unter der Leitung von Stadtmusikdirektor Tobias Zinser, die vier Konzerte vor mehr als 2 000 Zuhörern in Tscheljabinsk, Magnitogorsk und Jekaterinburg gab. Rektor Roland Titel, Amtzell stellte sein Schulprojekt "Ländliches Schulzentrum" an der Universität, an der Pädagogischen Universität und an der Akademie vor, Dr. Eberhard Scheiffele gab Kurse in Psychodrama und der Leiter der VHS hielt Referate zur Deutschen Literatur- und Sprachgeschichte.

Die "**2. Deutschen Tage in Tscheljabinsk 2007"** waren der Jazzmusik und der Deutschen Literatur gewidmet. Mit dabei waren der Wangener Komponist und Musikwissenschaftler Klaus Roggors und der bekannte Musiker und Spezialist auf der Mundharmonika René Giessen und die Schriftstellerin Bruni Adler, die mit den Interviews für ein Buch unter dem Arbeitstitel "Zerrissene Leben", das am Sonntag, dem 16. August, der Öffentlichkeit im Weberzunftsaal vorgestellt wurde.

Die **"3. Deutsche Tage in Tscheljabinsk 2008"** standen wieder unter dem Zeichen des deutsch- russischen Kulturaustausches.

Prof. Dr. Härle hielt an der Päd. Universität und an der Akademie Vorlesungen über Deutschland und das Bodenseegebiet in Form einer Diaschau.

Alfred Gross gab Trompetenunterricht an der Akademie und übte mit dem Militärblasorchester Tscheljabinsk symphonische Stücke ein.

Jacqes Schalekamp gab mehrere Konzerte mit seiner jungen Gruppe "Katharsis", alle Schülerinnen der JMS Württ. Allgäu.

Bruni Adler schloss mit ihrem insgesamt dritten Besuch in Russland die Zeitzeugenbefragung ab.

Isolde Sigerist referierte an einer Tscheljabinsker Mittelschule mit Sprachprofil Deutsch über Organisation, Fächerkanon und Inhalte der

entsprechenden bzw. vergleichbaren deutschen Schulart (hier: Werkrealschule)

Rudolf Sigerist referierte über die Renaissance des Latein, den neuen Präsidenten Medwedew aus westlicher Sicht, die den europäischen Charakter Russlands und die Bedeutung des Vorbilds.

Die **"4. Deutschen Tage in Tscheljabinsk 2009"** sind in Vorbereitung. Sie finden vom 08. – 16. April in Tscheljabinsk statt.

Neben Musikunterricht durch die Pianistin Anna Kächele und den Cellisten Hannes Reich, beide an der Jugendmusikschule Württembergisches Allgäu tätig, gemeinsamen Konzerten der genannten mit dem Kammerorchester der Akademie, hielt der vhs- Leiter Vorlesungen in Literatur- und Sprachgeschichte sowie einen Vortrag über den Künstler Willi Sitte und die Sitte- Ausstellung in Wangen und den Film „Jahresrückblick 2008" des Videoclubs Wangen zeigen.

Wir können somit Wangener Highlights gut und gerne auch an Akademien und Universitäten präsentieren.

Wangen wird auch zum Treffpunkt von Künstlern aus aller Welt.

Seien es das Internationale Bodenseefestival mit dem Kammerorchester „Klassika" von der Philharmonischen Vereinigung Sergej Prokofieff, an dessen Kosten sich auch Kißlegg als zweiter Veranstaltungsort beteiligt, seien es der **Internationale Kultursommer 2007** und **2008** und 2009, die VHS bringt Menschen verschiedenster Kulturen, Sprachen und Religionen zusammen.

Höhepunkte der vergangene „Internationalen Kulturakademie Wangen-Westallgäu" sind die Auftritte auf sehr hohem Niveau der Volkstanzgruppen aus Mallorca, Griechenland, Tadschikistan, Russland und natürlich auch die Argentaler aus Wangen. Dazu kamen der Meisterkalligraph Kunio Asahina und sein Landsmann, Makoto Takayanagi, der 2008 in der Bücherei moderne Japanische Literatur las sowie weitere Künstlerinnen und Künstler. In 2009 kam der Südtiroler Bildhauer Willy Verginer aus St Ulrich dazu. Die **"4 Internationale Kulturakademie Wangen- Westallgäu"** ist bereits geplant.

Interne Fortbildung:

Der VHS- Verband und der Regionalverband Bodensee- Oberschwaben bieten den VHS- Leitern, Mitarbeiterinnen und Kursleiter(inne)n halbjährlich neue Fortbildungen an.

Der Wangener VHS- Leiter war von 2004 – 2008 Fortbildungsbeauftragter des Regionalverbandes Bodensee- Oberschwaben und somit für die Fortbildung von

Kursleitenden zwischen Donau, Iller und Bodensee verantwortlich.

Die interne Fortbildung der VHS. Mitarbeiterinnen wird durch den VHS-Leiter gefördert, stößt aber auf Grund der angespannten personellen Lage auf enge Grenzen. Der VHS- Leiter begibt sich in unregelmäßigen Abständen auf Fortbildungs-, Abteilungs- und Planungstagungen des VHS- Verbands nach Leinfelden.

Die VHS bietet der Stadtverwaltung auch interne EDV- Kurse an.

Kundenzufriedenheit:

Der Grad der Kundenzufriedenheit ist sehr hoch. Selten kommt es zu Reklamationen, die unverzüglich bearbeitet werden. Umfragen bei Teilnehmern und Dozenten ergeben ein positives Bild über die Zufriedenheit der Kunden mit dem VHS- Angebot. Mängelrügen betreffen fast immer Defizite im Zusammenhang mit Unterrichtsräumen, deren Pflege jedoch nicht im Überwachungsbereich der VHS liegt.

Im SS 2009 ist eine erneute Befragungsrunde vorgesehen, um den aktuellen Stand der Kundenzufriedenheit festzustellen.

Ständige Verbesserung:

Seit August 2006 ist die Volkshochschule Wangen nach den Anforderungen der „Internationalen Standards für Organisationen“, kurz ISO 9001:2000, durch die in Stuttgart ansässige Firma Zertsozial zertifiziert. Die VHS Wangen und die VHS Friedrichshafen sind die einzigen Volkshochschulen in der Region mit ISO- Zertifizierung im Bereich der Weiter- und Erwachsenenbildung. Interne Besprechungen finden in unregelmäßigen Abständen statt, je nach Bedarf und vorzüglich an einem publikumsfreien Donnerstagmorgen.

Für Verbesserungsvorschläge sind die Mitarbeiter/innen der VHS dankbar.

Am 23. Juli 2009 wurde die Volkshochschule Wangen nach ISO 9001:2008 rezertifiziert.

Dozenten/Kursleiter:

Die Qualität des Unterrichts wird durch Hospitationen und Rückmeldungen der Teilnehmer per Fragebögen laufend überprüft.

Werden Kursleiter/innen trotz fachlicher Qualifikation – was für die Einstellung auabdingbare Voraussetzung ist – den pädagogischen Anforderungen und evtl. gar den gesellschaftlichen Erwartungen nicht gerecht, werden sie nach erfolgloser mündlicher bzw. schriftlicher Abmahnung nicht mehr eingestellt.

Portfolio-Analyse:

Die Portfolio- Analyse ist ein Instrument einer strategischen Produkt- bzw. Programmplanung, mit dem auf hinreichend solider empirischer Basis die Fragen beantwortet werden sollen:

Mit welchen Angeboten ist die Kulturelle Bildung auf dem Markt vertreten, wie erfolgreich ist sie und welche Perspektiven gibt es?

Die Analyse der Produktpolitik bezieht sich einerseits auf die jeweiligen Angebote unserer VHS und andererseits auf den Markt, in dem sie sich behaupten muß. Es werden Kategorien gebildet, in die Angebote eingepasst werden, so die Fragezeichen:

- Business- Englisch
- Fastenkurse wie z. B. „Gut in Form- Brigitte- Balance oder LliD (Leichter Leben in Deutschland

Stars:

- Arabisch Anfänger und Fortsetzer
- Latein
- Kurse der „Blühende Landschaften
- Aquarellmalerei
- Ölmallurse
- Ateliernacht
- Töpferwerkstadt
- Ich möchte gerne singen, aber ich kann's halt nicht
- Mathe- Vorbereitungskurse für Realschulabschlussprüfung

Milchkühe:

- EDV- Kurse
- Italienisch
- Englisch
- Spanisch
- Französisch
- Großflächiges Malen
- Qi Gong
- Yoga- Kurse
- Wirbelsäulengymnastik

- Präventionsgymnastik
- Wassergymnastik
- Integrationskurse

Arme Hunde:
- Portugiesisch
- HTML
- Psycho- Kurse

Die Einordnung in eine Matrix mit Markt- Wachstum und Markt- Anteil ist derzeit in Bearbeitung

Die VHS beschäftigt z. Z. 208 Dozenten, davon 132 Frauen und 76 Männer.

Besonders erstaunlich war das Anmeldeverhalten für das Sommersemester 2009.

Noch nie gab es, nach Einbrüchen 2007 und 2008, so viele Anmeldungen wie derzeit. Trotz Wirtschaftskrise!

Н. Ю. Капустян
преподаватель хорового класса
Детской школы искусств № 2,
соискатель ЧГАКИ

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

В третьем тысячелетии формируется образ нового культурного человека: свободно мыслящего, сознающего себя и свое место в мире. Целью современной школы в связи с этим должна стать реализация заложенных в человеке возможностей путем развития его индивидуальности и воспитания личности. В условиях стремительно меняющегося современного общества осуществление данной цели требует новых идей и подходов в сфере образования.

Насущной потребностью сегодняшнего дня в музыкальной педагогике является активное внедрение развивающего обучения на всех уровнях музыкального образования.

Массовое музыкальное воспитание и образование, в основном, осуществляется посредством учебно-воспитательной работы в системе детских школ искусств (ДШИ) и детских музыкальных школ (ДМШ). Сегодня в контексте идеи гуманизации и гуманитаризации образования особую актуальность приобретает проблема развития учащихся средствами музыки как вида искусства. Целью обучения детей в ДШИ является подготовка в музыкантов – любителей, которые обладают навыками музыкального творчества, могут самостоятельно разобрать и выучить музыкальное произведение любого жанра, свободно владеть инструментом, подобрать любую мелодию и аккомпанемент к ней. Все это требует от педагога высокого профессионализма, творческого подхода к обучению ребенка и большой к нему любви и уважения [1].

Родители часто отдают детей в музыкальную школу вовсе не для того, чтобы вырастить из них профессиональных музыкантов, а для того, чтобы дети приобщились к миру классической музыки, полюбили ее, потому что, как считается, без этого не может быть культурного человека. Ребенок, проступивший в школу и приступивший к занятиям музыкой, на протяжении долгих лет ежедневно приобщается к этой классической музыке, изучает нотную грамоту, осваивает технику игры на каком-нибудь музыкальном инструменте, знакомится с произведениями музыкальной культуры, и слушает, слушает, слушает музыку. В общем, он живет в этом мире. Музыка становится для него естественной средой обитания.

Тогда почему же часто случается так, что этот самый ребенок, даже успешно окончив музыкальную школу, часто после этого за инструмент вообще не садится? И на концерты не ходит? И вообще, классическую музыку не любит? Ответ на эти вопросы прост: долгие годы музыкального образования вместо любви к музыке ему прививалось отвращение к ней. Музыки ему давалось слишком много: он должен был слушать ее, когда ему вовсе этого не хотелось. Он был вынужден часами просиживать за инструментом, разучивая сложные, никак не дающиеся ему пассажи. Ему не хотелось заниматься, но его заставляли. Если он отлынивал, его наказывали: дома «лишали сладкого», а в музыкальной школе ставили

«двойки». В общем, вместо того, чтобы наслаждаться музыкой, ребенок от нее страдал.

Занятия музыкой – это тяжелый труд. Он по силам только тем, у кого есть стремление заниматься музыкой, кто не мыслит себя без этого, то есть у тех, кто хочет посвятить свою жизнь музыке. Таких детей сразу видно: их не надо заставлять заниматься из-под палки, у них самих имеется сильно выраженная потребность заниматься музыкой. Им это просто нравится.

Но ведь большинство детей, посещающих музыкальные школы, не собираются становиться профессиональными музыкантами. У них есть другие интересы, с музыкой совсем не связанные. Им тоже нравится музыка, им нравится ею заниматься, но не в таких количествах, как требует программа музыкальной школы, они не готовы часами просиживать за инструментом и разучивать то, что у них не получается. В программах современных школ искусств существуют адаптированные программы, где могут допускаться изменения. Просто дающие детям музыкальное образование, приобщающие их к миру классической музыки. И требования в этих школах к учащимся другие. И учение в них для детей радость, и тогда, это приносит большую пользу. У нас появляется гораздо больше людей, понимающих и любящих классическую музыку, в общем, людей культурных и образованных, с хорошим музыкальным вкусом [4].

Вообще, эстетическое воспитание следовало бы начинать в достаточно раннем возрасте. Но способ, которым это следует делать, имеет решающее значение, так как он равноценен самому обучению искусствам. Различное обучение активизирует мозговые клетки по-разному. Упрощая, можно сказать, что слишком интеллектуализированное обучение односторонне активизирует деятельность левого полушария головного мозга, а обучение различным видам искусств гармонизирует этот дисбаланс. Поэтому и в эстетическом обучении следует опасаться, слишком интеллектуальных и односторонних упражнений, так как в результате последних мы не только теряем преимущества положительного воздействия эстетического обучения, но и привносим в развитие детей дополнительные трудности. Итак, занятия искусством целостно развивают человеческие способности, если они построены соответственно природе самого искусства, а не заинтеллектуализированы и не превращены в принудительный труд [2].

Искусство имеет огромное значение для воспитания и обучения детей.

Комплексное музыкальное воспитание, творческие методы обучения применимы к любому ребенку. Разница лишь в том, что музыкантом-профессионалом может стать высокоодаренный ученик, в то время как подавляющее большинство учащихся становятся музыкантами-любителями.

К сожалению, слишком часто еще в стенах ДМШ у детей гаснет первоначальный импульс заинтересованности в музыке и желание музицировать; возникают противоречия между ограниченным набором педагогического репертуара и приемов и актуальными повседневными музыкальными потребностями и интересами современного школьника. В этих условиях резко возрастает роль творческой активности педагога, его репертуарных и методических поисков.

Принципы и методы современной творческой педагогики должны способствовать решению многообразных задач воспитания музыканта в процессе обучения: стимулирования активного, заинтересованного отношения к музыке, желания музицировать и творчески самовыражаться, развивать художественный вкус и эрудицию во всем разнообразии жанров и стилей музыки народной, академической и популярной.[3].

Музыка и искусство уже в силу своей внутренней природы должны быть главной частью любого воспитания, а для этого они должны стать частью образования каждого будущего учителя. Ведь музыкальная педагогика – искусство, требующее от людей посвятивших себя этой профессии, громадной любви и безграничного интереса к своему делу. Учитель игры на любом инструменте должен быть, прежде всего, учителем музыки, то есть ее разъяснителем и толкователем, а не просто заниматься с учениками технической зубрежкой. Учитель должен не только довести до ученика так называемое «содержание» произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему анализ формы, гармонии, мелодии, полифонии; он должен быть одновременно и теоретиком, и историком музыки, а также учителем хора, сольфеджио, гармонии и игры на инструменте.

---

1. Иванова, И. П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы / И. П. Иванова. – М., 1982. – 80 с.
2. Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива / Л. И. Новикова. – М., 1978. – 144 с.

3. Сокольников, Ю. П. Системный подход в воспитании / Ю. П. Сокольников. – М., 1988. – 200 с.
4. Шиянов, Е. Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – Ростов Н/Д, 1995. – 310 с.

Е. С. Кузнецова
к. ист. н., доцент
каф. нем. яз. ЧГПУ

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

Познавательная деятельность по своей сути и содержанию является однотипной для представителей различных культур за исключением отдельных привычек, методик и технологий, а также индивидуальных качеств сугубо психологического характера. Деятельность учебно-познавательного характера делится на теоретическую и практическую.

Теоретическая деятельность позволяет предвидеть, предсказать, спланировать, обеспечить подготовку к практической деятельности, а также выбрать ее наиболее оптимальные и эффективные пути, формы и методы. Справедливо говорят, что без теории практика слепа. Теоретическая деятельность более разнообразна, полифакторна, изменчива и мобильна, чем практическая. Здесь приходится много думать, менять, совершенствовать до наступления момента согласованности всех компонентов, условий, факторов, а затем осуществления практической деятельности.

Практическая деятельность непосредственно связана с выполнением действий практического характера. Она связана также с индивидуальностью, самостоятельностью и творчеством и может носить исполнительский, частично творческий и творческий характер в зависимости от результата, продукта деятельности, который может быть типичным, частично новым и принципиально новым. Познавательная деятельность делится также на

общую и специфическую (или частную). К общей деятельности относится умение планировать, учитывать, контролировать и т. п. К специфической деятельности относится такая, которая осуществляется в узко специализированной области.

Для успешной познавательной деятельности важно:

- научить обучающихся приемам определения понятий, сравнения, классификации, доказательства, осознания, получения выводов на уровне межкультурных контактов;
- учитывать и осуществлять межпредметные связи;
- осуществлять соотношения логической, эмпирической и эвристической межкультурной деятельности;
- эффективно управлять процессом познавательной и самопознавательной межкультурной деятельности;
- осуществлять контроль и самоконтроль познавательной деятельности.

Проблема активизации познавательного процесса является одной из актуальных во все времена становления и развития педагогики как науки и как искусства. Активность всегда проявляется, формируется и развивается в деятельности. Таким образом, активность является атрибутом деятельности, ее динамическим условием. Активность характеризуется количеством и качеством внешних действий и внутреннего состояния, переживаниями, настроем на деятельность, наличием знаний и умений решать теоретические и практические задачи, преодолевать противоречия и трудности, видеть перспективу совершенствования деятельности, в том числе межкультурных отношений.

Активность личности – это активная жизненная позиция в определенном виде деятельности (учебно-воспитательном, например), когда знания, умения, волевые качества, мышление, идейная принципиальность максимально сосредоточены на решении задач познавательного и творческого характера, когда есть желание, стремление быть лучше, чем вчера, быть в авангарде учебно-познавательного процесса. Такая активность называется надситуативной. Она характеризует способность личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, повышенные с точки зрения исходной задачи.

Большую роль в активизации познавательной деятельности студентов лингвистических факультетов играет их более глубокое знакомство с культу-

рой другой страны, менталитетом ее народа, а также его историей. Таким образом, курс лингвострановедения вносит несомненный вклад в развитие личности обучающихся, расширение их кругозора, повышая положительную мотивацию к изучению вышеназванного курса, стимулируя готовность приобретать знания о стране изучаемого языка, что впоследствии может послужить хорошим базисом для их участия в межкультурном общении.

Остановимся более подробно на лингвострановедческом компоненте обучения специалистов.

В лингвострановедческом компоненте акцент делается исключительно на информации страноведческого характера. В его рамках обучающиеся усваивают систему языка, в которой каждый знак несет определенную информацию о стране изучаемого языка. Языковые явления выступают здесь как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью.

В процессе обучения будущий учитель иноязычной культуры сталкивается не только с формой, но и с фоном слова – национально обусловленными семантическими значениями. Поэтому первоочередной задачей преподавателя является разъяснение этих особенностей студентам, развитие у них умения оперировать образами, аналогичными образам носителей изучаемого языка.

Реализация лингвострановедческого компонента в процессе обучения исключает, таким образом, любую возможность непонимания устной или письменной речи представителя другой культуры.

Важность введения «культурно-исторического аспекта» в процесс подготовки обучающихся к общению с представителями иноязычной культуры не подлежит сомнению – таково мнение ученых и педагогов-методистов нашего времени. Фундаментальный вклад в разработку теоретических основ лингвострановедения в нашей стране внесли Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, а также исследователи липецкой школы во главе с Е. И. Пассовым.

Цели обучения иностранному языку как средству межкультурного общения авторы видят в активизации познавательной и творческой деятельности на основе использования лингвострановедческого компонента. Обучающиеся по данным пособиям, наряду с умением коммуницировать на иностранном языке, приобретают полезную информацию о культуре, менталитете этого народа, т.е. осуществляют познавательную деятельность.

Основными каналами поступления познавательной информации являются зрительный и слуховой. В тексты и диалоги, предназначенные для развития умений читать и аудировать, гармонично вплетаются страноведческие и культуроведческие материалы, верно отражающие действительность и углубляющие тем самым процесс познания.

Однако вслед за Е. И. Пассовым мы полагаем, что познание различных областей в действительности практически безгранично, в то время как обучение иностранному языку ограничивается целями и временными рамками. В результате очевидна необходимость отобрать лингвострановедчески ценный учебный материал. Е. И. Пассов считает, что объектами усвоения познавательной деятельности являются:

- сведения о социально-политической сфере страны изучаемого языка;
- сведения о сфере материального производства;
- сведения о сфере духовного производства;
- -сведения о сфере обслуживания в стране изучаемого языка.

Все эти сведения можно назвать фоновыми знаниями чисто информативного характера, поскольку каждый уровень языка – лексический, грамматический, фонетический и др. – также несет фоновую информацию, но уже языкового порядка.

Преподавание культуры в связи с обучением иностранному языку имеет цель передачи обучаемым наиболее ценных фоновых знаний всех видов (языкового и информативного плана), которыми обладает носитель языка.

Лингвострановедческий компонент предполагает раскрытие творческих потенциалов обучающихся. Задания с творческой направленностью создают условия для возникновения речевой интенции, придают процессу учебного общения естественность, непринужденность. В рамках лингвострановедческого компонента практикуется использование элементов игры, а также в большом количестве кроссвордов, чайнвордов, загадок. Использование игр на занятиях является одним из главных достоинств данных учебных пособий. Их оснащенность оригинальными методическими приемами и формами работы, аутентичными материалами обеспечивает более эффективное обучение иностранному языку, вызывает и поддерживает мотивацию учения. Таким образом, лингвострановедческий компонент к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей способствует их более глубокому проникновению в информацию о мире иноязыч-

ной культуры, о менталитете представителей страны изучаемого языка, готовя будущих учителей к встрече с ними.

В процессе преподавания курса лингвострановедения на факультете иностранных языков ЧГПУ нами был разработан спецсеминар «Политика примирения ФРГ со странами Восточной Европы», позволяющий студентам познакомится с концепцией …роль, вклад, влияние

С целью активизации познавательной деятельности студентов нами используются такие активные методы обучения, как дискуссия и метод проектов.

Студенты делятся на малые группы (3–5) каждая группа получает творческие задания, в рамках которых студенты самостоятельно изучают такие темы, как …

- «Большая коалиция»;
- «Малая коалиция»;
- «Вальтер Шеель и его сподвижники» и др.

После подготовки проектов состоится их презентация в аудитории, в процессе которой студенты, используя видеофильмы, коллажи, различные схемы и таблицы, освещают основные этапы деятельности тех или иных политиков.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить тот факт, что знакомство с историей страны изучаемого языка, ее культурой, деятельностью ведущих политиков и использование при этом нетрадиционных методов обучения активизируют познавательную активность.

---

1. Оконь, В. Введение в общую дидактику [пер. с польск.] / В. Оконь. – М.: Высш. шк., 1990. – 381 с.
2. Пассов, Е. И. Учитель иностранного языка: мастерство и личность / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1993. – 158 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
4. Персикова, Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учеб. пособие / Т. Н. Персикова. – М.: Логос, 2002. – 223 с.
5. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие / А. П. Садохин. – М.: Альфа-М, 2004. – 286 с.

Е. Г. Ланганс
ст. преподаватель
каф. философ. наук,
аспирант ЧГАКИ

МЫСЛЬ-КОММУНИКАЦИЯ КАК РЕСУРС САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДА В «ЭПОХУ ПЕРЕМЕН» НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ.

В 1973 г. вышла в свет книга Д. Белла «Приход постиндустриального общества». С этих пор многие историки, культурологи, философы стали оценивать текущий период истории как постиндустриальную эпоху, оговариваясь вслед за Беллом, что не все страны уже вошли в нее (например, Россия – нет) и, следовательно, полагаемая эпоха для этих стран должна стать желанным будущим. Понимая, что все концепции общества и истории в определенной мере условны, мы все-таки воспользуемся предложенной идеей в качестве отправной точки, вводя тем самым историческую рамку обсуждаемой темы.

С этой точки зрения, можно считать правомерными утверждения аналитиков о том, что потрясения, охватившие мир на рубеже XX–XXI вв., являют собой глобальный системный кризис – кризис индустриальной цивилизации (см., например, 4). Проявился он в развитых индустриальных странах и постепенно охватил все остальное человечество, все сферы жизне- и мыследеятельности мирового сообщества – от хозяйства и экономики до искусства и философии, иногда выплескиваясь за край самой жизни людей. При этом предполагается, что неявное начало кризиса пришлось уже на 70-е годы XX в. Таким образом, книгу Д. Белла можно скорее назвать прожектом (а не публикацией результатов серьезной аналитики). Но прожектом, не реализованным на сегодняшний день ни в одной из ведущих стран мира. Тем не менее, позитивным представляется ход мысли, нацеленный на постиндустриальное будущее. Однако мы считаем, что будущее необходимо полагать как пустое место, топос, по поводу которого можно начинать размышлять. В этой статье мы не собираемся предлагать свой прожект будущего, но сделаем попытку обустроить подход к разработке этой проблемы, имея в виду (перед своим мысленным взором) индивидуальное человеческое существование в предлагаемых обстоятельствах.

Мир сегодня предстает индивиду не как регулярное упорядоченное целое, понятное и безопасное, где так или иначе можно «найти свое место», но как «второзданный» Хаос, разлетающиеся осколки уходящей цивилизации. Выражается это в невиданной ранее раздробленности знания (производят его в огромных количествах предельно специализированные науки), лавинообразных потоках информации из Сети и СМИ, в отсутствии собирающих рамок, поставляемых прежде единой картиной мира. Классическая картина мира, задающая человечеству онтологические горизонты и ценностные ориентиры, целостные образцы мысле- и жизнедеятельности оказалась исчерпанной. Человеку приходится заново собирать «разбегающийся» Мир. Причем делать это – самостоятельно. Как же собрать новый мир? И где взять новые формы само-стоятельности, обеспечивающие само-деятельность?

Мы полагаем, что самостоятельность вырастает из осуществленного самоопределения. Особенностью самоопределения индивида в настоящем времени является отсутствие предуготовленного для этих целей пространства. Описания кризиса не могут быть использованы в этой функции, но – лишь для прорисовки ситуации, от которой мы хотим уйти, оставив ее в прошлом. К тому же эти картинки показывают, что исчерпан основной ресурс роста и развития индустриальной цивилизации – пространство (от географического – до пространства сознания, что показали молодежные бунты в Европе конца 60-х гг., выступления против войны во Вьетнаме в США и пр.), понимаемое как вместилище продуктов все возрастающего массового производства. В этом смысле трудно воспользоваться даже содержимым собственного сознания. А это значит, что на первом шаге самоопределения необходимо отказаться от индустриальных смыслов и ценностей, способов мысли и деятельности, что не так просто сделать. Основанием для такого отказа может стать понимание того, что все эти опоры сознания есть средства продления кризисного состояния мира. Можно, конечно, выбрать тактику выживания или ухода в иллюзии разного рода, что будет только усиливать разруху, которая, как известно, начинается в головах. Обойти сегодняшние трудности нельзя. Преодолеть их возможно только на пути построения мысленного *перехода* к будущему состоянию, т.е. построения средств реального перехода. Реальный переход может осуществиться, если мы сможем в мысли его обустроить. Таким должен стать первый этап самоопределения. Нужно понять, что, мысленно обустраивая переход, мы будем постепенно прорисовывать наше бу-

дущее, которое пока еще не есть затверженный проект. Дело это рискованное, но если мы сами не примемся за него, это непременно сделают другие. Мы же окажемся лишь материалом в их проектах.

Исполнившись решимости двигаться вперед, индивид (мысленно) вступает в зону, где, казалось бы, нужно начинать работы. Но он не в состоянии это сделать, поскольку пространство мысли *пусто*! И еще. Ни один отдельно взятый человек сегодня не может в одиночку выстроить стратегию собирания мира, иногда, даже своего собственного. Слишком сложный, тяжелый и даже опасный период истории мы переживаем. И нет такого моно Разума, способного решить все проблемы. Для того чтобы только проявить и зафиксировать их во всей глубине и сложности, определить свое личное отношение к ним (второй шаг самоопределения) необходима Коммуникация. Сегодня известно как минимум два типа коммуникации. Первый тип – Общение – от высокого дружеского слияния душ в речи до пустого трепа в чатах. Другой тип – Мысль-коммуникация. Понятие Мысли-коммуникации (М-К) ввел в своей статье Г. П. Щедровицкий [6] на материале организационно-деятельностных игр, которые он начал проводить в конце 70-х годов, где и практиковалась М-К. В чем же ее особенность? М-К – это не просто осмысленный обмен текстами, хотя тексты и их понимание в ней «живут». Она стягивает на себе, связывает коллективное мыследействование и мышление так, что затруднения в действии получают свое выражение в текстах М-К, могут быть всесторонне обсуждены и выложены на доску коллективного мышления в оформленном виде. При этом «Специально надо отметить, что пояс М-К (*в мыследеятельности (МД)* – помечено мной – Е. Л.) не подчиняется различению правильного и неправильного. Он живет по принципам *полилога* (т.е. многих логик), *противоречий, конфликтов и проблематизаций.* Это всегда *поле борьбы и взаимоотрицаний,* которые только и придают М-К ее особый смысл и оправдывают ее существование в качестве особого пояса МД.» [5, с. 289]. Назначение М-К – <u>организовать и обеспечить</u> мыследействование и мышление. Благодаря такому «устройству» М-К становится как бы живым экраном, на котором возможно про-явление проблем, за которым должна последовать их рефлексия и фиксация. Для индивида М-К может стать базовым ресурсом дальнейшего самоопределения, выступая и в качестве пространства самоопределения (заданного теперь проблемами), и в качестве материала для строительства (но уже коллективного) средств перехода к будущему.

Интересно, что в начале 80-х гг. известный немецкий философ Ю. Хабермас опубликовал свою работу «Теория коммуникативного действия». Речь в ней идет о «производительной силе коммуникации», которая образует фундаментальный ресурс взаимопонимания, необходимый для общественной интеграции, способной в свою очередь решать проблемы жизненного мира. Представляется, что появление примерно в одно и то же время в двух разных (и достаточно далеких по многим параметрам) странах идеи, теорий и практики промысленной коммуникации не случайно, если рассматривать это в рамках глобального исторического процесса. Разные по содержанию, но в чем-то схожие по направленности эти теории предоставляют нам средства для организации практики самоопределения в условиях набирающего силу Кризиса. А самоопределение, использующее такой мощный ресурс как Мысль-коммуникация может стать реальным способом обретения самостоятельности за счет построения программ перехода, собирания нового мира. Как говорил М. Мамардашвили: «Единственный шанс иметь будущее, а он же шанс стать людьми – это, *именуя,* выносить наружу и осознавать беды и несчастья, а не загонять их вовнутрь, где они начинают двигаться и развиваться иррациональными, стихийными и патогенными путями» [3, с. 182].

---

1. Белл, Д. Грядущее постиндустриальноеобщество: Опыт социал. Прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – CLXX, 783 с.
2. Глазунова, О. И. Антропология развития / О. И. Глазунова // Философ.ские науки. – 2008. – № 9 – С. 45–53.
3. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию… / М. Мамардашвили; сост. и предисл. Ю. П. Сенокосова. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Переслегин, С. Б. Новые карты будущего, или Анти-Рэнд / С. Переслегин. – М.: АСТ: АСТ Москва; СПб.: Terra Fantastica, 2009. – 701 с. – (Pfilisopfy).
5. Хабермас, Юрген. Демократия. Разум. Нравственность. (Лекции и интервью. Москва, апрель 1989 г.) / Юрген Хабермас; отв. ред. Н. В. Мотрошилова. – М.: Наука, 1992 – 176 с.
6. Щедровицкий, Г. П. Схема мыследеятедьности – системно-структурное строение, смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Г. П. Щедровиц-

кий. Избранные труды; ред.-сост. А. А. Пископпель, Л. П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 281–298.
7. Щедровицкий, Г. П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Г. П. Щедровицкий // Из архива Г. П. Щедровицкого; ред. и изд. серии «Из архива Г. П. Щедровицкого» Г. А. Алексеева, А. А. Пископпель и др. Т. 8. Вып. 1. – М.: Путь, 2004. – 352 с.

М. П. Меняева
к. культурологии,
доцент ЧГАКИ

КУЛЬТУРА СОГЛАСИЯ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕОРИЙ

В современном мире происходит активизация и усиление межкультурной коммуникации в контексте глобализации, осуществляющейся на основе, прежде всего развития, совершенствования технических средств связи и возникновения новых (например, мобильный телефон, интернет). В условиях мультикультурализма характер межкультурных коммуникаций в современном мире оказывается различен. Межкультурные взаимодействия отличаются не только дружественностью, но и конфликтностью, конфронтацией. Однако усиление глобальных проблем современности требует для их разрешения объединения сил и действий всего человечества, преодоления разногласий и культивирования согласия, т. е. культуры согласия как совокупности форм сосуществования людей, необходимых для осуществления совместной деятельности и общения, обеспечивающих полноценное существование и развитие человечества. Культуру согласия можно рассматривать в качестве способа организации человеческого со-бытия с целью взаимообогащения и плодотворного развития. Культура согласия базируется на идеях гармонии, диалога и толерантности, понимаемой как требование не навязывать другому, неприемлемых для него своих ценностей, норм, взглядов и т. д., а также как готовность взаимодействовать, опираясь на согласие, но без ущемления собственных интересов.

Взаимодействие, действия и человеческая деятельность лежат в основе коммуникации у создателя теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса. Он противопоставляет коммуникативному действию (такое взаимодействие, которое упорядочивается согласно обязательным нормам) действие инструментальное (сфера труда, оперирующая критериями эффективности). Если последнее ориентировано на успех, то коммуникативное – на взаимопонимание действующих индивидов, их консенсус. Соответственно Ю. Хабермас различает рациональность инструментальную и коммуникативную, выделяя такие типы действий, как стратегическое (частью его становится инструментальное действие) и коммуникативное. Стратегическое действие является инструментальным в той мере, в какой участники стратегических действий становятся или обеспечивают друг друга средствами для достижения успеха. Действия, связанные не с эгогцентрическим вычислением успеха, а с актами, нацеленными на взаимопонимание Ю. Хабермас считает коммуникативными. Участники коммуникативного действия, по Ю. Хабермасу, усваивают рефлективное отношение к миру. Они ставят свои высказывания в отношение к возможности их критики со стороны других. Поскольку их отношение к миру опосредовано необходимостью интерсубъективного признания выдвинутых для обсуждения положений, они могут достичь своих целей только совместными усилиями.

По мнению Ю. Хабермаса, действие, ориентированное на взаимопонимание, имеет три функциональных аспекта: достижение понимания, координация действий и объединение индивидов. Ю. Хабермас отвечает на вопрос о том, что должно иметь для того, чтобы сделать возможным понимание другого. Каждый участник коммуникативного действия, если он стремится к достижению понимания, должен учитывать ряд требований. Одно из них предполагает подбор говорящим таких выражений, чтобы между ним и слушающим установились отношения взаимопонимания. Это означает, что слушающий должен понимать, что говорится, а говорящий – осознавать, что его слушают и понимают. Другое требование гласит о том, что говорящему необходимо выбирать такие средства выражения, чтобы сделать для слушающего понятным смысл сообщения. Отметим, что смысл как общая соотнесенность, связь всех относящихся к понимаемой ситуации явлений задает форму существования языковых выражений в коммуникации. Когда говорят о том, что «ситуация осмыслена», речь идет

о переводе структуры смысла в набор функциональных характеристик, относящихся к ситуации предметов. Смыслы всегда ситуативны.

Ориентация на достижение понимания посредством ведения дискуссии предполагает координацию действий и их оформление в виде коллективного соглашения. Целью достижения понимания считается принятие соглашения, которое ограничивает субъективные интересы в пользу совместно разделяемых знаний и взаимного доверия. Достижение согласия представляет собой процесс заключения договоренности на основе взаимно признаваемых правил. Исходя из концепции Ю. Хабермаса, консенсус возможен только как деятельность на основе признанных всеми общих правил. Поскольку инструментом понимания между субъектами является язык, консенсус обусловлен общепринятыми правилами употребления языка.

Коммуникативное действие, по Ю. Хабермасу, служит укреплению социальной интеракции и формированию солидарности. Там, где действия направляются посредством консенсуса, возникает взаимопонимание. С помощью консенсуса возможна интеграция общества. Ю. Хабермас рассматривает коммуникативное действие как ключевой механизм социальной интеграции, связывающий инструмент, важную роль в котором играет взаимное согласие. В контексте разнообразных межкультурных коммуникаций гармоничное согласование интересов обеспечивает культура согласия. Она создается как ответ на необходимость согласного и согласованного сосуществования, т. е. такого, в котором достигнуто согласие – сопряжение голосов, предполагающее не слияние их в унисон, а консонансное звучание. Целостная семантика слова «согласие» непосредственно вытекает из значений, составляющих его морфем. Например, префикс «со» привносит в общее лексическое значение слова сему «собирательности», «совместности». Согласие опирается на социальное, коллективное и родовое начало в человеческой природе, поэтому является основой для совместных действий: труда, общения, творчества и т. д. Согласие синергийно, поскольку предполагает совмещение голосов, что возможно только в ходе диалога – такой формы речи, в которой сквозь различие точек зрения возникает и преобладает дух целого. В нем все участники изначально равны между собой в том, что имеют право пользоваться собственным голосом и с помощью него выражать свои идеи, мысли и чувства.

Диалог, общение людей К. Ясперс считает атрибутом человеческого бытия. Именно склонностью к коммуникации, по мнению К. Ясперса, человек отличается от прочего сущего во всех его проявлениях. Коммуникация есть универсальное условие человеческого бытия. Она составляет его всеохватывающую сущность. Все, что есть человек, подлинное в себе самом обретается через коммуникацию. Акт коммуникации являет собой соотнесенность одной экзистенции с другой. Экзистенция, по К. Ясперсу, есть подлинное существование человека, не обусловливаемое ничем внешним, лишь собственной его индивидуальностью. Экзистенция не находима в границах предметного мира, ибо она – свобода. К. Ясперс отделяет экзистенциальную коммуникацию от массовой коммуникации как обезличенного общения, в котором личность теряется, растворяясь в толпе, и оказывается неспособной к дискуссии.

Г. Марсель связывает опыт общения с проблемой рефлексии над собой. Высшая ступень рефлексии, по его мнению, основывается на внутренней собранности, в результате которой человек оказывается доступен чувству сопричастности. Кроме того, в разработке проблем коммуникации Г. Марсель делает акцент на «соучастии», т. е. равном взаимодействии, которое приводит к сверхрациональному единству, невыразимому в понятиях и словах.

Согласно Э. Мунье, «понимать» значит не ограничиваться собственной точкой зрения, а уметь принять позицию «другого», не теряя собственного Я, что выливается в соединение отличных друг от друга позиций в ни с чем не сравнимом согласии. Э. Мунье считает, что острые углы несогласия будут сглажены в том случае, если уметь быть бескорыстно великодушным, разделять с «другим» его огорчения, радости и заботы, прощать и доверять. Такова диалектика личностного общения.

В контексте современных глобальных трансформаций становится важным единение разных субъектов социокультурного бытия на основе тех смыслов, которые связаны с пониманием необходимости общей для всех заботы о целостности мира и его культуры. В современном мире у разных стран возникли такие сферы совпадения интересов, как контроль над применением оружия массового уничтожения и использованием атомной энергии, совместная борьба с терроризмом и международной организованной преступностью. Основной целью межкультурного взаимодействия оказывается создание эффективной базы для обеспечения защиты от разных вызовов и угроз.

В условиях межкультурных разногласий, конфликтов, конфронтаций культура согласия направлена на их ослабление и устранение. Она делает коммуникацию не бессмысленной, а подлинной, так как ее основой является установление взаимопонимания. Таким образом, культура согласия в контексте коммуникативных теорий Ю. Хабермаса, К. Ясперса, Г. Марселя, Э. Мунье приводит к гармоничному сосуществованию разных культур, в ходе чего каждая культура осознает и обретает свою уникальность, встраиваясь в универсум. Успешность межкультурной коммуникации предполагает в качестве своей основы культуру согласия и невозможна без нее.

М. П. Меняева
к. культурологии,
доцент ЧГАКИ

КУЛЬТУРА СОГЛАСИЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО БЫТИЯ

В философии культуры используется термин «культура согласия», в котором отражаются социальные и личностные аспекты бытия. В широком смысле культуру согласия можно понимать как одну из составляющих культуры – сложнейшего образования, представляющего собой человеческий мир, в котором создаются разнообразные формы сосуществования людей, необходимые для осуществления совместной деятельности и общения, обеспечивающие выживание человечества. Культуру согласия можно рассматривать как способ организации человеческого со-бытия с целью взаимного обогащения и плодотворного развития. В узком смысле культура согласия – это совокупность найденных человечеством, воспроизводящихся и заново создающихся форм (культурных образцов, моделей и тому подобное), соответствующих стремлению к единению при сохранении автономности, а также к плодотворному сосуществованию и органической совместимости на взаимоблизких основаниях. Кроме того, можно выделить и другой смысл культуры согласия, если исходить из того, что культура является не только продуктом человеческой деятельности, но,

будучи продуктом, она формирует и самого человека. Поэтому человек является как творцом культуры, так и ее творением. Культура есть форма самовыражения человека, проявления его человеческой сущности. Культура представляет собой меру человеческого в человеке. Она создает союз, позволяющий быть человеку человеком, осознать свое «я».

Категория «Я» выражает рефлексивно осознанную самотождественность индивида, т. е. собственную согласованность с самим собой. В философии «я» – понятие, предназначенное для фиксации сущности личности. Понятие *личность* в европейских языках обозначается словами, происходящими от латинского persona. В классической латыни это слово обозначало маску – слепок с лица предка, ритуальную маску и театральную, исполняющую роль резонатора, служащего для усиления звука голоса, в результате чего возникла традиция возводить это слово к глаголу personare – «громко звучать». В Средние века это слово интерпретировали как «звучать через себя» (per se sonare). Персоной является тот, кто обладает собственным голосом. Другая этимологизация – per se una – единая сама по себе. Понятие *персона* разрабатывается у стоиков. Сенека противопоставляет ношению личины стремление к «собственной природе». Марк Аврелий призывает каждого создать свою собственную персону. В своем сочинении «Наедине с собой» он рассматривает личность, руководимую разумом, как носителя духа и обитель испытующей совести. Посредством духа всякий человек причастен божественному и тем самым создает идейную общность, преодолевающую все ограничения.

Личность характеризует собственный, индивидуальный голос, а соединение голосов вместе (собственного голоса с другими голосами) указывает на социальность. Социальной характеристикой личности является идентичность. Персональная идентичность предполагает внутреннюю собранность «я» как дуального образования: индивидуализированного и социализированного. Меняя свои личины, «я» остается целостным. Можно сказать, что «я» есть единство во всех изменениях. В едином «я» синтезируется множество сторон: материальная, идеальная, реальная и другие. Чтобы удерживать воедино собственную множественность «я», личность должна быть согласна с самой собой. Согласие с самим собой отражается на взаимоотношениях с окружающими. Утверждение персональной идентичности направлено на то, чтобы человек мог выстраивать свои взаимоотношения с окружающим миром согласно своим внутренним характеристикам и внутренней убежденности, а не в угоду

внешним требованиям. «Я» конституируется в качестве «отношения с Ты» (М. Бубер). Основополагающим для становления подлинного «Я» является «опыт Ты». Согласно Ж.-П. Сартру, чтобы целостно постичь все структуры своего бытия нужен другой. Поэтому «кто-нибудь, говорящий «Я», направляется к другому человеку» (Э. Левинас). Единство «Я», т. е. согласие возникает в общении с «Ты», вместе с Другим. Их объединяет духовная сфера. Единство, согласие – это знак духовности и присутствия Духа. Согласие человека с самим собой становится возможностью для согласия с другими. «Я» в согласии с «Ты», с Другим есть подлинное единство. Категории «Я» и «Другой» являются взаимосвязанными. «Я» не имеет смысла вне связи с Другим, вне согласия с ним. Именно в отношении одного к другому в целостности, в сопряжении мыслей рождается смысл. Голос, обращенный к Другому предполагает встречный голос в ответ. Сопряжение голосов порождает со-гласие. «Я» только в согласии с Другим способно ощутить всю полноту бытия. Именно в со-вместности, в качестве которой, как представляется, выступает социальная реальность может происходить процесс обретения персональной идентичности. «Я» не дано, а возникает из отношения с другими. «Я» – это продукт коммуникативных взаимодействий с другими людьми. Без «я» никакая общественная жизнь невозможна. «Я» есть социальный феномен. Становление «я» предполагает процесс социализации, механизмом которого выступает идентификация себя с другим, постановки себя на место другого, что проявляется в виде сопереживания, эмпатии, обеспечивающих успешное понимание и взаимодействие.

Процесс идентификации позволяет становиться согласным или несогласным (оппонентом, оппозиционером, соперником, конкурентом, противником и врагом), в результате проявить собственную свободу, обретение которой возвращает «я» к самому себе. Внутренняя свобода человека является естественным законом. Поступать свободно – значит действовать по доброй воле в гармонии с природой, согласуя личные устремления с общественными.

Представление о свободе связано с отчуждением и ответственностью. Отчуждение является главной угрозой личностной интегрированности. Ответственность есть ответ как отношение к другому со стороны «я». Совместное общение необходимо для становления и развития культуры согласия, требующей ответственности, т. е. ответа на вызов или зов, что невозможно в условиях отчуждения. Культура согласия противостоит

обезличенному миру и формирует мир личный, внутренний, в основе которого – совесть как совместная весть, т. е. весть, разделяемая вместе со всеми на равных, что предполагает общность, но ни в коем случае не усреднение, не обезличивание и не упрощение. Совесть есть проявление внутренней свободы личности как критерия демократичности общества. Автор концепции «демократического капитализма» М. Новак развивает представления А. Смита об особо ценном для рыночной системы чувстве «симпатии», способствующем преодолению эгоизма и формированию нового мировидения – «глазами других». Рыночная система, по мнению М. Новак, требует постоянной готовности оказывать услугу другому и стремления достичь обоюдного согласия. Отношения, которые характеризуются согласием можно рассматривать в качестве основы либеральной демократии и свободной экономики. Единая система моральных императивов, общность ценностей субъектов фундирует дух сотрудничества, что обеспечивает социальную стабильность и равновесие. Через духовное единство общества определяется «модель культуры» (например, у П.А. Сорокина и А. Тойнби). Европейская культура основана на духовных истинах христианства, ядром которого является центрация на личности особого типа, ориентированной на сохранение самотождественности и духовной автономии в социально-политических и духовно-идеологических контекстах, рефлексивную самооценку и индивидуальную ответственность за судьбы мира. Христианство центрировано фигурой Иисуса Христа – второго лица в структуре Троицы (соборном единстве), совмещающего в личностном единстве всю полноту как божественной, так и человеческой природы. В образе Иисуса Христа в качестве основы и истока подлинной свободы выступает душевный покой (мир) и самообладание – парадигма силы духа, фундирующая собой европейскую культуру. Бог личен, в силу чего проявляет в общении с миром и человеком совокупность онтологических и нравственных свойств, главное из которых – любовь. Путь человека к Богу как духу лежит через любовь. Концентрация человека на Духе – единстве всех начал мира – означает внутреннюю собранность. Персонифицированный, субъективный дух есть разум в человеке. Разумным, духовным существом человеку помогает стать культура согласия, без которой невозможен путь к изначальной полноте бытия. Восстановление последней предполагает универсальную любовь как открытость и взаимосвязь всего. Культура

согласия связана с концептом соборности, благодаря которому утверждается единство людей и их равенство в возможности любить.

Некоторые аспекты культуры согласия проявляются не только в христианстве. Например, с позиции буддизма, из всех существ только человеку приписывается способность «встать на путь», определяемый как средний – разумно избегающий крайности, – ведущий к достижению абсолютного спокойствия (Нирваны), другими словами – согласия. Культ согласию обеспечивает сохранение единства и целостности человека с окружающим миром и с самим собой.

Таким образом, культура согласия представляет собой способ персональной идентификации, с помощью которого происходит единение человека с другими, что позволяет ему осознать, сохранить и обогатить собственный внутренний мир в его целостности. Культура согласия социальна по своей природе. Кроме того, она обладает синергийностью, поэтому является залогом становления и развития общества, причем в нем возможно установление такого равенства между людьми, которое позволяет сохранить их естественные различия. Культура согласия играет важную роль в развитии личности, так как помогает совершить восхождение к всечеловеческому, всемирному, универсальному духу, тем самым восстановить полноту своего «я». В культуре согласия отражена диалектика личностного и социального. Культура согласия есть залог гармоничного сосуществования личности и общества.

В. Б. Мещеряков
к.п.н., доцент, зав. каф.
иностр. языков ЧГАКИ

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Информационно-коммуникационные технологии считаются универсальным средством в области изучения иностранных языков – они обогащают вокабуляр изучающих иностранный язык (ИЯ). Незаменимость ин-

формационно-коммуникационных технологий заключается в том, что обучаемые могут совершенствовать знания, умения и навыки самостоятельно.

Уже в начале 90-х в Британии задавались вопросом использования информационных технологий в области изучения иностранных языков с последующим включением в базисный учебный план. Использование надлежащего программного обеспечения в области преподавания современных языков, по мнению Дж. Хигхема, обеспечивает разноуровневый, гибкий процесс овладения иностранным языком [6, с. 47]. Автор статьи «Информационные технологии и современные языки в национальном учебном плане», исследователь из Университета Лидса, отобрал десять школ Западного Йоркшира с целью изучения уровня развития информационных технологий. После проведения исследования Дж. Хигхем установил, что во всех школах, участвующих в эксперименте, был один или даже два компьютерных класса [6, с. 48].

Данная статистика наглядно отражает динамику развития информационных технологий в Британии. В сегодняшние дни никого не удивляет наличие высокотехнологичных мультимедийных классов, которые активно используются в процессе обучения в средних школах и вузах Британии. Бесспорно, проведение параллели с развитием информационных технологий в России, будет не в пользу последней. Сложная экономическая и социально-политическая ситуация в начале 90-х в России не предполагала бурное развитие информационных технологий. Мультимедийные кабинеты, оборудованные необходимым программным обеспечением, имеются не в каждой средней школе и не в каждом вузе даже сегодня. Во многих средних школах компьютерные классы зачастую принимаются как данность или прерогатива преподавателя информатики. Небывалую остроту приобрела актуальность использования мультимедийных кабинетов в процессе изучения иностранных языков. Современной средней и высшей школе требуется разработка и внедрение необходимых электронных контентов, программ, направленных на совершенствование всех видов речевой деятельности. Британский опыт внедрения мульти и Интернет технологий в процесс обучения можно считать незаменимым на сегодняшние дни.

Некоторые британские исследователи полагают, что процесс обучения в высшей школе, основанный на использовании ИКТ (Information and Communication Technology (ICT)), позволит привлекать больше студентов,

испытывающих финансовые трудности. Таким образом, дистанционное обучение считается более доступным [8, с. 149].

В сегодняшние дни в Британии процесс обучения иностранным языкам без использования ИКТ представляется большинству исследователей невозможным. Многие преподаватели подчеркивают, что Интернет является уникальным средством повышения мотивации студентов (a unique motivator) [8, с. 9].

Интернет часто называют гипертекстом. Общая трактовка гипертекста опирается на World Wide Web (часть Интернета, в основу которой положен гипертекстовый протокол http – Hyper Text Transport Protocol). Гипертекстом также исследователи называют энциклопедию, справочник и вообще любой текст с указаниями или ссылками на другой текст. Именно Интернет способен наиболее широко обеспечить межкультурное взаимодействие и сотрудничество. В этом смысле Интернет выступает как новое коммуникационное пространство, где встречаются многие культурные практики [2, с. 61–62].

Некоторая текстовая информация иллюстрируется аудио- и видеоматериалом, что еще раз подчеркивает гипертекстуальность Интернета и его безграничные возможности в получении информации. Интернет представляет уникальную возможность для становления межкультурной и информационной компетентности. Практически все мировые масс-медийные издания имеют свои сайты в сети Интернет, и что особенно важно, с помощью сайтов возможно осуществление обратной связи с продуцентом информации (e-mail). Таким образом, общение носит диалогический характер, более того, существуют возможности и для полилога (интернет-конференции, чаты). Благодаря гипертекстуальности Интернета возможно более глубокое восприятие требуемой информации. Гипертекст дает возможность расширения коммуникативного пространства текста до невероятно больших размеров.

В связи с использованием ИКТ выделяется понятие «информационной компетентности». В отечественных исследованиях существуют различные подходы к определению информационной компетентности. В рабочих документах и рекомендациях Европейского Совета подчеркивается, что «информационная компетентность подразумевает уверенное и критическое использование Технологий информационного общества (ТИО) для работы, досуга и общения».

Основываясь на педагогических аспектах информационной компетентности и толковании информации как отражения и ее применении для управления, М. Бершадский дает следующее определение: «Информационная компетентность – это способность организма воспринимать и распознавать сигналы внутренней и внешней среды, а также трансформировать и сохранять в той или иной форме следы их воздействия для управления собственным поведением с целью удовлетворения потребностей организма» [1, с. 141].

Каждый этап учебного процесса имеет свою определенную цель и последовательность действий, направленных на реализацию этой цели, результат, необходимость его оценить и внести коррективы. Для достижения ожидаемого результата процесс обучения должен строиться на технологической основе. Одной из важнейших составляющих компетентностного подхода является владение информационными технологиями. Следовательно, преподаватель будет работать более продуктивно, если он будет владеть современными технологиями, характеризующимися определенной целевой направленностью и созданием необходимых педагогических условий. Любая технология отвечает на вопрос о том, как учить искусно, то есть, как наилучшим образом достичь результата.

Например, презентационные материалы, подготовленные студентами с помощью программы Power Point, не только повышают мотивацию к изучению иностранного языка у многих студентов, но и способствуют лучшему запоминанию учебного материала [3]. Таким образом, происходит становление информационной компетентности студентов с помощью подготовки электронных презентационных материалов. В настоящее время в Британии многие авторы занимаются исследованием влияния информационно-коммуникативных технологий (ICT) на эффективность процесса обучения на материале иностранных языков и в других предметных областях. Использование интерактивной доски (Interactive Whiteboard (IWB)), подготовка и использование презентационных материалов, поддерживаемых Power Point, разнообразный выбор интерактивных веб-сайтов, по мнению группы исследователей из Университета Бирмингема, способствуют лучшему запоминанию представленной информации. Тем не менее, авторы высказывают опасения по поводу того, что процесс обучения может сводиться к так называемой «скажи и покажи» интерпретации (tell and show interpretation of teaching) [5, с. 38].

Бесспорно, презентационные материалы, созданные с помощью Power Point, снабженные соответствующими гиперссылками, использование интерактивной доски и интерактивных вэб-сайтов способствуют становлению информационно-технологической компетентности преподавателей и студентов. Но многие преподаватели отмечают, что привлечение мультимедийных технологий сопряжено с дополнительной нагрузкой и временем, необходимым для подготовки необходимого презентационного материала. Так, британские педагоги предлагают включить данную нагрузку в расписание наряду с другими учебными дисциплинами [5].

В сегодняшние дни многие преподаватели высшей школы отмечают недостаточность использования мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам. Требуется повсеместное усовершенствование лингафонных кабинетов, особенно в высших школах инновационного типа. Так, в 2009 г. на Международном конгрессе «Global Education» (Образование без границ) ЮФУ был награжден дипломом лауреата за проект «Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам (на базе лингафонных кабинетов нового типа)».

Информационные технологии являются основой для создания единого образовательного пространства. Использование мультимедийных технологий особо актуально для улучшения навыков произношения и усвоения интонационных моделей изучаемого языка. Просмотр иноязычных каналов, предлагаемых спутниковым телевидением, использование мульти и Интернет технологий в обучении иностранным языкам и культурам помогают студентам «влиться» в мировое образовательное пространство.

Мульти и Интернет технологии также вносят бесценный вклад еще в одну актуальную образовательную идею – идею обучения в течение всей жизни (longlife education). Интернет технологии позволяют обеспечить коммуникацию между разнообразными участниками образовательного процесса: школой и университетом, студентами и преподавателями высшей школы, российской высшей школой и зарубежными высшими учебными заведениями и профессиональными сообществами. Информационно-технологическая компетентность относится не только к разряду ключевых компетенций многими авторами, но и считается ведущей при изучении отдельных дисциплин. Преподаватель иностранного языка, который пользуется современными мультимедийными технологиями, способен мотивиро-

вать студентов на достижение успеха, опираясь на их потребностно-мотивационную сферу. С помощью электронных посланий, интернет-чатов и форумов студенты имеют уникальную возможность общаться с носителями языка в едином мультикультурном образовательном пространстве. В процессе общения у студентов появляется не только положительное отношение к культуре носителя языка, но и происходит становление межкультурной компетенции (intercultural competence) [4, с. 51]. Межкультурная компетентность является одной из ведущих предметных компетенций в области изучения иностранных языков. Студенты, изучающие иностранный язык, в процессе внедрения ИКТ осознают, что лингвистическая коммуникация – это только часть глобальной коммуникации.

---

1. Бершадский, М. Информационная компетентность / М. Бершадский // Народ. образование. – 2009. – № 4. – С. 139–144.
2. Пивненко, П. П. Создание культурно-информационной среды подготовки кадров в условиях сельской местности / П. П. Пивненко, М. П. Пивненко, Н. К. Карпова, Г. В. Красильник. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 176 с.
3. Brandford, V. Using PowerPoint to develop pupils' oral skills in modern foreign languages / V. Brandford, R. Wilson // Francophonie, 2003. – № 28. – P. 18–24.
4. Fisher, L. Computer-Mediated Communication: promoting learner autonomy and intercultural understanding at secondary level / L. Fisher, M. Evans, E. Esch // Language Learning Journal. –2004. – Winter. – № 30. – P. 50–58.
5. Gray, C. The pros and cons of interactive whiteboards in relation to the key stage 3 strategy and framework / C. Gray, L. Hagger-Vaughan, R. Pilkington, S-A. Tomkins // Language Learning Journal. – 2005. – Winter. – № 32. – P. 38–44.
6. Higham, J. Information technology and modern languages in the national curriculum / J. Higham // Language Learning Journal, 1992. – № 5. – P. 47–50.
7. McKenna, N. Perception bridging and reality: the Internet gap / N. McKenna, P. McKenna // Language Learning Journal. – 2000. – Summer. – № 2. – P. 8–12.

8. Thomas, P. A holistic approach to supporting distance learning using the Internet: transformation, not translation / P. A. Thomas // British Journal of Educational technology, 1998. – Vol. 29. – № 2. – P. 149–161.

К. О. Мищенкова
аспирант ЧГАКИ

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ ВУЗА

В современных условиях развития рынка образовательных услуг все большее значение приобретает возможность предоставления вузами новых ориентиров и подходов в работе со студентами. Как правило, воспитание в учебном заведении осуществляется через содержание учебного процесса и вне его, а точнее во внеучебной деятельности. Внеучебная работа в вузе содержит в себе три основных компонента: внеучебная деятельность студентов, внеучебная работа преподавателей со студентами и система управления внеучебной деятельностью [1, с. 51].

Для любого образовательного учреждения внеучебная деятельность – это часть выполняемых им функций. Эта деятельность, как правило, осуществляется в свободное от учебы время на принципе добровольности.

Как показывают исследования последних лет, современной студенческой молодежи свойственно сводить воспитательную работу к различным культурно-развлекательным, досуговым формам общения. По мнению студентов, воспитательная работа в вузе должна быть направлена, в первую очередь, на формирование профессиональной этики будущего специалиста, правовое воспитание студентов, воспитание у них элементарной культуры общения, экономическое воспитание. У студенческой молодежи возникает естественная потребность в самоорганизации, активизации самодеятельного творчества в культурно-массовой сфере, которая находит реализацию в молодежных объединениях и молодежных общественных организациях. Вуз должен создать благоприят-

ную атмосферу для самостоятельной деятельности самих студентов в сфере свободного времени, которая превращает их в субъектов собственной и общественной жизни, наряду с созданием объективных условий для духовного роста личности, для формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи [1, с. 53].

Молодежные общественные организации выступают важнейшей социальной структурой (институтом) гражданского общества и представляют собой коллективы, которые объединяют своих членов в соответствии с индивидуальными интересами, потребностями, склонностями. С одной стороны, молодежные объединения являются инструментом реализации государственной молодежной политики страны, выполняя социальный заказ государства на формирование и реализацию программ, проектов для молодежи. С другой, молодежные объединения рассматриваются как институт социализации молодежи, основанный на принципах самоуправления и самоорганизации.

В повседневности студенческой молодежи как социальной группы и, можно сказать, как самостоятельной организации проявляется корпоративная культура студенчества. Ее характерными чертами являются: социальная активность, корпоративная автономия, самостоятельность, независимость, солидарность, корпоративная взаимопомощь. В своем исследовании А. Марков, в качестве наиболее распространенных форм выражения корпоративной культуры рассматривал студенческие сходки, землячества, кассы взаимопомощи, студенческие кооперативы, которые в настоящий момент объединились в одно название – молодежные объединения вузов.

Сегодня корпоративная культура проявляется в самых разнообразных аспектах студенческой жизни: это и взаимоотношения друг с другом, с преподавателями, с представителями власти, и отношение к моде, и художественные вкусы, нельзя забывать и про отношение к семье, быту, проведению досуга, особенности языка и, что особенно важно, студенческое мышление.

Исходной базой для формирования корпоративной культуры молодежных организаций и студенческих объединений выступает организационная культура. Она может формироваться при условии, если интересы и действия участников максимально ориентированы на цели организации в целом, через умелое определение функций, мотивацию, развитие взаимоотношений участников, согласование интересов, вовлечение участников в выработку общих

целей, через комплекс разделяемых всеми членами организации ценностей, представлений, понятий и убеждений, поведенческих норм и т. д.

При анализе понимания корпоративной культуры различными авторами, мы пришли к выводу, что на первое место выступает проблема ценностей, на основе которых формируется корпоративная культура. Сегодня система ценностей – это определенный набор непреложных идеальных образований, социальные нормативы и трудовые традиции. Ценности определяют потребности личности и общества, принципы его организации, играют роль стабилизирующего фактора, определяют возможность его успешного существования, представляют собой универсальную мотивационную структуру [3, с. 50]. В тоже время, они могут быть абсолютно разными, в зависимости от того, что лежит в основе: интересы организации в целом или интересы ее отдельных членов.

Как показывает педагогическая практика, механизмы передачи корпоративной культуры различны. В образовательных корпорациях на первое место встают общие ценности и убеждения, а организационные формы подбираются для наиболее продуктивного достижения воспитательных и образовательных целей. Таким образом, можно сказать, что – это ядро, которое определяет все остальное.

---

1. Беликова, Л. Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе / Л. Ф. Беликова // Социол. исслед. – 2000. – № 6. – С. 51–58.
2. Марков, А. Р. Что значит быть студентом? Работы 1995–2002 годов / А. Р. Марков. М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 264 с.
3. Горбатько, О. И. Теоретико-педагогические основания особенностей корпоративной культуры образовательного учреждения / О. И. Горбатько. – Ставрополь, 2006. – С. 48–52.
4. Аверин, А. В. Корпоративная культура современного общества / А. В. Аверин. – Ставрополь, 2006. – С. 138.
5. Баринов, В. А. Корпоративная культура организаций в России / В. А. Баринов, Л. В. Макаров // Менеджмент в России и за рубежом. – 2002. – № 2. – С. 110–121.

Г. А. Наседкина
к. п. н., доцент
каф. ин. яз. ЧГАКИ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ – ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

На пороге нового века все активнее ставится вопрос о приобщении жителя грядущего века к мировой культуре, овладении им не менее чем двумя иностранными языками. Существенно меняется и социокультурный контекст изучения иностранных языков в России. Значительно выросла образовательная и самообразовательная функция иностранных языков, их профессиональная значимость в школе, вузе, на рынке труда в целом, что и повлекло за собой усиление мотивации в изучения языков международного общения. Цель обучения иностранным языкам состоит в овладении коммуникативной компетенции, т. е. предусматривается обучение не только системе языка, но практическому овладению иностранным языком. Обучать следует таким образом, чтобы в процессе овладения иноязычной речевой деятельности в сознании учащихся формировалась система языка.

В течение многих лет практически вся советская методика преподавания иностранным языкам опиралась на концепцию сознательно-практического метода, но, как и любая наука, методическая наука не стоит на месте. Нельзя ожидать в ней коренных переворотов, но эволюция целей обучения, развитие практики обучения приводят к тому, что в методике появляются и укрепляются новые тенденции, реализуются те или иные подходы, внедряются новые идеи.

Закономерно, что в определенный момент в методике преподавания иностранных языков утвердился коммуникативный подход, в наибольшей степени соответствующий целям обучения в настоящее время. Раньше всех изменившуюся в мире ситуацию почувствовали лингвисты, для которых тесная, неразрывная связь языка и культуры всегда была очевидной и бесспорной. Ведь с одной стороны язык является системой, которая позволяет собирать, сохранять и передавать из поколения в поколение информацию, накопленную коллективным сознанием. Но с дру-

гой стороны аналогичную функцию хранения и передачи коллективных знаний определенного рода выполняет культура. Так что уже в силу общности функции язык и культура постоянно взаимодействуют, сосуществуют в диалоге между собой.

Речевое поведение человека является одной из составляющих его социокультурного поведения, т. к. любой речевой акт представляет собой акт поведенческий. Действие или бездействие, слова или молчание – все является коммуникативно-значимым.

Характерной чертой современного процесса обучения и вместе с тем его руководящим принципом является активное использование языка в целях общения, письменного и устного обмена знаниями, информацией и т. д. Принцип коммуникативности обеспечивает развитие практических навыков владения языком в разных целях и повышение интереса учащихся к предмету.

Большие изменения, происходящие в последние десятилетия, не смогли не отразиться на обучении иностранным языкам, что привело к изменениям в программе. Иностранный язык призван реализовать основную стратегию образования – формирования всесторонне развитой личности, осуществлять идею европеизации образования через диалог культур и цивилизации современного мира.

Таким образом, новые задачи предполагают изменения в требованиях к уровню овладения иностранным языком, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала, использование адекватных форм и видов контроля при разных вариантах его изучения. И основной целью обучения иностранным языкам названо в наше время формирование коммуникативной компетенции.

Компетенция (от лат. competentis – способный) – результат образования, выражающийся в овладении учащимися определенным набором способов деятельности, т.е. владение знаниями, умениями и навыками, позволяющими грамотно высказывать суждения, оценки, мнения.

Компетентностный подход – подход, акцентирующий внимание на результат образования. В качестве результата рассматривается не усвоение информации, а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, используя знания, порождая новые.

Коммуникативная компетенция означает готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: получать необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиции и уважительного отношения к ценностям других людей. Под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам, понимается способность и готовность осуществлять иностранное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом – программой пределах. Это возможно только в том случае, если у учащихся будут сформированы все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции.

Компонентный состав коммуникативной компетенции:

1) лингвистическая – уровень владения языковыми средствами и соответствующими им навыками, которые связаны с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой;

2) речевая – уровень владения навыками общения на изученном лексико-грамматическом материале, а также способность осуществлять выбор языковых форм, использовать и преобразовывать в соответствии с контекстом;

3) страноведческая – уровень владения знаниями об истории, географии, национальных особенностях стран изучаемого языка;

4) социокультурная – уровень владения знаниями а) об образе, стиле, уровне жизни народа стран изучаемого языка; б) о национально-культурных традициях; в) о речевом этикете;

5) стратегическая – сущность ее заключается в умении построить общение так, чтобы добиться поставленной цели, знать и владеть различными приемами получения и передачи информации в устном и письменном общении. Формирование этого невозможно в отрыве от речевой функции и отбора языковых средств для решения задач общения;

6) социальная – предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией.

7) прагматическая компетенция – предполагает владение всем комплексом коммуникативного поведения как совокупностью норм и

традиций общения народа. Именно коммуникативное поведение позволяет в полной мере осознать тот факт, что язык, сознание, культура и менталитет – все это звенья одной цепи. Ошибки и даже просто нарушения прагматических норм, принятых в том или ином обществе, могут вести к недоразумениям и даже конфликтам. Некоторые лингвисты считают, что диалог между представителями разных культур чаще терпит фиаско не из-за чисто языковых факторов, а из-за незнания культурного фона, что является одним из компонентов прагматической компетенции. В любом языке участком, наиболее чувствительным к проблемам как межличностного, так и межкультурного общения, является его прагматический уровень, который в полной мере выявляет отношение между языковым знаком (высказыванием) и контекстом/ситуацией, включающей слушающего. Именно этот уровень легче вырабатывает те самые стереотипы поведения, которые, если они выполняются, остаются неизменными и так резко бросаются в глаза при их нарушениях. Незнание или игнорирование этих стереотипов, как и перенос норм родного языка на иностранный, может негативно сказываться на ходе межкультурного диалога, в успешности которого сегодня заинтересованы все.

Обобщая все компоненты коммуникативной компетенции, можно сказать, что она подчиняет все стороны обучения – соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподнесения, содержание общеобразовательных и воспитательных задач, и помогает пониманию целей образования в целом и роли иностранного языка в их решении. Если когда-то серьезно говорили о возможности передачи знаний, то сегодня очевидно, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности. Сами знания вне определенных умений и навыков не решают проблему образования человека. В настоящее время целью образования становятся не просто знания и умения, а определенные качества личности, формирование ключевых компетенций, которые должны «вооружить» молодежь для дальнейшей жизни в обществе.

Н. А. Нефедова
ст. преподаватель
каф. ин. яз. ЧГАА

НЕВЕРБАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ (на примере немецкого языка)

Межкультурное общение рассматривается как функционально обусловленное взаимодействие людей, относящихся к различным культурным сообществам в силу осознания ими принадлежности к разным геополитическим, континентальным, религиозным, национальным и этническим сообществам.

Партнеры по межкультурному общению, естественно, отличаются своим видением мира, образом и стилем жизни, моделями речевого и неречевого поведения. В связи с этим важным условием подготовки к межкультурной коммуникации считается включение невербального компонента в процесс обучения.

Когда мы взаимодействуем с людьми, принадлежащими к другой культуре, то обычно уделяем достаточно много внимания своему вербальному языку. Но невербальный язык продолжает работать, даже если мы, и не обращаем на него сознательного внимания.

В большинстве случаев невербальный язык людей из других культур отличается от того, который знаком нам.

Незнание или невыполнение правил местного речевого этикета, неправильное понимание речевых действий той страны, где находимся, сможет привести к серьезным недоразумениям и даже конфликтам. Итак, языковые знания и знания национальной культуры не будут иметь значения без привития обучающимся навыков и умений речевого и неречевого поведения.

Как вербальные языки отличаются друг от друга в зависимости от типа культур, так и невербальный язык одной нации отличается от невербального языка другой нации.

Нет никаких сомнений в том, что немцы и русские по-разному строят свои отношения в личной и рабочей сферах. В отличие от немцев русские более склонны соединять вместе личные и рабочие интересы. Личные связи мо-

гут играть едва ли не решающую роль, например, в выборе партнера по бизнесу. Неформальные отношения преобладают практически во всех областях, дружба и родство имеют значимую ценность. Нередки случаи, когда сотрудники какой – либо фирмы дружат семьями, а постоянное партнерство по бизнесу перерастает в тесную дружбу. Поэтому русские гораздо больше значения придают тому, с кем приходится общаться, а не самому предмету общения.

В немецкой культуре преобладает четкое разграничение между деловой, рабочей сферой и личными отношениями. Более того, само слово «деловой» – «sachlich», «быть деловым» – «sachlich sein» в немецком языке имеет сугубо позитивную коннотацию. Прослыть деловым человеком означает получить положительную оценку коллег, считаться объективным, непредубежденным, беспристрастным. Поэтому само понятие делового человека в Германии находиться в конфликте с русским понятием значимости личных контактов.

Немцы слывут среди прочих народов людьми разумными, деловитыми, трезвомыслящими. Мы завидуем их дисциплинированности, педантичности, умению считать деньги и разумно планировать бюджет. Существует стереотипное мнение, что Германия – это страна порядка и педантизма. Это так и не так. Немцы могут и опоздать, что делает их милее и сближает с нами. Неизменное “Was möchten Sie ,bitte?” с неизменной улыбкой, которыми встречают покупателя в Германии в магазинах. Потому что в магазины они идут с определенной целью – приобрести что-то. Наш ответ "nur guken" ("посмотрим") вызовет непременно удивление. Не принято у немцев приходить в гости без предварительной договоренности. В Германии любят покой и порядок. И лучше не звонить вечером после 9 часов. А вот утром уже в 7–8 часов это вполне уместно. За исключением выходных. Немцы считаются сдержанной в эмоциях нацией. При разговоре с немцами надо стараться не приближаться к ним особенно близко, чтобы физически не вторгаться в так называемую частную зону.

Различия между культурами не позволяют дать единственно верную оценку точек расхождения и соприкосновения немецкой и русской культур, описать идеальный характер коммуникации между их представителями. Знание другой культуры позволяет наиболее оптимально построить процесс коммуникации и избежать всевозможных подводных камней в процессе общения.

В естественном общении носителей немецкого языка, как и других языков, значительную роль играют коммуникативные внеречевые специализированные действия человека. Часто, чтобы передать характер живой речевой коммуникации, драматурги и сценаристы постоянно снабжают реплики своих героев ремарками, напр.: schüttelt den Kopf (качает головой), zuckt mit den Schultern (пожимает плечами), schlägt mit der Faust auf den Tisch (бьет кулаком по столу).

Такие движения заменяют речевые действия, а иногда даже находятся в противоречии с ними. Это движения и положения тела, движения головы и конечностей, а также движения лица, имеющие специфические значения в определенной социальной и культурной среде.

Между употреблением жестов в немецком и русском коммуникативном поведении удается установить: совпадения в исполнении жестов и их смыслах, расхождения в исполнении жестов при совпадающих смыслах, расхождения в смыслах жестов при совпадающем исполнении, наличие в иностранном коммуникативном поведении жестов, которые отсутствуют в родном русском языке.

Например, для привлечения внимания на собрании поднимают руку. При этом в немецком жесте ладонь обращена вперед, в русском – повернута ребром вперед. И, наконец, при счете на пальцах в немецком жесте согнутые пальцы левой руки, начиная с большого пальца, разгибают пальцами правой руки, сложенными в щепоть; в русском жесте пальцы, начиная с мизинца, сгибают. В общем, примеров подобных много.

Опираясь на данные факты, мы разработали комплекс упражнений по обучению невербальным средствам коммуникации в процессе изучения иностранного языка.

Овладение невербальным языком важно не только для коммуникации, но, прежде всего, для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни. Изучающие иностранный язык должны знакомиться с языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний (фактов культуры), но и формирование способности и го-

товности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а так же особенности коммуникативного поведения народа этой страны. В этом отношении особенно важен язык повседневного поведения.

О. Ю. Павлова
к. ист. н., доцент
каф. ин. яз. ЧГПУ

ФОРМЫ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И СТРАНОВЕДЕНИЕ» В ВУЗЕ

Курс «Лингвострановедение и страноведение» является дисциплиной интегративного характера, которая закладывает теоретический фундамент знакомства со страной изучаемого языка через изучение разных сторон ее жизни, географического своеобразия территории, культуры, деятельности и быта народа в органическом единстве с лингвистической семантикой и национально-специфическими экстралингвистическими наслоениями, отражающими своеобразие речевых и ментальных стереотипов народа-носителя соответствующей культуры.

Курс лингвострановедения и страноведения Великобритании ведется на английском языке. Задача преподавателя – находить наиболее эффективные формы и приемы работы с лингвострановедческим и страноведческим материалом. Практика показывает, что любой учебный материал легче усваивается, если он эмоционально окрашен и вызывает положительные эмоции у обучаемых. В доброжелательной, творческой атмосфере на занятиях снимаются коммуникативные барьеры, что выражается в легкости вступления в социальный контакт. Для реализации этих целей нужно активное вовлечение студентов в парную и групповую работу. Наиболее эффективными являются упражнения-диалоги, дискуссии, драматизации, коллективный исследовательский поиск, ролевые игры, проектная деятельность.

Использование метода проектов на занятиях по лингвострановедению и страноведению позволяет применить полученные знания на практи-

ке, генерируя при этом новые идеи. Для создания проекта требуется не только знание языка, но и умение работать с информацией, с текстом, с различными справочными материалами; умение анализировать информацию, делать обобщения, выводы. Можно использовать исследовательские проекты, которые имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию; творческие проекты (совместная газета (возможно электронная), видеофильм, драматизация, репортаж и т. д.); ролево-игровые проекты (выпуск новостей, ток-шоу, интеллектуальная игра, радиопередача с приглашением знаменитостей и т. п.).

Например, семинарское занятие по теме «Дошкольное, начальное и среднее образование в Великобритании» начинается с фронтального опроса студентов по материалу, подготовленному ими дома. Затем студенты сравнивают систему образования России и Великобритании. Им предлагается ряд вопросов для обсуждения в парах и микрогруппах: возраст поступления в начальную школу; деление детей на потоки по способностям, по предметам; единый национальный учебный план; виды экзаменов; система выбора предметов; необходимость школьной формы; поощрения и наказания в школе; внеклассная работа; частные школы. Задания сопровождаются установкой на выражение определенного отношения к обсуждаемому материалу, на использование фраз-клише, которые помогают выразить свою точку зрения в той или иной ситуации. Занятие завершается общей ролевой игрой в форме радиопередачи-дискуссии и просмотром учебного фильма о средних школах в Великобритании.

Семинарское занятие по теме «Образование после школы» направлено на проверку уровня усвоения материала и стимулирование активной работы студентов. Студенты обсуждают следующие проблемы: платное и бесплатное образование после школы в России и Великобритании; система займов для оплаты обучения; продолжительность курса обучения; подготовка учителей начальной и средней школы; традиции в университетах; использование латинского языка на торжественных церемониях. Обсуждение ведется в парах. Затем студенты читают и переводят высказывания известных людей об образовании и обучении, выражают свое отношение к прочитанному. Занятие завершается викториной по теме.

На семинарском занятии по теме «Государство и правительство» после обсуждения теоретического материала студентам предлагается прочи-

тать и обсудить в парах цитаты о политике и политиках; прослушать юмористический рассказ о Ллойде Джордже, английском премьер-министре, завершить самим рассказ, а затем сравнить с оригиналом. На следующем этапе студенты принимают участие в ролевой игре «ток-шоу» и решают, какими качествами должен обладать премьер-министр и почему. В заключении студенты предлагают группе свои творческие задания, подготовленные дома (кроссворды, альманахи, газеты т. д.).

К семинарскому занятию по теме «Достопримечательности Лондона» студенты должны подготовить рекламный ролик (в виде драматизации) о нескольких достопримечательностях столицы Великобритании, основываясь на материале, изученном самостоятельно ранее. По желанию, они могут подготовить видеоролики. Затем студентам предлагается посмотреть видеофильм «Музей Мадам Тюссо», ответить на вопросы, составить диалоги, высказывая свое мнение о просмотренном фильме. В конце занятия студенты делятся на две команды, каждая из которых вытягивает карточку с названием одной из достопримечательностей Лондона. Первая команда должна с помощью пантомимы изобразить эту достопримечательность, а вторая – угадать.

Заключительное занятие по теме «Лондон – столица Великобритании» проходит в форме интеллектуальной игры: студенты делятся на две команды и вытягивают карточки с вопросами о Лондоне, на которые должны ответить через одну минуту. В конце занятия студенты смотрят и обсуждают видеофильм о Лондоне.

Важным средством при работе с лингвострановедческим и страноведческим материалом является лингвострановедческий словарь. Такой словарь должен быть тематическим, основанным на учебной программе курса. Словарь может быть словарем единиц-реалий изучаемого языка. В данном случае все понятия и соответствующие им объяснения представлены на английском языке. Так же словарь может быть тематическим словарем единиц-реалий двух языков – изучаемого и родного – и двух культур. Словарь рекомендуется составлять и регулярно пополнять на всем протяжении изучения любой темы. На конечном этапе студенты составляют единый электронный иллюстрированный словарь (в качестве итогового проекта).

Одной из эффективных форм работы с лингвострановедческой и страноведческой информацией является прием коллажирования. Он за-

ключается в создании наглядных смысловых цепочек с четкой структурой для того, чтобы последовательно раскрыть ключевое понятие осваиваемой темы. Коллаж помогает объединить различные по характеру зрительные опоры (вербальные, графические, изобразительные) и подчеркнуть их общность. Использование данного приема в учебном процессе способствует созданию на занятиях атмосферы творчества, развитию аналитического мышления. Студенты могут создать электронный сборник коллажей по всем темам курса.

Все описанные формы работы помогают преподавателю повысить эффективность усвоения лингвострановедческой и страноведческой информации, а студенту – приобщиться к новой национальной культуре и лучше понимать и ценить свою собственную.

О. Ю. Павлова
к. ист. н., доцент
каф. ин. яз. ЧГПУ

СИСТЕМА РАБОТЫ СО СПЕЦИАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

В вузе в курсе иностранного языка на неязыковых факультетах чтение занимает особое место, так как. владение этим видом речевой деятельности обеспечивает студентам возможность работы с литературой по специальности на иностранном языке с целью использования полученной информации при подготовке докладов и сообщений, при написании курсовых и дипломных работ.

Выделяются три основных вида умений, связанных с чтением литературы на иностранном языке, которыми должны овладеть студенты неязыковых факультетов:

1) умение просмотрового или поискового чтения, т.е. умение найти в печатных материалах определенные данные; умение просмотреть книгу, журнал, статью, для того чтобы получить общее представление о ее содержании и определить, представляет ли она практический интерес;

2) умение ознакомительного чтения, или чтения с общим охватом содержания, т. е. умение бегло прочитать материал не только для того, чтобы узнать, о чем эта работа, но и что именно говориться по тому или иному вопросу. Это умение включает и способность оценить получаемую информацию по критериям «новое/известное», «интересно/неинтересно», «понятно/непонятно»;

3) умение изучающего чтения, т. е. чтения, связанного с установкой на длительное запоминание; умение максимально точно и полно извлечь из текста на иностранном языке содержащуюся в нем информацию.

Таким образом, эти три вида чтения, которыми должны овладеть студенты, различаются по целевой установке на степень полноты и точности извлекаемой информации.

Необходимо уже на первом курсе обучать студентов чтению как виду речевой деятельности, нацеленному на извлечение информации, заложенной в тексте. Для того чтобы чтение могло функционировать как речевая деятельность, необходим минимальный уровень его зрелости. Основным количественным показателем уровня сформированности того или иного вида чтения принято считать степень полноты понимания (для ознакомительного чтения – не менее 70 % содержащихся в тексте фактов) и скорость чтения, минимальный уровень которой для данного чтения составляет 220 слов/мин.

К качественным показателям эффективности чтения относятся критерии точности (для ознакомительного чтения понимание основной информации должно быть точным, второстепенной – неискаженным) и глубины, оцениваемой через характер интерпретации читающим воспринятой им информации. Показатели полноты и точности воспринятой информации характеризуют понимание на уровне значения. Критерий глубины отражает понимание прочитанного на уровне смысла.

С целью формирования умений различных видов чтения главное внимание при чтении специальных текстов должно уделяться вычленению единиц информации (фактов) и установлению связи между ними. Языковой анализ следует проводить лишь с целью раскрытия этих связей. Текст читается не по частям, а целиком, с целью выделения существенного, главного. Особое внимание при чтении уделяется числам, датам, именам собственным. Работа над текстом считается законченной после того, как достигнуто понимание его на уровне смысла.

Для формирования и совершенствования умений различных видов чтения у студентов исторического факультета нами создано учебное пособие. Оно составлено в соответствии с требованиями программы для студентов неязыковых специальностей и имеет профессиональную направленность, которая проявляется в тематике текстов и специально отобранном словаре исторической терминологии. Тематика текстов соответствует наиболее общим темам исторических курсов, читаемых на русском языке для студентов первых двух лет обучения. Учебное пособие включает тексты, упражнения к ним и терминологический словарь, который носит общеисторический характер и не включает слова, относящиеся к узким историческим специальностям. Учебный материал расположен по принципу нарастания трудности.

Поскольку целью обучения чтению является формирование умений просмотрового, ознакомительного и изучающего видов чтения, т. е. умению извлекать информацию в нужном объеме для решения конкретной задачи, нами был разработан комплекс упражнений, нацеленный именно на это.

На дотекстовом этапе студентам предлагается выполнить следующие задания:

- по заголовку определить тематику текста;
- просмотреть первый абзац и определить, о чем этот текст;
- прочесть вопросы/утверждения к тексту и определить его тематику;
- попытаться ответить на предложенные вопросы до чтения текста;
- прочитать последний абзац текста и сказать, какое содержание может предшествовать данному выводу;
- подчеркнуть числа, имена собственные, даты, встречающиеся в тексте.

На текстовом этапе используются различные приемы извлечения информации и трансформации структуры и языкового материала текста:

- найти ответы на предложенные вопросы;
- подтвердить правильность/ложность утверждения;
- найти подходящий заголовок к каждому из абзацев;
- вставить подходящее по смыслу предложение, пропущенное в тексте;
- выбрать верный ответ из нескольких предложенных утверждений;
- восстановить текст в нужной последовательности;
- обобщить смысл абзаца с помощью одного предложения.

На послетекстовом этапе приемы оперирования направлены на выявление основных элементов содержания текста:

- составить план текста, выделив его основные мысли;
- сделать итоговый вывод или резюме по содержанию текста;
- объединить фрагменты, в которых обобщается тема;
- сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передает основную мысль текста;
- кратко изложить содержание текста.

Интегрирование различных умений при работе с текстом ведет в свою очередь к улучшению техники чтения, так как очевидно, что выполнение всех предложенных заданий за определенное время невозможно без хорошо сформированной техники чтения.

Использование предложенных упражнений с целью упорядочивания действий по извлечению информации из текста поможет студентам овладеть тремя видами чтения, а так же успешно осуществить переход к самостоятельному чтению специальных текстов и подготовить их к аннотированию и реферированию литературы по специальности.

Б. С. Сафаралиев
д. п. н., профессор ЧГАКИ

СЕМЕЙНЫЕ ОБРЯДЫ И ТРАДИЦИИ У ТАДЖИКОВ

Семья – это кристалл общества.
В. Гюго

Изучение этнографических сторон семьи, домашней жизни, связанных с ними обычаев, выявление генезиса некоторых пережиточных явлений семейно-бытового уклада, причин их бытования имеет не только научное, но и большое практическое значение.

Патриархально-феодальный уклад, который отчетливо проявляется в структуре семьи, семейных и общественных отношениях, почти повсеместно сохранялся до конца XIX – начала XX вв. как у народов Средней Азии вообще, так и таджиков в частности.

На стадии патронимической общности у таджиков, как и у других народов и этнографических групп среднеазиатского региона с неразделен-

ными семьями, пережиточно-воспроизводящими черты патриархальных семейных общин, существовали малые индивидуальные семьи, уже вычленявшиеся из них и обретшие ту или иную степень самостоятельности.

Родство по крови объединяет все звенья такой семейно-родственной группы.

В прошлом для Каратыгина и Дарваза, как и некоторых других горных районов республики, были характерны большие единые семьи, в которых совместно с родителями проживали их взрослые сыновья с женами и детьми, число которых нередко составляло 15–20 человек. Отдельные семьи насчитывали до 30–40 и более человек. Быт больших семей достаточно полно описан М. С. Андреевым (припамирские страны) [1], Н. А. Кисляковым (долина Ванча) [2], А. Н. Кондауровым (долина р. Ягноб) [3]. В них особенно стойко держался обычай совместного проживания родственников. Все члены больших семейных патриархальных общин проживали обычно в одном большом доме.

Старые большие дома Каратыгина и Дарваза обычно имели вдоль стен глинобитные нары (суфа-нар), где каждая отдельная семейная пара имела отведенное ей место для сна; тут же ставились и колыбели для маленьких детей. Неженатые члены семьи располагались на ночь возле очага.

На самой почетной части нар спал глава семьи – калонтари хона, со своей женой. Если в семье было несколько женщин, имеющих детей, то каждая из них делала в своем отделении нар небольшой вырытый в земле очаг – чахлак и спала с детьми около него. Днем женщины большей частью проводили время на своих нарах. Спали обычно на войлоках, расстеленных на соломе, покрываясь одеялами, которых, однако, было мало; поэтому нередко под одним одеялом спали с одной стороны мать, с другой стороны – отец, а между ними дети. Подстилкой иногда служила овчина – пустак.

В домах были только «черные светильники» (чироги сиех, сияхчарог), которые едва освещали помещения. Огонь добывали с помощью кремня и огнива (охан, пулод). Кремень находили в горах. Железо для огнива приносили с равнин. Между кремнем и огнивом закладывали трут (хаф) из соскобленной кашицы со стеблей щавеля (шулха). Вследствие трудности добывания огня старались, чтобы в доме он не угасал. Для этого клали в очаг кизяк, который тлел до утра. Если огонь все же гас, за ним ходили к соседям.

В случае смерти главы семьи существовали также определенные неписаные обычаи – адата (традиции), когда, прежде всего, сохранялась

экономическая основа семьи. Мать-вдова по своему желанию могла присоединяться к любому сыну, хотя, почти, как правило, она оставалась с младенцем. Таким образом, младший сын был как бы основным наследником отца.

В неразделенной семье имели место нормы семейных взаимоотношений, которые были, прежде всего, направлены на сохранение ее экономической основы.

В целом неразделенная семья консервировала ряд пережиточных обычаев, обрядов, норм поведения, которые своими корнями восходят к весьма ранним этапам развития общества. В такой семье существовали обычаи левирата (выдачи замуж вдовы за брата умершего или за другого его родственника), сорората (муж умершей женщины имел право жениться на ее сестре), кровной мести. Особая роль отводилась дяде по материнской линии.

Представляет интерес история формирования структуры населения по некоторым социально-этнографическим особенностям уклада семьи у таджиков исследуемого периода. В перечне ремесленно-торговых кварталов г. Ходжента оно подразделяется по следующим профессиональным группам [5]:

№	Название квартала	Перевод
1	Кони сурби	свинцовый рудник
2	Футабофон	ткачи грубой маты
3	Санджарон	мастера щитов
4	Кемачи	лодочники
5	Хосабофон	ткачи тонкой ткани
6	Туппидузон	тюбетеечники
7	Пиллакашон	мотальщики шелка
8	Ниез Дегча	Ниез котельщик
9	Сангбурон	каменщики
10	Асповарон	приводящий лошадей
11	Кунгуроксозон	звоночники
12	Бозориен	базарный
13	Шогирдчагон	дети-подмастерья (дети-ученики)

14	Кокбофон	ткачи немоченой пряжи
15	Дукчи	веретенщик
16	Тахтабозор	дровяной рынок
17	Гухиговхурои	едящий коровий помет
18	АСП бозор	лошадиный рынок
19	Милтиксозон	оружейники
20	Беш каппа	пять шалашей
21	Дарвозаи чуянгарон	ворота литейщиков чугуна
22	Дехи нав	новая деревня
23	Пахтакашои	теребильщики ваты
24	Заргарои	ювелиры
25	Кони тилло	золотой рудник

Одним из примеров расселения по профессиональным признакам являются – мастера по вытачиванию изделий из дерева (косатарошон). Основателями профессиональной группы считаются выходцы из Канибадама. Около 200–250 лет тому назад они поселились на крайних границах Каратыгина. Затем постепенно стали спускаться по реке. Вошли в Бальджуанские владения, где и остановились, основав свои кишлаки на левом и правом берегах горной реки. Впоследствии они рассеялись главные образом по местам, где были небольшие горные реки, на которых можно было установить токарные станки, а также имелся лес – материал для токарных работ [6].

Помимо ремесленно-торговых, население севера и юга располагалось также по территориальным и сословным признакам. Существовали следующие сословные группы: халкия – податное сословие, простой народ; сипох – служилое сословие, эшоно (ишаны) – духовное сословие.

Наиболее замкнутым было сословие эшоно; своих дочерей они не отдавали замуж и не женили своих сыновей на представителях других сословных групп. Как отмечает Н. А. Кисляков, эта группа в дореволюционном прошлом пользовалась особыми привилегиями. Земля и стада ишанов освобождались от налогов. Наличие в кишлаках значительного количества мечетей, духовных училищ (медресе) и школ, большие площади, отводившиеся под эти духовные учреждения, – все это свидетельствует о высоком положении группы ишанов. Их прослойка была значительна в Гиссарском и особенно Каратегинском бекствах [9].

Быт сословия ишанов во многом отличался от быта простого народа – халкия. Дома их были просторны и благоустроены, делились на женскую и мужскую половины. В доме ишана существовал институт слуг. Уместно также вкратце проанализировать типы поселений таджиков.

Как отмечает Р. Л. Неменова, первоначально основным типом расселения таджиков были семейно-родственные группы, образующими кварталы – гузары. Эти группы назывались кавм (кавм – род, племя), кунда (род, семья) [6]. Взаимосвязь семейно-родственных и территориальных групп имела совершенно определенный характер: представители одной и той же семейно-родовой группы по мужской линии всегда принадлежали к одной и той же территориальной группе, женщины же могли быть и из других групп.

Многие социальные институты, зародившиеся на ранних этапах истории, еще в доклассовом обществе, отличаются большой живучестью. Если они не представляют собой активной силы, противодействующей новым отношениям, то, переплетаясь с новым и приспосабливаясь к нему, они продолжают существовать многие века в качестве пережитков. Свидетельством этого являются следы глубокой древности, обнаруживающиеся в различных обычаях народов, переживших не одну смену социально-экономических формаций, а в связи с этим и изменения в бытовом укладе. И, тем не менее, у них нередко сохраняются институты, зародившиеся еще в родовом обществе.

Родовая экзогамия, являвшаяся, по мнению Ф. Энгельса, институтом, охранявшим первобытные племена от вредных влияний инцеста и тем самым обеспечивавшим им возможность здорового развития, была впоследствии в той или иной форме освящена мировыми религиями, включая ислам [4].

Несмотря на то, что обряды, традиции и быт таджикского народа исследованы достаточно обстоятельно, особенно филологическими и этнографическими науками, социально-педагогический аспект данной проблемы в историческом плане не разработан. Между тем надлежащее освещение исторического процесса развития социально-педагогических явлений, связанных с семейными обрядами, традициями и бытом таджикского народа исследуемого периода, требует теоретического рассмотрения этого вопроса.

В дискуссионных исторических публикациях о семейно-родственных браках у народов Средней Азии Н. Х. Нурджанова [7], О. А. Сухаревой [8], Е. М. Пещеровой [10] дается подробное описание обряда свадьбы горных и рав-

нинных таджиков послереволюционного периода. Используемая ими обрядовая система всецело относится и к дореволюционному этапу.

Как пишет Н. Х. Нурджанов [7], в дореволюционное время практиковались эндогамные браки, чаше всего между двоюродными братьями и сестрами. Практически нельзя было жениться только на родных и молочных сестрах и родных тетках. Возможности видеться у молодежи почти не было. Если это не был брак между родственниками, то молодые люди вступали в него, иногда не зная, ни разу не видя друг друга. Особенно это было характерно для крупных населенных пунктов Нижнего Каратыгина. Судьбу молодежи решали родители. Девушек выдавали замуж в возрасте 12–14 лет, иногда даже раньше. Юношей женили в 16–18 лет.

Богатые люди договаривались о браке своих детей еще раньше: о мальчиках в 10–12-летнем возрасте, о девочках в 7–8-летнем.

Объясняя причину ранних браков, говорили: «у нас обычай – во-первых, как можно скорее похоронить мертвеца, чтобы он не издавал зловония, во-вторых, как можно скорее выдать девушку замуж, чтобы она не стала легкомысленной – беодоб». Поэтому девушек чаще всего выдавали замуж в 14–15 лет. Что касается юношей из бедных семей, которые не имели никаких средств для женитьбы, то они вынуждены были нередко более половины жизни работать чернорабочими в городах, чтобы накопить денег на свадьбу и лишь в 35–40-летнем возрасте могли жениться, нередко даже не на девушке, а на вдове.

Богатые люди иногда принимали к себе в дом на работу какого-нибудь бедного юношу, обещая выдать за него замуж свою дочь, когда она подрастет. Этот обычай назывался – хонадомоди, а сам юноша – «хонадомод» (примак, зять в доме). Для утверждения этой сделки, спустя некоторое время, отец девушки приготовлял угощение, приглашал нескольких соседей и устраивал вечеринку; мулла совершал брачный обряд. Однако случалось, что по тем или иным причинам (девушка, став взрослой, высказывала отвращение к юноше или из-за материальных соображений) отец нарушал обещание и выдавал дочь за другого.

Некоторые родители отдавали своих дочерей за 60–70-летних стариков, прельстившись их богатством. Однако большей частью юноша и девушка соответствовали, друг другу по возрасту. Такое положение особенно часто имело место в том случае, когда совершался обряд гахворабахш – колыбельного

сговора. Родители, желая устроить свадьбу и приобрести новых родственников, «сговаривали» своих детей вскоре после рождения в возрасте шести месяцев или одного-двух лет. Обычно родители мальчика приходили к родителям девочки в гости с предложением совершить колыбельный сговор. Затем мать мальчика приносила одежду – сарупо для девочки. После угощения с приглашением трех – четырех соседей, родители девочки заявляли о своем согласии на колыбельный сговор, и они считались впоследствии – «куда», т. е. помолвленными. Вообще девушек очень часто выдавали замуж за дальних родственников–односельчан, и очень редко в отдаленные селения.

Идеал жениха отражался в поговорке: «отдай дочь за богатого скотовода – молдор, за имеющего много родственников – кавмдор, или за владельца земли – мулкдор».

Практиковался обычай левирата, но в отличие от равнинных таджиков, не только младший брат женился на вдове старшего брата, но и наоборот – старший мог жениться на вдове младшего брата. Только в некоторых местностях брак на вдове младшего брата считался запретным.

Левират был обусловлен рядом причин: брат умершего не хотел, чтобы дети брата оставались сиротами или чтобы вещи и имущество умершего перешли вместе с вдовой в дом ее отца или нового мужа. Главной же причиной левирата было нежелание потерять женщин или собственность, которая стоила денег.

Со временем семейно-родовые группы стали распадаться, значение каумов постепенно утрачивалось. Основной причиной этого являлись не только миграция населения, но, прежде всего, нарушение прежних имущественных связей, изменение социально-экономического, политического и культурного уровня развития таджикского народа.

Проанализированные нами обычаи и традиции далеко не все безобидны. Некоторые из них – звенья цепи прошлого семейного уклада таджикского народа, задерживающие отмирание отсталых форм быта. Следование этим обычаям и традициям калечит судьбы отдельных молодых людей. И жизнь настоятельно требует окончательного их искоренения.

---

1. Андреев, М. С. Материалы по этнографии иранских племен Средней Азии / М. С. Андреев, А. А. Половцев // Сб. МАЭ. Т. 1. – СПб., 1911. – Вып. IX. – 41 с.

2. Кисляков, Н. А. Следы первобытного коммунизма у горных таджиков Вахио-Боло / Н. А. Кисляков. – М.; Л., 1936. – 160 с.
3. Кондауров, А. Н. Патриархальная домашняя община и общинные дома у ягнобцев / А. Н. Кондауров // Труды ин-та этногр. – Вып. 1. – М.; Л., 1940. – 80 с.
4. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 21. – С. 43.
5. Материалы по истории таджиков и Таджикистана. // Сб. 1-й, Госиздат при СНК Таджикской ССР. – Сталинабад, 1945. – 145 с.
6. Неменова, Р. Л. К сложению таджикского населения среднего течения бассейна р. Вахш / Р. Л. Неменова // Этнография Таджикистана: сб. статей. – Душанбе, 1989. – С. 41–55.
7. Нурджанов, А. Х. Свадьба / А. Х. Нурджанов // Таджики Каратыгина и Дарваза. – Вып. 3. – Душанбе: Дониш, 1976. – С. 73–91.
8. Пещерова, Е. М. Игрушки и детские игры у таджиков и узбеков / Е. М. Пещерова // Сб. антропологии и этнографии. – Т. XVII. – М.; Л., 1957. – С. 28–39.
9. Сухарева, О. А. К истории городов Бухарского ханства / О. К. Сухарева. – Ташкент, 1958. – 147 с.
10. Таджики Каратыгина и Дарваза. – Душанбе: Ирфон, 1966. – 314 с.

О. В. Севрюгина
преподаватель
каф. ин. яз. ЧГАКИ

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков неразрывно связаны между собой. На уроках иностранного языка мы невольно погружаемся в иностранную культуру, так как каждое слово выражает собой представление о мире с точки зрения другой культуры, нации и национального сознания.

Все сферы жизни в России переживают сейчас нелегкий период, это касается и преподавания иностранных языков. В настоящее время существует необходимость пересмотреть цели, задачи и методы обучения иностранным языкам.

Возникновение данной необходимости обусловлено новым положением России в мире, ее открытием для других стран и народов. На данном этапе наша страна переживает небывалый всплеск и развитие во всех сферах, это касается как политики, экономики, культуры, так и отношений между русскими и другими народами мира. Мы открыты для мира и мы хотим узнавать и изучать его, а это становится возможным только при условии знания и владения иностранными языками. Этим и объясняется небывалый спрос на изучение иностранных языков. Специалистам в разных сферах деятельности немедленно потребовались знания иностранных языков, в качестве орудия производства. Иностранный язык требуется им в качестве средства общения с людьми из других стран. Следовательно, их не интересует ни теория, ни история становления языка, ни другие неразрывно связанные с изучением какого-либо языка предметы. Язык их интересует чисто функционально, в качестве средства общения в разных сферах с разными людьми.

Этот небывалый спрос и определил новую задачу преподавания языков на данный момент, которая заключается в обучении языку, как средству полноценного общения. Это нелегкая задача и для ее осуществления необходимо собрать и заново осмыслить всю теорию и практику преподавания иностранных языков на данном этапе.

До настоящего времени обучение иностранным языкам в нашей стране сводилось в основном к работе с текстом и представляло собой чтение, ответы на вопросы по тексту и пересказ, а общение на иностранном языке, если на него хватало времени, сводилось к составлению диалогов по определенным темам, например, в аэропорту, ресторане, в магазине и т. д.

Соответственно, язык выполнял только функцию сообщения, а из четырех навыков владения иностранным языком (чтение, письмо, говорение и понимание) в лучшем случае развивался только один.

Таким образом, при таком подходе к обучению не приходится говорить о языке как о средстве коммуникации, дающим возможность работать и пол-

ноценно жить среди граждан другой страны, что на данный момент требуется многим специалистам. Так как помимо изменения статуса нашей страны в мировом сообществе, происходит быстрое развитие технических средств связи, что делает возможным общение с людьми, практически на любой точке земного шара в любое время. Это делает изучение иностранного языка в современных условиях абсолютно необходимым для каждого человека.

Именно поэтому, в настоящее время выпускник ВУЗа, безусловно, должен владеть знаниями иностранного языка. Несомненно, он должен получит фундаментальную подготовку. Язык должен служить ему, в самом широком смысле этого слова. Он должен стать для него орудием производства, средством общения и частью его культуры, неотъемлемым атрибутом его повседневной жизни.

Естественно для того, чтобы сделать язык неотъемлемой частью жизни выпускника ВУЗа и любого специалиста, для того чтобы он действительно стал средством повседневного общения нужно внедрить его в реальную жизнь, активно использовать язык в различных ситуациях общения. Также необходимо вовлекать иностранных специалистов в процесс обучения иностранным языкам, организовывать дискуссии, обсуждать иностранную литературу, проводить международные конференции, лекции на иностранном языке. Возможна организация клубов и летних лагерей, где учащиеся смогут общаться и делиться опытом в более неформальной обстановке.

Говоря о преподавании иностранных языков в таком широком смысле, мы невольно сталкиваемся с вопросом о том, нужно ли изучать языки в тесной связи с культурой народов, для которых данные языки являются родными.

Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь — это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого [2, с. 78].

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого

нужно преодолеть барьер культурный. В приводимом ниже отрывке из интересного исследования И. Ю. Марковиной и Ю. А. Сорокина представлены национально-специфические компоненты культур, то есть как раз то, что и создает проблемы межкультурной коммуникации: «В ситуации контакта представителей различных культур (лингво-культурных общностей) языковой барьер — не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов (особенности, которые делают возможной реализацию этими компонентами этнодифференцирующей функции) могут затруднить процесс межкультурного общения.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в „соционормативной" сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований);
б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинесический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;
г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления» [Антипов, 1997: с. 77].

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уров-

ня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора [3, с. 149].

По словам Э. Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [4, с. 211].

Речь уже идет, таким образом, о том, что «язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [5, с. 185].

Итак, структуру языка составляют социальные и культурные понятия, без знания и понимания которых невозможно понять и познать иностранный язык полностью. Широкий словарный запас и отличные знания грамматики являются явно недостаточными для использования языка как средства полноценного общения. Также является абсолютно необходимым знать ситуации и условия, при которых вы сможете наиболее удачно применить эти знания и, выразив свои мысли, проявить себя в качестве настоящего знатока и, что немаловажно, настоящего ценителя культуры, традиций и обычаев страны изучаемого языка.

---

1. Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Указ.соч. – с. 77.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин.– М., 1990. – 246 с.
3. Попова, З. Д. Язык и Национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 2002. – 59 с.
4. Сепир, Э. Коммуникация / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологи. М., 1993. – С. 211.
5. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир. – М.; Л., 1934. – 224 с.

О. В. Солопова
к. филолог. н., доцент,
докторант каф. риторики
и межкульт. коммуникации
Уральский государственный педагогический университет

ГРЯДУЩЕЕ. ЧТО ОЖИДАТЬ?
(на материале политических текстов)

Будущее, по сути, не может восприниматься нейтрально, так как в ином случае «оно стало бы неразличимым на фоне настоящего» [1]. Экзистенциально человек относится к будущему с надеждой и пониманием. Интеллектуально он строит его, экстраполируя в будущее тенденции настоящего, выявляя вызовы будущего и возможные ответы на них. Поэтому будущее всегда не единственно. У него разные варианты.

Вглядываясь в мутные очертания грядущего, человек и общество в целом практически всегда выбирают один из двух типичных сценариев: 1) качественная трансформация общества, появление принципиально новой системы, переход в принципиально новую фазу существования; 2) полная катастрофа и ликвидации старой системы.

Далекое будущее, страшное и пленительное, описывалось еще в основных мифологиях и религиозных учениях – это рай и ад, «Страшный суд», «Армагеддон», «последняя битва» и грядущее возрождение обновленного праведного мира. Народная мечта создавала сказочные образы краев, где текут кисельные реки в молочных берегах. Позже утописты – от Т. Мора и Т. Кампанеллы до Ш. Фурье, А. Сен-Симона и Р. Оуэна – систематически описывали образ идеального общества, где все люди будут жить в счастье и достатке. В отечественной общественной мысли утопическая мысль получила мощное развитие еще в девятнадцатом веке, «золотом» для русской культуры. «Западники» и «славянофилы», революционеры-демократы и народники составляли свои проекты «русской мечты». Смешение апокалипсических прогнозов о рождении Антихриста с рассуждениями о грядущем рае парадоксально только на первый взгляд: «наряду с эсхатологизмом характерной особенностью русского национального сознания всегда была тенденция к социальному утопизму, к созданию зримо-

го образа желаемого (а в антиутопиях – не желаемого) будущего» [3]. Были страшные предвидения Ф. Достоевского о «бесах» и «трихинах», но все-таки в большинстве случаев надеялись на лучшее будущее в духе хрустально-алюминиевых дворцов из снов Веры Павловны.

И в современном политическом дискурсе будущее, как правило, выступает в двух ипостасях: ему даются условные определения «светлое/темное», «ужасное/прекрасное». Позитивный образ будущего по контрасту дополняется антиутопией, наступление которой необходимо предотвратить. Стереотипное преподнесение проблемы с полюсами «светлое/темное» предназначено для коррекции представлений адресата, касающихся ситуации в политике и экономике страны.

Прогнозирование будущего напрямую зависит от метафор, используемых для описания «благополучного» и «неблагополучного» будущего [4], от их способности пробуждать в человеке рациональное и иррациональное, а также эмоциональные ассоциации, связанные с ожиданием будущего. В темпоральных метафорах будущее часто предстает как грядущий золотой век по аналогии с золотым веком прошлого: оптимисты рисуют образ «прекрасного будущего», «сказочники» предсказывают «долгую и счастливую жизнь», создатели политических утопий разных стран и эпох используют атемпоральную, вечную метафору «времени мечты».

Образ будущего, видение далекой перспективы необходимы обществу не только для выработки стратегии развития. России как воздух необходимы большие проекты, нужна мечта, от которой дух захватывает, привлекательные цели, которые возбуждали бы энтузиазм, готовность к самопожертвованию. Без этого идеального «двигателя» невозможен качественный скачок в общественном развитии, никакая высшая продуктивность, по крайней мере, в нашей стране. В России никогда не были возможными эффективные изменения «сверху», именно поэтому русскому человеку необходима яркая, ясная, правдивая и реальная сверхзадача, пленительная мечта о земном рае, которая способна поднять народ на титанические свершения.

С другой стороны, политическому дискурсу по природе свойственно апокалипсическое настроение. Утопия и эсхатология всегда идут рука об руку в сознании россиян. Поэтому будущее неизбежно «оценивается не только с позиций ожидаемых благ (атрибуты Небесного Иерусалима), но и с позиций возможного вреда» [1].

Используя метафоры для создания образа «ужасного будущего», политики часто апеллируют к чувству страха, ориентируют аудиторию на будущие беды, что нацелено на дискредитацию политических противников. Будущее «представляется в преувеличивающем негативные последствия, предельно заостренном виде, а категорическая форма высказывания не допускает иного варианта развития событий» [2, с. 137]. В метафорическом представлении будущего могут звучать фаталистические нотки конца света и Страшного суда, лейтмотив которых – «что посеешь, то и пожнешь». В образах «ужасного будущего» реализуется такая интенция, как «запугивание негативными последствиями» [2, с. 133]. Рисуя образ «ужасного будущего», авторы апеллируют к чувству страха, инстинкту самосохранения и здравомыслию читателя. В представлении «ужасного будущего» звучат апокалипсические нотки конца пути, а вместе с ним – жизни общественно-политического строя и страны в целом.

Переплетение светлых и черных сторон грядущего сопровождает образ будущего в целом. Он не является ни черным, ни розовым. С одной стороны, в попытке опередить историю, увидев в ней позитивные преобразования политической и экономической составляющей жизни общества, видна романтическая утопия. С другой стороны, в современной России большинство политических лидеров используют протестное сознание основной массы населения в собственных интересах, а именно – для достижения власти. Использование метафор, наполненных отрицательной символикой, очевидно, связано с желанием уменьшить степень влияния политического соперника или унизить его, сформировать негативное отношение к событиям и явлениям социальной и политической жизни страны, что продуцирует образ «ужасного будущего».

---

1. Иваненко, А. Искушение террором [Электронный ресурс] / А. Иваненко. – Режим доступа: http://old.russ.ru/politics/20020115-iv-pr.html.
2. Руженцева, Н. Б. Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе / Н. Б. Руженцева. – Екатеринбург, 2004. – 294 с.
3. Шестаков, В. П. Эсхатология и утопия: Очерки русской философии и культуры / В.П. Шестаков. – М., 1995. – 205 с.
4. Judge, A. Future coping strategies beyond the constraints of proprietary metaphors [Электронный ресурс] / A. Judge. – Режим доступа: http://www.laetusinpraesens.org/docs/coping.php, 1992.

О. В. Тронина
студентка 4 курса
факультета ин. языков ЧГПУ

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Вследствие глобальных изменений в обществе, как в России, так и во всем мире, изменилась и роль иностранного языка в системе образования, и из простого учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. В современном обществе, развивающемся в направлении всеобщей глобализации, иностранный язык – жизненно необходим. В этой связи актуальным представляется развитие лингвистических способностей детей уже с самого раннего возраста.

Чтобы обучение иностранному языку было наиболее продуктивным, сначала, необходимо провести диагностику лингвистических способностей ребенка. Исходя из результатов такой диагностики, педагог может выбрать подходящие для каждого конкретного ребенка формы и методы обучения, найти к нему индивидуальный подход. Выявив сильные и слабые стороны ребенка, строить процесс обучения становится намного легче.

В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется проблеме способностей человека. С. Л Рубинштейн под способностями понимает внутренние условия развития человека, которые формируются в процессе его взаимодействия с внешним миром [2]. Теплов Б. М. полагает, что способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. Определение способностей Теплова Б. М является наиболее распространенным. В понятии «способности», по его мнению, заключены три идеи. "Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей, в-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навы-

кам или умениям, которые уже выработаны у данного человека". Теплов Б. М утверждал, что способности могут существовать только в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, со временем теряется [3, с. 304].

Под языковыми способностями в психолого-педагогической литературе понимается механизм, психофизиологический по природе, но формируемый прижизненно, под воздействием социальных влияний, организованный по принципам иерархии [5]. Это механизм функциональный, действующий по определенным правилам. Система этих правил обеспечивает как раз то использование элементов системы языка в коммуникативных целях, которое характеризует коммуникативную компетенцию. Н. Хомский рассматривает лингвистическую способность как генетически наследуемое «заложенное» в человеке образование. «Заложенный» языковой материал, по мнению Хомского, поначалу беден и неправилен, но он обогащается и исправляется по мере развития субъекта, по мере расширения круга общения [4, с. 335]. Л. С. Выготский полагает, что языковая способность – это социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социальных факторов, главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей [1].

Для выявления у ребенка лингвистических способностей используются различные методы диагностики: наблюдение, тесты, эксперименты и т. д. Наиболее распространенным методом диагностики является тестирование. Тест – это метод педагогического измерения; состоящий не из «некоторого», а точно определенного множества тестовых заданий возрастающей трудности, образующих систему. При этом сами задания теста должны отвечать требованиям формы и содержания, иметь соответствующую меру трудности и вариации, быть частью содержательной и формальной системы. При определении уровня развития лингвистических способностей детей, поступающих в школу и уже обучающихся в начальных классах, рекомендуется использовать следующие методики: «Определение понятий», «Выяснение пассивного словарного запаса», «Определение активного словарного запаса».

Первые две из этих методик – «Определение понятий» и «Выявление пассивного словарного запаса» – позволяют установить, насколько хорошо

ребенок, поступающий в школу, или младший школьник знает точный объем и содержание слов-понятий и умеет дать им определение. Третья методика – «Определение активного словарного запаса» – позволяет оценивать лексическое, стилистическое и грамматическое разнообразие речи ребенка и, кроме того, может свидетельствовать об уровне развития его лингвистических способностей в целом. Этот уровень считается достаточно высоким, если ребенок по данной методике получил не менее 8 баллов. Для оценки уровня развития лингвистических способностей в средних и старших классах школы можно применить словесный субтест теста Айзенка. Он позволяет определить, насколько хорошо у соответствующего школьника развито лингвистическое мышление, связанное со знанием лексики и с умением решать лексические задачи на поиск нужных слов.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что диагностика лингвистических способностей имеет ярко выраженную гуманистическую направленность, поскольку способствует выбору наиболее подходящих интересам и склонностям человека путей и способов построения обучения. Она очень важна для построения адекватной системы психолого-педагогической работы и помогает учителю наиболее точно определить достоинства и недостатки в развитии интеллектуальной сферы каждого ребенка и научно обоснованно подходить к осуществлению его индивидуального развития.

---

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1993. – 479 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1998.– 705 с.
3. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / Л. М. Семенюк / под ред. Д. И. Фельдштейна. – изд. 2-е, дополненное. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 304 с.
4. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972. – 335 с.
5. Шахнарович, А. М. Проблема формирования языковой способности / А. М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991. – С. 185–202.

И. Л. Туровская
учитель англ. яз., зам. директора
по учебно-воспитательной работе
МОУ СОШ № 50 г. Челябинска

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В результате интенсивного обновления всех сфер российской общественной жизни изменяется и стратегическая государственная образовательная политика. Образование объективно является приоритетной областью, обеспечивающей стабильное функционирование государства, его безопасность, оптимальное развитие социально-экономической и духовной сфер жизнедеятельности общества. Сейчас на первый план выходит проблема интеграции национального образования в мировое образовательное пространство. В Законе РФ «Об образовании» подчеркивается важность включения студентов и школьников в диалог культур, согласно которому содержание образования сегодня должно обеспечивать интеграцию личности в национальную и мировую культуру.

В связи с этим одной из основных функций высшего образования является социокультурная: образование помогает человеку овладеть культурой своего народа в многообразии связей с национальными культурами других народов и мировой культуры в целом. Изучение иностранного языка в средней школе нацелено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, одной из составляющих которой является *социокультурная/межкультурная компетенция* – приобщение к культуре, традициям, реалиям стран изучаемого языка; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения.

Многолетний опыт работы в общеобразовательной школе позволяет утверждать, что для этого в современной школе созданы реальные возможности: участие в дистанционных образовательных проектах педагогов и школьников. Данная технология предполагает расширение границ участников, выход на международный уровень за счет использования электронных средств связи. Это – дистанционное обучение и проектная деятельность: курсы, предметные и творческие олимпиады, конкурсы, телекомму-

никационные проекты, в том числе международные. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс позволяет не только пропагандировать новейшие средства связи, но и помогает учителю решать важные задачи:

1) *развития* познавательного интереса учащегося, его исследовательских способностей; формирование умений работать с информацией; готовность к самостоятельному приобретению знаний; развитие коммуникационных способностей, формирование мотивации к учению в целом, подготовка личности «информационного общества»;
2) *образования* в части расширения и углубления знаний, дать ребенку так много материала, как только он умеет усвоить;
3) *воспитания* в части расширения границ общения учащегося, организации групповой работы.

Один из подходов к образованию, известный как обучение через опыт (деятельностный подход), позволяет учащимся принять участие в происходящих в мире событиях через самостоятельную деятельность, позволяющую поместить школьников в центр предмета, т. е. – к обучению через действие. Одним из проявлений этого подхода стало использование метода телекоммуникационного проектирования. Применительно к школе *телекоммуникационный образовательный проект* исследователями рассматривается, как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленной на достижение общего результата этой деятельности, организованной на основе компьютерной телекоммуникации. Телекоммуникационные образовательные проекты всегда межпредметны, так как требуют привлечения знаний не из одной предметной области, а обязательно – интегрированного знания.

Конечно, каждый проект решает свои проблемы, но опыт работы в сетевых проектах позволил выделить некоторые общие результаты с точки зрения становления ценностных основ деятельности человека: интеллектуальной и коммуникационной.

Ценностные основы деятельности

<table>
<tr><th colspan="2">Учитель</th><th colspan="2">Ученик</th></tr>
<tr><td colspan="2">• осмысленная активная профессиональная позиция
• повышение самооценки учителя, особенно когда его вклад в «общую копилку» оценен далеко за пределами школы</td><td colspan="2">• повышение мотивации к предмету, учению в целом, самостоятельной работе
• повышение самооценки ученика</td></tr>
<tr><td colspan="2">Интеллектуальная деятельность</td><td colspan="2">Коммуникативная деятельность</td></tr>
<tr><td>Учитель</td><td>Ученик</td><td>Учитель</td><td>Ученик</td></tr>
<tr><td colspan="2">• освоение и применение нового способа получения информации (расширение информационного пространства)
• обмен богатейшими информационными и методическими материалами
• усовершенствование, развитие способов познавательной деятельности
• реализация интеллектуальной деятельности в рамках международного образовательного пространства</td><td colspan="2">• сотрудничество, содеятельность, сотворчество в рамках ученик-учитель, ученик-ученик (в том числе межвозрастное взаимодействие), учитель-учитель
• эффективное взаимодействие, взаимообогащение в плане навыков общения
каждый ученик и учитель может найти себе место в проекте</td></tr>
</table>

Проекты могут быть *исследовательскими* (в виде одновременного проводимого анализа данных); *творческими, игровыми*; *информационными* (в виде обмена народными играми, шутками, сказками и пр.); *практико-ориентированными* (в виде электронных публикаций). Интегрированные в логику учебного процесса, его предметного содержания, проекты могут быть связаны с литературным творчеством, естественно-научными исследованиями, экологией, лингвистикой, культурологией, спортом, географией, историей, музыкой и др. Наиболее интересные проекты, связанные с

иностранными языками, в которых принимали участие и заняли призовые места учителя и ученики нашей школы, это проекты *центра дистанционного образования «Эйдос»* (http:://www.eidos.ru/), проекты в рамках дистанционного обучения в *Роботландском сетевом университете (РУ),* который работает совместно с Российской Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования; и собственный проект, проводимый при поддержке еженедельника «Педсовет по средам» ассоциация РЕЛАРН и Проекта Гармония.

Организаторы проекта	**Название проекта**	**Участники проекта**	**Учебные предметы**
Центр дистанционного образования «Эйдос»	Дистанционные эвристические олимпиада по английскому и немецкому языкам	Ученики 5, 6, 9, 10-х классов	Английский язык, немецкий язык, информатика, история, творческий проект
	Международный проект «My Sweet Valentine»	Ученики 5-10-х классов	Английский язык, изобразительное искусство, компьютерная графика
	Международный проект по изобразительному искусству «Millennium Art Gallery» (центр дистанционного образования «Эйдос») *Совершенствование знаний языка в общении с носителями языка (проект международный, участники и члены жюри – преимущественно американцы, участие в телеконфе-*	Учитель английского языка, ученики 10-го класса	Английский язык, русский язык, изобразительное искусство

	ренциях в режимах off и on-line, литературное творчество на английском языке).		
Челябинск, школа № 50	«Кошачьи истории» *«Some CATchy Stories». Оригинальность этого названия в том, что написание фразы подразумевает двоякий смысл: «Кошачьи истории» или «Забавные истории». Задание креативного типа: написать юмористические рассказы, иллюстрирующие фразеологизмы о кошках; нарисовать картину к своему рассказу; оформить веб-страницу.*	Ученики 6, 10-х классов Челябинска, Воронежа	Английский язык, русский язык, информатика
Роботландский сетевой университет	Дистанционный курс «Английский с компьютером» *(Создание электронного пособие «Britain», сборника упражнений по грамматике, тестов)*	Учитель английского языка, ученики 8 класса	Английский язык, информатика

Только целенаправленная работа по формированию совокупности межкультурных знаний, умений и отношений будет способствовать эффективному осуществлению межкультурной коммуникации, а использование иностранного языка позволит нам осознать себя частью национального и мирового сообщества. «Это очень важно, что все мы мыслим по-разному, видим мир своими собственными глазами. Участие в проекте дает мне возможность показать вам мой внутренний мир, и напротив, познакомится

с вашей точкой зрения на Прошлое, Настоящее и Будущее, которое стремительно приближается к нам…» (Из рефлексии победительницы международного проекта «Millennium Art Gallery»).

---

1. Андрианова, Г. А. Результаты педагогического эксперимента по организации творческой деятельности учащихся в дистанционном обучении. [Электронный ресурс] / Г. А. Андрианова // EIDOS-JOURNAL. – 2000. – № 40. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/title/htm.
2. Иностранный язык и компьютер в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://virtlab.ioso.ru.
3. Коробкова, И. И. Технологии Интернет в Обучении / И. И. Коробкова, И. Л. Туровская. Челябинск, 2003. – 45 с.
4. Материалы дистанционного семинара центра дистанционного образования «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.techno.ru.
5. Сметанина, О. М. Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и образовательная политика / О. М. Сметанина // ИЯШ. – 2010. – № 5. – С. 21–25.
6. Ястребцева, Е. Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах / Е. Н. Ястребцева. – М.: ЮНПРЕСС, 1999. – 216 с.

С. В. Тухватуллина
ст. преподаватель
НОУ ВПО ЧФ УРАО

ЯЗЫКОВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФУНДАМЕНТ ОПТИМАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Важнейшим элементом профессионального мастерства современного учителя является устная речь, которая служит средством педагогической деятельности. Л. И. Рувинский считает, что учитель должен в такой степени овладеть словом, которая обеспечивает полное внимание со стороны

учеников. Язык должен быть ясным и точным, выразительным, ярким и привлекательным для учащихся.

Анализ деятельности начинающих учителей показывает, что нередко хорошо подготовленный урок, не подкрепленный яркой, образной речью учителя, не реализует до конца свои обучающие и воспитывающие возможности. Речевые способности являются органичным компонентом коммуникативных способностей учителя, важным звеном его коммуникативной культуры в целом. Выделяются следующие компоненты речевых способностей: хорошая вербальная память, правильный отбор языковых средств, логичное построение и изложение высказывания, умение ориентировать речь на собеседника и высокий уровень антиципации. Речевые способности помогают педагогу эффективно решать текущие коммуникативные задачи. Если коммуникативная задача вытекает из задачи педагогической, то речевая задача вытекает из задачи коммуникативной и является средством реализации речевого взаимодействия.

Е. И. Пассов, один из первых методистов, сломавших дидактические штампы, подчеркивает чрезвычайную важность нацеленности учителя на установление межличностных контактов, располагающих к живому общению, позволяющих строить совместную деятельность с учетом выявленных интересов, потребностей, настроений и жизненного опыта учащихся, то есть речевого взаимодействия. Речь учителя всегда должна быть обращена к ученику как партнеру по общению, вне зависимости от того, отвечает ли он в словесной или несловесной форме. Каждое последующее высказывание учителя, как ведущего партнера по взаимодействию, должно учитывать реакцию ученика или группы (класса)7 в целом для того, чтобы активизировать речевой контакт с точки зрения оптимального профессионально – педагогического общения.

Фундаментом оптимального профессионально – педагогического общения является педагогическая поддержка. Под поддержкой И. И. Рыданова понимает знак внимания, оказанный человеку в ситуации, когда он объективно неуспешен, сделанный в форме прямого речевого высказывания и касающийся той области, в которой у него в данный момент затруднения. В словаре Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова *педагогическая поддержка* обозначена как деятельность профессиональных педагогов и психологов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (подросткам)

в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением. Речь учителя как форма общения посредством языка играет главную роль в межличностном взаимодействии с учащимися, установлении контактов и обретении взаимопонимания. Она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и речевого поведения.

Педагогика обладает прогностической функцией, но любое прогнозирование реакции на сказанное обусловливается мастерством учителя, и прежде всего умением ориентироваться в речевой ситуации. Мастерство речевое – наименее разработанная часть в профессионально-педагогическом общении. От владения речью зависит формирование учебных мотивов и интересов, скорость, полнота и прочность усвоения, сохранения, припоминания; точность, логичность и яркость ученического воспроизведения – значит, нет характеристики процесса обучения, которая не была бы напрямую связана с речевым мастерством учителя. Речь справедливо считают важнейшим инструментом педагога, и важно, чтобы «она оказалась кистью выдающегося художника».

Владение технологией общения помогает педагогу организовать правильное поведение в конкретной ситуации, так как технологическая неподготовленность учителя в общении может привести к конфликту. Педагогическая поддержка является коммуникативным средством – в частности приспособлением, которое может сделать общение педагогически прицельным. Под *приспособлением в общении* К.С.Станиславский понимает систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и т.д.), избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации. Любой акт человеческого общения неизбежно включает в себя определенную систему приспособлений к объекту. Коммуникативные приспособления в педагогическом общении имеют чрезвычайно большое значение, так как педагогические ситуации развиваются и весь педагогический процесс представляет собой движущуюся коммуникативную систему, эффективность управления которой во многом зависит от умения педагога находить и применять приспособления для общения. Поддерживая ученика, учитель обращается к его личности независимо от его промахов

и успехов, ошибок и достижений. Для оказания педагогической поддержки определяющим становится безусловное принятие ученика, и становится неважно, кто перед вами – отличник или "трудный подросток", дошкольник или взрослый, но поведение ученика, его оценки в школе занимают важное место в учебно-воспитательном процессе. Поддерживать можно каждого ученика. Для этого надо всего лишь постоянно видеть не только его слабые, но и его сильные стороны. "Только такое отношение может сформировать у учащихся истинную уверенность в себе, свободу поведения и свободу собственных жизненных выборов, потому что это не оценка, не внешняя опора, на которую ученик привыкает всегда оглядываться, а указание на то хорошее, что есть в нем самом, и именно эта его внутренняя сила и может стать источником его самоуважения".Поэтому в основе речевых действий учителя должны лежать определенные языковые средства, такие как похвала, комплимент, подбадривание, приветствие, прощание, советы, инструкции, извинения, использование форм вежливости и т.д., которые в зависимости от профессиональной подготовки учителя и его личностных качеств либо повышают эффективность коммуникативного воздействия в процессе педагогического общения, либо препятствуют его осуществлению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогическая поддержка является фундаментом оптимального профессионально-педагогического общения, и эта деятельность служит основным элементом при оказании действенной педагогической помощи ученику, а речевые средства повышения эффективности коммуникативного воздействия в процессе педагогического общения, такие как похвала, критика-надежда, тактичное любопытство или добрый юмор, помогают ее осуществлению.

---

1. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
2. Ершов, П. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя / П. М. Ершов. – М.: Наука, 1997. – 110 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д: Педагогика, 1997. – 346 с.
4. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1989. – С. 211–279.

5. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

С. В. Черникова
аспирант ЧГАКИ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ПРОЦЕСС ИНКУЛЬТУРАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Создает человека природа, но развивает и образует его общество.
В. Г. Белинский

Социальная интегрированность человека, является чрезвычайно важным фактором его жизни. Индивидуальное развитие начинается с его постепенного вхождения в окружающий мир. С раннего детства человек усваивает принятые манеры поведения и образцы мышления до тех пор, пока большинство из них не становятся привычными. Усвоенные индивидом знания, нормы, ценности, образцы и навыки поведения, позволяют ему существовать в качестве полноправного члена общества.

Этот процесс освоения индивидом норм общественной жизни и культуры обозначается в различных гуманитарных науках терминами «социализация» и «инкультурация». Данные понятия во многом совпадают друг с другом по содержанию и нередко используются как синонимы, так как оба подразумевают усвоение людьми культурных форм, так называемых паттернов, какого-либо общества. Однако, некоторая часть ученых, считают целесообразным проводить различие между этими терминами, отмечая качественные особенности каждого из них.

При более строгом научном понимании термина «социализация», он предстает как процесс усвоения индивидом культурных норм и социальных ролей, благодаря которому происходит превращение человека в социального индивида. Получая в повседневной практике информацию о самых разных сторонах общественной жизни, человек формируется как личность, социально и культурно адекватная обществу. Таким образом, ряд ученых (Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин) под социализацией по-

нимали гармоничное вхождение индивида в социальную среду, усвоение им системы ценностей общества, позволяющего ему успешно функционировать в качестве его члена [2].

В отличие от социализации, понятие инкультурация подразумевает обучение человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре. Оно включает в себя формирование основополагающих человеческих навыков, таких как типы общения с другими людьми, формы контроля за собственным поведением и эмоциями, способы удовлетворения основных потребностей, оценочное отношение к различным явлениям окружающего мира и т. д. Результатом инкультурации является эмоциональное и поведенческое сходство человека с другими членами данной культуры и его отличие от представителей других культур.

Социализация выступает как инкультурация при приобщении личности к культурным, а именно социокультурным ценностям. Данный процесс, вступает в силу при обучении в общеобразовательной и высшей профессиональной школах. Такие социальные институты являются наиболее мощными трансляторами социокультурных ценностей и в большей степени закладывают фундамент ценностно-мотивационной сферы индивида.

В содержательном плане, социализацию как процесс инкультурации (процесс индивидуального освоения) рассматривали Р. А. Литвак и М. Е. Дуранов, в это понятие они включают:

- ориентацию на социокультурные ценности;
- приобретение опыта социокультурных отношений;
- развитие социокультурных потребностей;
- формирование установки на трансляцию социокультурных ценностей [3].

Е. П. Белинская в содержании инкультурации выделяет два момента: содержание на уровне межличностного общения и на уровне влияния общества на личность в целом [1].

Если рассматривать инкультурацию сквозь призму возрастной периодизации, то она проходит через первичную и вторичную стадии. Первичная стадия начинается с рождения ребенка и продолжается до окончания подросткового возраста. Здесь основной механизм сосредоточен в целенаправленном воспитания и частично на собственном опыте.

Основным лозунгом на данном этапе считается – «Ребенок должен научиться учиться».

Вторичная стадия инкультурации затрагивает юношество и взрослую жизнь человека. Отличительной особенностью данного периода является развитие способности человека к самостоятельному освоению социокультурного окружения в пределах, установленных в данном обществе. Человек получает возможность комбинировать полученные знания и навыки для решения собственных жизненно важных проблем, расширяется его способность принимать решения, которые могут иметь значимые последствия как для него, так и для других людей.

Таким образом, без инкультурации и социализации человек не может существовать как член общества, поэтому миновать эти процессы невозможно. Социализация как процесс инкультурации протекает в ходе приобщения личности к социокультурным ценностям, в условиях специализированных институтов социализации – школах и ВУЗах. В результате инкультурации человек становится способным свободно ориентироваться в окружающей его социальной среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, находить взаимопонимание с другими людьми.

---

1. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
2. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
3. Литвак, Р. А. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика: моногр. / Р. А. Литвак, М. Е. Дуранов, И. И. Дуранов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 242 с.

Л. Г. Юсупова
к.п.н., доцент,
Сибайский институт (филиал)
ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет»

СУЩНОСТЬ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Готовность к межкультурной коммуникации – это значимое качество личности, включающее в себя направленность к общению с представителями других национальных культур.

Будучи сложным качеством, готовность к межкультурной коммуникации подразумевает:

- психологическую готовность (направленность на коммуникацию);
- теоретическую готовность (необходимый объем знаний);
- практическую готовность (сформированность коммуникативных умений).

Изучение психолого-педагогической и философской литературы показало, что в настоящее время фигурирует множество трактовок понятия «готовности».

К вопросам проблемы готовности обращались многие специалисты, такие как Н. Д. Гальскова, С. Г. Тер-Минасова, Н. В. Барышников, И. И. Халеева, Д. Н. Узнадзе.

С психологической точки зрения с понятием «готовности» отождествляется зрелость личности, ее способность ставить задачи и решать их.

Д. Н. Узнадзе был одним из первых, кто занимался данной проблемой. Под готовностью к профессиональной деятельности он понимал психологическую установку личности. По теории Д. Н. Узнадзе, установка лишена социальности, осознанности, эмоциональности и отражает психофизиологическую готовность индивида к определенным действиям [2].

Готовность как психическое состояние будущего специалиста – это внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия.

С позиции личностного подхода, «готовность» рассматривается как совокупность личностных качеств, обеспечивающих будущим спе-

циалистам выполнение функций, адекватным потребностям данной деятельности [1].

Н. А. Катайцева рассматривает «готовность» как внутреннее свойство личности (1991).

В педагогике готовность представляется как система личностных качеств, в основе которых лежат профессиональные мотивы и интересы + качества будущего специалиста, которые обеспечивали бы выполнение им функций адекватных потребностям профессиональной деятельности.

С педагогической точки зрения «готовность» есть уровень профессионального становления личности, который предполагает формирование системы мотивационных, эмоциональных, волевых, когнитивных качеств личности. Ибо именно эти качества обеспечивают будущим специалистам оптимальное выполнение функций, необходимых для будущей профессиональной деятельности (А. Н. Орлов, В. А. Сластенин, К. М. Дурай-Новакова).

Вопросы готовности будущих специалистов следует изучать также с позиции целостной личности. Готовность как качество и как состояние обусловливается устойчивыми мотивами и психическими особенностями, свойственными данной личности [4, с. 61].

По мнению Ю. М. Забродина, готовность – это «интеграция ряда феноменологических планов в профессиональном становлении и развитии субъекта».

Применение этой концепции позволяет наметить направления разрешение трехстороннего противостояния концепций развитие, формирование и адаптации, поскольку готовность не исключает, а предполагает и развитие субъекта, и его адаптацию.

Многие исследователи подразумевают под понятием готовность интегральное проявление ряда свойств личности с направленностью на профессиональную деятельность, которая выражается в наличии у будущих специалистов профессиональных способностей, суммы знаний, навыков, умений, убеждений, ценностных ориентаций и других нравственных, психологических качеств [3, с. 62].

В аспекте нашего исследования мы также разделяем мнение о том, что именно установка «в широком, обобщающем значении заключает в себе избирательное отношение к чему-то значимому для личности и прино-

ровление к соответствующей деятельности и способу действия личности в целом» [3, с. 520].

Таким образом, под понятием «готовность к межкультурной коммуникации» рассматривается способность активизировать свои потенциальные возможности, используя накопленный опыт, знания и умения, принимая самостоятельные решения в рамках межкультурной коммуникации.

Сущность готовности к межкультурной коммуникации предполагает направленность личности на этот вид деятельности, определенный уровень языковых знаний и коммуникативных умений, позволяющих ориентироваться в различных ситуациях общения, адекватно оценивать представителей не только своей культуры, но и другой, прогнозировать их поведение, устанавливать необходимые контакты для успешного взаимодействия [5] .

---

1. Леонтьев, А. А. Методика профессиональной коммуникации на иностранном языке на базе современных технологий / А. А. Леонтьев // Вестн. РГНФ. – 1996. – №1. – С. 205–209.
2. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М., 1966. – 450 с.
3. Цибарт, Х. Интеркультурная коммуникация / Х. Цибарт. – Оренбург; Кемниц; Ансбах, 1997. – С. 62.
4. Чавчавадзе, Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси., 1984. – 171 с.
5. Cultural Awareness Program: Teacher’s Guide. – Wisconsin, 1995. – 60 p.

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник материалов

VI международной научно-практической конференции

Ꙗ̈ꙗ̈ꙗ̈, 22 марта 2011 года

В авторской редакции
Технический редактор А. И. Мезяев

Сдано в РИО 27.04.2011 Объем 14,7 п. л.
Формат 60×84 1/16 Тираж 100 экз.
Заказ №

Челябинская государственная академия культуры и искусств
454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а

Отпеатано в типографии ЧГАКИ. Ризограф