

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

Кафедра иностранных языков

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник материалов

VII международной научно-практической конференции

Челябинск, 20 марта 2012 года

Челябинск

2012

УДК 008
ББК 71. 0
Я41

Редакционная коллегия:

В. Б. Мещеряков, кандидат педагогических наук,
доцент (главный редактор);
Е. Б. Быстрой, доктор педагогических наук, профессор;
О. Л. Дигина, кандидат педагогических наук, доцент;
А. П. Нестеров, кандидат филологических наук, доцент;
И. А. Варлакова, технический секретарь

Язык и культура: сб. материалов VII междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: В. Б. Мещеряков, Е. Б. Быстрой; О. Л. Дигина, А. П. Нестеров; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2012 – 273 с.
ISBN

Печатается по решению редакционно-издательского совета

ISBN

© Челябинская государственная
академия культуры и искусств, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Часть I. Актуальные проблемы языкознания

Афанасьева О. Ю.

Историко-политическая ситуация и изменения в лексической системе
языка7

Белова Л. А.

Проблема употребляемых модных слов в русском и немецком языках 10

Белова Л. А., Федорец Ю. В.

К вопросу о месте модальных слов в системе частей речи немецкого и
русского языков 15

Ветвицкая Л. Н., Заболина Е. А.

Феномен цвета в аспекте лингвистики...18

Ветвицкая Л. Н., Коленченко В. В.

Словообразовательные процессы немецкого языка в синхронном
плане 23

Дорохова Е. Ю.

О процессах англизации немецкого языка 26

Зарипова А. М.

Особенности предметных звукоподражаний в традиционных детских
стихах 30

Zarubina Tatiana, Zarubina Liudmila

Les texts philosophiques postmodernes: experience de lecture 35

Кирпичёнок О. О.

Особенности разговорной речи в немецком художественном тексте 46

Корнилова К. С.

О концепте «corruption» в романе Джонатана Коу «What a carve up!» 49

Кунина Н. Е., Орлова И. А.

Ситуативно-контекстуальная коннотация адъективных ФЕ 52

Кунина Н. Е., Орлова И. А.

К вопросу о коммуникативно-прагматической парадигме английских
адъективных ФЕ 56

Минеева М. В.

О восприятии авторской интенции 60

Москвитина Т. Н.

Методика выделения ключевых слов научного текста 64

Мошкович В. В.

Проблема оценки и возможности объективного оценивания качества
перевода68

Мошкович В. М.

Концепт «счастье» в английской афористической картине мира 71

Нестеров А. П.

Эгоцентричность значения лексических заимствований, образующих группы уровня тематических пластов (на материале итальянских заимствований XV в.)	76
Нестеров А. П.	
О видах, уровнях и критериях семасиологических исследований	83
Олейникова Л. А., Ветвицкая Л. Н.	
Проблема перевода фразеологических единиц с немецкого языка на русский	89
Олейникова Л. А., Зотова Ю. О.	
Современный молодежный сленг	95
Олейникова Л. А., Туржанова Ю. Р.	
К вопросу об управлении глаголов в немецком и русском языках	99
Панина И. А.	
К вопросу об определении понятия «языковая картина мира»	102
Пасюкова О. А.	
Оценочность как особенность семантики ФЕ с компонентом – прилагательным, обозначающим характер человека	106
Пасюкова О. А.	
Принципы изучения фразеологических единиц в сопоставительном объекте	110
Ружина Л. В.	
Способы и приемы перевода	114
Ружина Л. В.	
Теория несоответствий	118

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

Бароненко Е. А.	
Подготовка студентов педвуза к дидактическому речевому общению с учащимися как фундамент успешного педагогического общения	123
Бароненко Е. А., Беликова Я. В.	
Использование компьютерных технологий как фактор повышения эффективности формирования грамматических навыков	127
Бароненко Е. А., Солодова А. М.	
Применение метода проектов в рамках спецкурса «Экономический немецкий» как средство интенсификации развития умений диалогической речи	131
Беспаль Г. С.	
Использование метода культурного ассимилятора в процессе подготовки бакалавров лингвистики к межкультурному взаимодействию	134
Болина М. В.	
Социально-коммуникативная составляющая межкультурной	

компетенции	137
Брюховская Л. Г.	
Компетентностный подход к обучению иностранным языкам с учетом инновационных технологий	141
Бухарина В. А.	
Психолого-педагогический аспект развития способностей	145
Быстрой Е. Б.	
Интерактивная направленность процесса социализации личности педагога в межкультурном контексте	150
Быстрой Е. Б., Беспаль Г. С.	
Межкультурный диалог как фактор социализации личности бакалавра лингвистики	154
Быстрой Е. Б., Власенко О. Н.	
Роль субъект-субъектного подхода в процессе социализации личности: межкультурный аспект	158
Быстрой Е. Б., Гайнитдинова А. Р.	
Реализация межкультурного подхода в процессе работы над темой «Бытовой этикет немцев»	162
Быстрой Е. Б., Камалова В. Н.	
Роль наглядности в процессе формирования грамматических навыков при обучении немецкому языку	166
Быстрой Е. Б., Кирпичёнок О. О.	
Формирование толерантности младших школьников в условиях межкультурно ориентированного иноязычного образования	170
Быстрой Е. Б., Луковская М. В.	
Креативная среда как условие успешного обучения	173
Быстрой Е. Б., Салыхеева М. Н.	
Использование мультимедиа ресурсов на уроке иностранного языка ...	177
Быстрой Е. Б., Сеницкая А. Г.	
Основные этапы развития конфликтологии	181
Быстрой Е. Б., Чупина О. П.	
Технология проектного метода в преподавании иностранных языков ...	185
Быстрой Е. Б., Ярославцева Ю. В.	
Повышение положительной мотивации учащихся субботней немецкой школы	189
Ветвицкая Л. Н., Олейникова Л. А.	
Обучение студентов младших курсов некоторым лексикологическим понятиям	193
Власенко О. Н.	
Формирование межкультурной педагогической компетентности будущего учителя в процессе решения профессионально-педагогических задач ...	196

Глазырина Е. С.

Лингводидактическая классификация английских идиом с целью эффективного обучения будущих специалистов-регионоведов 200

Дигина О. Л.

Метод проектов в обучении студентов иностранному языку 205

Зацепина С. Г.

Дистанционное развитие иноязычной компетенции студентов 208

Каченя Г. М.

Современные тенденции в теории и практике обучения и изучение иностранных языков 212

Луковская М. В.

Особенности формирования умений диалогической речи на немецком языке 223

Меняева М. П.

Идея согласия в контексте концепции конвергенции П. А. Сорокина 227

Мещеряков В. Б.

Ценностные ориентации студентов и использование диалогичных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки как условия формирования семиотической компетентности будущих специалистов социокультурной сферы 232

Наседкина Г. А.

Повышение интереса у учащихся на уроках иностранного языка 243

Новикова В. П.

О некоторых сложностях при обучении аудированию 247

Севрюгина О. В.

Мотивация изучения иностранного языка 252

Синицкая А. Г.

Философские аспекты становления проблемы конфликтов 257

Сорокина О. А.

К вопросу о профессиональной направленности переводчиков 261

Штыкова Т. В.

Коммуникативно-дидактическая компетентность учителя иностранного языка и ее компоненты 265

Штыкова Т. В.

Коммуникативно-педагогические ситуации на уроке иностранного языка и их моделирование 269

ЧАСТЬ I.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

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

ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКА

Многообразие связей между языком и культурой можно в первую очередь проследить на изменениях в лексическом составе языка, которые происходят под влиянием различных исторических, политических и культурных событий и факторов. Появление новых лексических единиц, развитие семантической структуры уже имеющихся в лексиконе слов, выход ряда лексем из активного употребления и их переход в разряд архаизмов или историзмов и т. д. – все это лишь наиболее очевидные и хорошо наблюдаемые следствия тесной связи между языковой и культурной картинами мира.

В данной статье мы обращаемся к некоторым языковым фактам, связанным с пополнением лексического состава американского варианта английского языка, происходившим в 1920–1930 годах в период активной деятельности Герберта Кларка Гувера – горного инженера с мировой репутацией, крупного промышленника, финансиста, общественного деятеля, политика и, наконец, 31-го президента США, имевшего несчастье получить президентский пост в 1929 году, именно тогда, когда началась Великая депрессия [2].

В начале первой мировой войны Гувер оказался в Лондоне, где осенью 1914 года он организовал и возглавил комиссию по помощи Бельгии (Committee for Relief in Belgium), оккупированной немецкими войсками. В течение войны возглавляемая Гувером комиссия выросла в крупную организацию, со своим флотом из нескольких десятков ко-

раблей, закупавшую продовольствие в Америке и Австралии и доставлявшую его в Бельгию. Сам Гувер несколько десятков раз пересекал линию фронта, став, таким образом, важным неофициальным каналом связи между воюющими сторонами. В 1918–1923 годах Гувер возглавлял Американскую администрацию помощи (American Relief Administration – ARA), оказывавшую продовольственную помощь европейским странам, в том числе и России. Летом 1922 г., когда деятельность ее была в полном разгаре, ARA кормила ежедневно 11 млн человек. В результате этой деятельности к началу лета 1922 года сообщения о голодных смертях практически перестали поступать. Кроме того, ARA поставила медикаментов на 8 млн долларов, что помогло сдержать опасные эпидемии. В своих мемуарах [1] Гувер писал, что за все годы деятельности возглавляемых им гуманитарных организаций в Европу было отправлено более 33 млн тонн продовольствия и других грузов на сумму более 5 млрд долларов.

За это время Гувер получил огромное количество писем и посланий, под которыми стояли подписи четырех миллионов благодарных европейцев, которых он спас от голода. При этом он отказался от каких-либо наград за свой титанический труд во время мировой войны и в первые годы после нее. Популярность Гувера и слава о его масштабной гуманитарной миссии были огромными. Язык (а именно его лексический состав) по-своему отреагировал на колоссальную общественную роль этого человека. Так, например, в финском языке антропоним Hoover стал использоваться как глагол **hoover**, означающий **to help, to be kind** и выражающий объективную положительную оценку. Положительная оценочность этой лексической единицы определялась той высокой общественной оценкой, которую деятельность Гувера получила в Европе и во всем мире.

После вступления США в войну в апреле 1917 года президент В. Вильсон назначил Гувера главой продовольственного управления США. Одной из своих задач Гувер считал организацию среди населе-

ния разумной экономии и рационального потребления продуктов питания, что в условиях военного времени было настоятельной необходимостью. Гувер и его ведомство пытались пробудить общественное сознание и призывали домохозяек по определенным дням недели обходиться в семейном рационе без мяса или хлеба. Именно в это время в американском варианте английского языка появляется глагол **to hooverize** со значением **to economize on food** и существительное **hooverizing**, означающее **saving, substituting, practicing self-denial**. Русским эквивалентом выраженного таким образом понятия стало словосочетание «жить по Гуверу». По мере роста кампании по соблюдению экономии и получения ею тотального масштаба этот глагол стал приобретать иронические коннотации, служа, таким образом, для выражения насмешки над призывами к всеохватывающей экономии. Так, например, в 1920 году на многих открытках ко дню Святого Валентина были напечатаны тексты следующего содержания:

I'll Hooverize on dinner,
On fuel and tires, too (Вариант: And on lights and fuel, too),
But I'll never learn to Hooverize,
When it comes to loving you.

Антропоним **Hoover** явился весьма продуктивным в плане словообразования в американском варианте английского языка во время президентства Герберта Гувера, которое пришлось на период Великой депрессии. Оценка Гувера американской общественностью и официальным политическим сообществом переместилась на противоположный полюс оценочной шкалы: его обвиняли в неспособности справиться с финансовой и экономической катастрофой. Обнищавшие и потерявшие жилье американцы селились в так называемых **Hoovervilles** (Гувервиллях) – лачугах из ящиков и фанеры, построенных на окраинах больших городов. Американцы сидели за рулем **Hoovercarts** – автомобилей, в которые они впрягали лошадей или мулов, поскольку не могли себе позволить покупку бензина. Участвуя в

маршах протеста, они размахивали пустыми карманами, вывернутыми наизнанку, которые получили название **Hooverflags**. В данных лексических единицах ярко выраженный негативный оценочный потенциал антропонима **Hoover** проявился в полной мере и совпал с общей тенденцией критики в адрес президента. Следовательно, мы можем наблюдать, как коннотативное значение антропонима **Hoover** в течение десятилетия изменялось радикальным образом: положительные коннотации уступили место отрицательным.

Лексические единицы **to hooverize** и **Hooverville** вошли в англоязычный лексикон и зафиксированы в современных английских и американских словарях. Два последних существительных (**Hoovercart** и **Hooverflag**) вышли из употребления и могут рассматриваться как окказиональные образования, характерные для узко ограниченного временными рамками периода американской истории.

1. Hoover, H. The Memoirs of Herbert Hoover: The Cabinet and the Presidency 1920–1933 [Text] / Herbert Hoover. – N. Y.: The Macmillan Company, 1952. – 405 p.
2. Wilson, J. H. Herbert Hoover: Forgotten Progressive [Text] / Joan Hoff Wilson. – Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, Inc., 1992. – 307 p.

Л. А. Белова
к. филол. н., доцент ЧГПУ

ПРОБЛЕМА УПОТРЕБЛЯЕМЫХ МОДНЫХ СЛОВ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Модные слова – особый род новых слов и речевых конструкций, часто используемых в коммерции, пропаганде, профессиональной деятельности, в молодежном общении, в быту людей литературы и искусства для оказания впечатления осведомленности говорящего и для придания чему-либо образа важности, уникальности или новизны [5]. Используемые модные неологизмы являются большей частью словами иностранного происхождения, которые пришли в язык вместе с новыми предметами и понятиями. Если в XIX веке в моде был

французский язык и чуть не вытеснил из употребления другие европейские языки, то в XXI веке эта опасность исходит от английского языка. Англицизмы распространены во многих сферах жизни. В рекламе используют охотно английские понятия, чтобы пропагандировать чужой образ жизни. Поэтому люди и покупают *Lotion, Snacks, Shorts, Conditioner*. Всем известна рекламная лексика: *Slogan, Marketing, Corporate, Promotion, Image, Message*. Мир компьютеров и интернет накладывает на язык свой отпечаток: *E-Mail, Online, Provider, Display, Playstation, Gameboy, Joystick* и т. д. В спорте англицизмы облегчают спортсменам и болельщикам их общение и понимание: *Fan, Match, Freestyle, Penalty, Badminton, Sprint, Finish, Team*. Также есть и другие источники англицизмов: СМИ – *Primetime, Print, Entertainer*, косметическая индустрия – *Make-up, Fluid, Eyeliner, Strip, Cover*, мир моды – *Fashion, Dress, Look, Top, Boots*. Зачастую англоязычные термины короче русского или немецкого слова (*ритейл* – *розничная торговля*, *Trucker* – *Lastwagenfahrer*, *Management* – *Unternehmensleitung*). Однако из факта, что в английском слова короче, чем в русском и немецком, не следует делать вывод, что нужен «поголовный переход на английский язык» [1].

В Германии с недавних пор стало модой необоснованно употреблять английские слова вместо немецких: “*Längst kaufen Mum und Dad mit ihren coolen Kids lieber im Shopping-Center als im Discounter in der City*”. В последние годы немцы совершенно естественно употребляют такие англицизмы как *Jogging, Live, Airbag, Mountainbike*. Многие термины сегодня приходят и в повседневную речь: *Probleme managen, Vorbestellungen canceln, Preise scannen*. Следует заметить, что к многочисленным англицизмам имеются точные и выразительные немецкие соответствия: *Lover* – *Liebhaber*, *Loser* – *Verlierer*, *Feeling* – *Gefühl*, *Airport* – *Flughafen*, *Deal* – *Handel*. Проблематичнее обстоит дело, если устойчивые выражения переводятся с английского на немецкий язык слово в слово. Все чаще немцы формулируют “*Es*

macht keine Sinn” (It makes no sense), “*Haben Sie einen schönen Tag*” (Have a nice day) вместо “*Es gibt keinen Sinn*”, “*Ich wünsche Ihnen einen schönen Tag*”. Здесь есть попытки перенести конструкции предложений из английского в немецкий, которые не согласуются с немецкой грамматикой [1]. Следуя модным тенденциям употребления английских слов, немцы часто используют их в неправильном значении. Так, слово *to realize* в английском языке означает ‘представлять себе’, ‘ясно понимать’, ‘ощущать’, это значение все чаще реализуется в предложениях типа «*Plötzlich realisierte er, dass er sich verfahren hatte*», «*Du musst endlich realisieren, dass es so nicht weiter geht*». В данном случае корректно было бы употребить *bemerken, erkennen*, т. к. слово *realisieren* в немецком языке означает ‘осуществлять’. К таким же модным, но лишенным смысла словам относятся *Gerne!*, как сокращенная форма ответа на благодарность «*Gern geschehen*», *ein Stück weit: Ein Stück weit kann ich dich verstehen* [4].

В русском языке стало также модным употреблять англицизмы вместо исконной лексики для создания имиджа, когда собеседники хотят подчеркнуть свой интеллектуальный уровень, показать свою современность, высказаться оригинально или показать себя «в теме»: *бонус* – премия, *копирайтер* (от англ. copywriting) – специалист по написанию рекламных и презентационных текстов, *дедлайн* (от англ. deadline) – крайний срок, *мерчендайзер* – товаровед; *офис-менеджер* – секретарь, *менеджер* по продажам — продавец; *менеджер* по персоналу – кадровик. Еще одно подмножество менеджеров составляют узкие специалисты: *бренд-менеджер*; *аккаунт-менеджер*; *IT-менеджер*; *PR-менеджер* и т. д. Специалистов по персоналу называют *HR* (от англ. human resources — людские ресурсы), произнося это «эйч-ар», если эту аббревиатуру произнести как «ха-эр» или «аш-эр» – обидятся или засмеют. *Клинер* — это просто уборщик, *клининг* — уборка, *клининговая компания* — фирма по уборке помещений. *Колл-центр, call-центр* (англ. call center — центр обработки вызовов) – это слово озна-

чает просто справочную, телефон для справок... Часто процесс заимствования определяется незнанием соответствующих русских слов, нежеланием сделать текст понятным для целевой аудитории [2].

В языке, как и в любой среде, существует мода и, чтобы быть в моде, люди начинают замещать обыденные слова модными, зачастую не зная их точного значения. В результате этого возникает либо тавтология, либо просто бессмыслица. Приведем примеры. *Вендинг* (англ. vending) – продажа товаров и услуг с помощью автоматизированных систем (торговых автоматов). В таком употреблении этот термин короче, чем «продажа через торговые автоматы», но вот встречающееся словосочетание *вендинговый аппарат* – это просто *торговый автомат*. *Слоган* – это рекламный термин, но он стал встречаться в контексте, когда речь идет о политических идеях, о транспарантах на демонстрациях, т. е. когда нужно употреблять слово *лозунг*. *Флешмоб* или *флэшмоб* (от англ. flash mob – «вспышка толпы» или «мгновенная толпа») – это заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей (мобберы) внезапно появляется в общественном месте, проводит пятиминутный митинг и затем расходится, флешмоб заменило слова «массовое мероприятие» (или просто «мероприятие»), «демонстрация», более уместные в конкретных случаях. *Экстрим* – чрезвычайный, исключительный. В русском языке это слово поначалу использовали для обозначения видов спорта, связанных с повышенным риском, травматизмом и адреналином, эффектное слово быстро перешло в повседневный язык, и им стали характеризовать любое явление, выходящее за рамки обыденности: экстремальная журналистика, экстремальные путешествия, экстремальные нагрузки. *SPA* – это аббревиатура от латинского Sanitas pro Aqua, в переводе – ‘здоровье через воду’, т. — е. водолечение, но это звучит немодно. А SPA – совсем другое дело: SPA-курорты, SPA-салоны красоты, SPA-средства... Эта приставка служит залогом «продвинутости» и необычайной полезности [6].

Еще одним источником появления новых модных слов является Интернет. В сети особый русский язык, главное свойство которого – очень быстро меняться. Уже вышли из моды такие словечки как *превед*, *йазык падонкафф*, *аффтар жжот* и др. Сейчас Интернет захлестнула девическая сентиментальность, отсюда мода на уменьшительные словечки *няшечка*, *няка* (выражение восторга, умиления), *пичалька* (печаль, грусть), *мимими* (междометие, эмоция умиления), *улыбайка*. Другие модные слова и выражения: *сетевые хомячки* (юноши и девушки, живущие в сети и следующие сетевой моде), *овоциить* (ничего не делать), *лайкать* (нажимать кнопку лайк – «мне нравится»), *твитить* (переслать сообщение), *вуут* (душевный подъем), *скуз* (нежелательное лицо)... Модными являются не только слова, но и символы (смайлики) и аббревиатуры: *ИМХО* – по моему скромному мнению (in my humble opinion), *ОМГ* – о, Господи (oh, my God), *БФФ* – лучший друг навсегда (best friend forever), *ЛОЛ* – очень смешно (laughing out loud) [3]. С модными словами в немецком языке можно подробно ознакомиться на сайте www.rhetorik-seminar-online.com/worthuelsenlexikon.

Используя в речи модные слова, следует помнить, что мода приходит и уходит, а национальная идентичность остается. Модные слова появляются постоянно и вызывают у одних восторг, у других неприязнь, но в языке, как и в жизни, самое главное соблюдать равновесие.

1. Аникеева, Л. А. Англицизмы в немецком языке festival. 1september. ru
2. Гаревой, Г. Русский язык, 21 век: новые заимствованные слова gab-garevoi. narod. ru
3. Кронгауз, М. «Интернет прожил самую приятную – хулиганскую – пору детства [www. kp. ru/9494](http://www.kp.ru/9494)
4. [http://www. nextiraone. de](http://www.nextiraone.de)
5. [http://www. wikipedia. ru](http://www.wikipedia.ru)
6. [http://www. uadaily. net/index. php?viewe=8486](http://www.uadaily.net/index.php?viewe=8486)

Л. А. Белова
к. филол. н., доцент ЧГПУ,
Ю. В. Федорец
студентка ЧГПУ

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В СИСТЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Термин *модальность* в языкознании многозначен. Трудно найти двух авторов, которые понимали бы модальность одинаково. Столь разные по содержанию определения свидетельствуют о неоднозначном понимании природы и сущности модальности, ее языкового статуса как категории, чем вполне объясняется и оправдывается существование в теории языкознания многочисленных подходов к описанию этого уникального явления.

Модальность – функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, разные виды субъективной квалификации сообщаемого (Виноградов В. В.). Категорию модальности дифференцируют на объективную и субъективную (Виноградов В. В., Золотова Г. А.), реальную и нереальную (Шапиро Г. А.). Модальность является языковой универсалией, она принадлежит к числу основных категорий естественного языка, в разных формах обнаруживающихся в языках разных систем.

Языковая модальность – обширное и сложнейшее языковое явление, это целый класс, система грамматических значений, проявляющихся на разных уровнях языка и речи. Модальность охватывает всю гамму реально существующих в естественном языке разноаспектных и разнохарактерных способов квалификации сообщаемого и реализуется: 1) специальным лексико-грамматическим классом слов, а также функционально близкими к ним словосочетаниями и предложениями; эти средства обычно занимают в составе высказывания синтагматически автономную позицию и функционируют в качестве

вводных единиц; 2) формами наклонения; 3) введением специальных модальных частиц, например, для выражения неуверенности («вроде»), предположения («разве что»), недоверности («якобы»), удивления («ну и»), опасения («чего доброго») и др.; 4) при помощи междометий («ах», «ой-ой-ой», «увы» и др.); 5) специальными интонационными средствами для акцентирования удивления, сомнения, уверенности, недоверия, протеста, иронии и других эмоционально-экспрессивных оттенков субъективного отношения к сообщаемому; 6) при помощи порядка слов, напр. вынесением главного члена предложения в начало для выражения отрицательного отношения, иронического отрицания («Станет он тебя слушать!», «Хорош друг!»); 7) специальными конструкциями – специализированной структурной схемой предложения или схемой построения его компонентов, например, построениями типа: «Нет чтобы подождать» (для выражения сожаления по поводу чего-либо неосуществившегося), «Она возьми и скажи» (для выражения неподготовленности, внезапности действия) и др.

В языкознании нет единого мнения по самым основным вопросам, касающимся сущности этой категории. Изучение модальных слов в системе частей речи представляет интерес при исследовании изменения значения слов, проблемы абстрагирования конкретных значений и т. д. Своеобразное положение модальных слов в ряду других грамматических категорий отмечалось в руководствах по русскому языку с начала XIX века. Но четкой грамматической характеристики этого типа слов там найти невозможно, они долго не выделялись как самостоятельная категория.

Модальные слова отличаются от всех частей речи по своей синтаксической функции. Они не выступают в качестве отдельного члена предложения. Модальные слова относятся ко всему высказыванию в целом или к части предложения, способствуя его обособлению. С точки зрения характера связи с остальным составом предложения они являются вводными словами. Модальные слова как часть речи в

немецком языке выделяют Г. Хельбиг, И. Буша, Е. И. Шендельс, Е. В. Гулыга, М. Д. Натанзон. О. И. Москальская выделяет два основных типа: собственно модальные слова и оценочные модальные слова. В русском языке большой вклад в изучение модальности внес В. В. Виноградов, который впервые в языкознании выявил объем и конкретное содержание этой категории, очертил круг средств выражения модальности и проследил историю ее изучения. Он классифицировал модальные слова по происхождению (местоименные, наречные, глагольные), по типу (глагольные, именные) и выделил 12 разрядов модальных слов по их функциям.

С точки зрения И. И. Мещанинова, модальные слова – это те слова, которые выступают как вводные члены предложения и потому не входят в синтаксические отношения с отдельными словами предложения, а относятся ко всему высказыванию. Он считает, что слова и обороты, занимающих вводное положение по отношению ко всему высказыванию, нельзя объединять в одну лексическую группировку и относить их в единую общую рубрику «модальных слов», и, во всяком случае, их не следует сопричислять к особо выделяемой части речи. И. И. Мещанинов объясняет это тем, что вводный член предложения может быть представлен отдельными частями речи, словосочетаниями и относить все то, что свойственно члену предложения, в одну лексическую группу «модальных слов» считает рискованно. Не являясь выразителями обычных предикативно-атрибутивных отношений и не имея непосредственной связи со сказуемым основного высказывания, вводные (модальные) слова не имеют также достаточных данных для причисления их к наречиям или к выделяемой категории состояния. Оставаясь в словарном составе языка и занимая в нем определенное место, эти слова, выступающие отдельным членом предложения, а иногда и со значением целого предложения, оказываются в современной классификации по частям речи не всегда учтенными. Между тем, они имеют свое лексическое содержание и свое особое синтаксиче-

ское использование, отражающееся на их формальной стороне, что и дает все основания для постановки вопроса о выделении их в обособленную языковую группу.

Таким образом, на сегодняшний день вопрос о месте модальных слов в системе частей речи остается спорным.

1. Виноградов, В. В. Грамматика русского языка / В. В. Виноградов. – М.: Изд-во академии наук СССР, 1960. – 718 с.
2. Гулыга, Е. В. Грамматика немецкого языка: учеб. / Е. В. Гулыга, М. Д. Натанзон. – М.: Менеджер, 2004. – 398 с.
3. Мещанинов, И. И. Члены предложения и части речи / И. И. Мещанинов. – Л.: Наука, 1978. – 387 с.
4. Москальская, О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка = Grammatik der deutschen Gegenwartssprache: учеб. для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / О. И. Москальская. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 348 с.
5. Степанова, М. Д. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке – Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache / М. Д. Степанова, Г. Хельбиг. – М.: Высш. шк.; Leipzig: Bibliogr. Inst., 1978. – 258 с.

Л. Н. Ветвицкая
доцент ЧГПУ,

Е. А. Заболина
студентка пятого курса группы 51н-а

ФЕНОМЕН ЦВЕТА В АСПЕКТЕ ЛИНГВИСТИКИ

Цвет – это очень сложный и во многом загадочный природно-культурный феномен.

Язык цвета является для людей одновременно художественно-эстетической и функционально-утилитарной знаковыми системами. Первая базируется на символике цвета, цветовой культуре, а вторая на психофизиологических особенностях восприятия, реакции на цвет.

Предметы нашего мира не существуют обособленно, они организованны в пространстве, взаимодействуют и влияют друг на друга. Цвет является неотъемлемой частью этого взаимодействия.

В истории классификации цвета различают два периода:

- первый начинается с доисторических времен до XVII в.
- второй с XVII в. до наших дней.

Первобытные современные «примитивные» народы отождествляли цвета с самыми важными для них веществами (материалами) и жизненными стихиями, такими как кровь, молоко, земля, огонь. Им соответствуют белый, черный, красный цвета. Позже к ним присоединился желтый цвет солнца (у греков и китайцев), зеленый цвет растительности (у всех народов) и синий цвет неба (у китайцев и египтян). В средневековой Европе вопрос об организации цветового пространства упростился благодаря христианской религии и ее догматам. Существовал некий «цветовой код», понятный всем членам общества. Он использовался во всех визуальных структурах: в архитектуре, в одежде, скульптуре, театре и т. д.

В Византии, где цвет был самым важным компонентом культуры, стойкая цветовая лексика наполнилась философско-религиозным содержанием и сформировала образно-символическую систему, которая базировалась на основных спектральных цветах: пурпурном, красном, желтом, зеленом, синем; особо важное место занимали белый и черный цвета. В XVII в. благодаря Ньютону цвет находит физическую научную основу.

К началу XIX в. цвет, его действие и сущность стали возбуждать всеобщий интерес. В 1810 году был напечатан главный труд Гете о цвете, а в 1816 году трактат Шопенгауэра «Зрение и цвет».

Развитие химии красок, моды и цветной фотографии вызвали общий интерес к цвету. Эмоциональные качества цвета привлекают к себе все более широкое внимание исследователей эстетики и теории искусства, психологии восприятия и т. д.

Естественен и лингвистический интерес к проблеме цветообозначения.

Во-первых, экстралингвистические познания цвета, существующие в природе, отражаются и в языковой системе.

Во-вторых, цветообозначения представляют собой сравнительно компактную и легко выделяемую лексическую группу, в которой отражается объективное разнообразие цветовой гаммы.

С древних времен лексика человека содержит цветообозначения и имеет тенденцию номинации цвета по предметам, обладающим соответствующим цветом. Так, например, этимологические исследования указывают на древнюю связь цветообозначения «grün» (зеленый) с этимологическим гнездом «Gras» (трава).

К группе центральных цветообозначений принадлежат основные цветономинации: rot – красный, gelb – желтый, grün – зеленый, blau – голубой, grau – серый, braun – коричневый, schwarz – черный, weiss – белый. Остальные цветообозначения занимают периферийное положение. Тот принцип, что цветообозначения развиваются на базе сопоставления с цветом, его оттенками известных носителям языка предметов, действует и сегодня при создании новых цветообозначений. Появление этих цветообозначений мы постоянно наблюдаем в современном немецком языке. Они сопоставимы с аналогичными явлениями в русском языке. Правда, изменился набор объектов, ассоциации с которыми легли в основу новых цветообозначений. Большое значение имеет заимствование цветообозначений, которое наблюдалось в древние времена. Так германское blau было перенято романскими языками (франц. bleu), а в современном немецком языке есть слово bleu – светло-голубой, заимствованное из французского.

Постоянное появление цветообозначений в современном немецком языке стимулируется рекламой, модой, торговлей. Вызванное коммерческими соображениями словотворчество обогатило возможности цветообозначения и изменило, расширив, значение многих других обозначений, не связывавшихся ранее с цветом.

Так, в списке предлагаемой оттеночной краски для волос помимо традиционных названий blond, braun указаны цвета: tizian, mahagoni. Название tizian более престижно, оно приобщает потребителя

к шедеврам мировой культуры, напоминает о роскошных рыжеволосых венецианках с полотен Тициана. Цветообозначение *mahagoni* связано с названием красного дерева.

Мотивы номинации цвета черпаются из разных областей окружающего нас мира: из названий растений, химических веществ, топонимов, названий животных, имен собственных и т. д.

При образовании новых цветообозначений подобным образом происходит семантическое расширение лексемы, которое можно квалифицировать либо как появление нового значения, либо как развитие омонимии.

Цвет является также одним из важнейших элементов креолизованного текста, фактура которого состоит из вербальной и невербальной частей. К таким текстам относятся тексты рекламы, афиши, комиксы, листовки, плакаты и т. д. Особое место цвет занимает в политическом плакате, где он выполняет следующие функции: аттрактивную, смысловыделительную, экспрессивную, символическую, эстетическую.

Аттрактивная функция цвета заключается в привлечении внимания адресата. Яркие цвета – желтый, оранжевый, красный делают плакат заметным для зрителя. Выбор цвета плаката зависит от его содержания, а не только от замысла автора. Гармоничное или дисгармоничное сочетание цветов придает тексту разную экспрессию. Так, сочетание красного и черного создает напряженный драматический фон, а желто-красная цветовая гамма используется чаще всего для создания оптимистического фона. Цвет способен выражать абстрактные понятия. Благодаря богатой и разнообразной цветовой семантике цвет широко используется в политическом плакате, где он связан с государственной, политической символикой. По окраске плаката можно определить политическое кредо соответствующей партии.

Так цвета государственного флага Германии – черный, желтый, красный являются цветами буржуазно-демократической революции

1848–1849 гг. и подчеркивают приверженность государства демократическим идеям, республиканским традициям. Часто цветовые символы вербализуются, что подтверждается современными плакатами:

Nicht schwarz, Nicht rot, Nicht kariert. Wählt DP. Deutsche Partei – «Ни черный, ни красный, ни в клеточку. Выбирайте НП. Немецкую Партию». Возникающие при этом ассоциации призваны убедить адресата в преимуществах данной партии перед другими.

Вместе с содержанием вербальной части цвет усиливает прагматическое воздействие текста.

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация. – М.: Academia, 2003. – С. 59–61.

Л. Н. Ветвицкая
доцент ЧГПУ,
В. В. Коленченко
студентка ЧГПУ

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СИНХРОННОМ ПЛАНЕ

Словарный состав языка находится в состоянии почти непрерывного развития, отражая изменения, которые происходят во всех сферах жизни. Образование новых слов на основе уже существующих играет здесь ведущую роль.

Словообразование же является разделом языкознания, изучающим новые (производные) слова как в настоящий момент времени, так и в процессе исторического развития, в самых различных формах их проявления.

Существует несколько способов, с помощью которых возникают новые слова. Под способом словообразования следует понимать метод, при использовании которого возникло то или иное слово (например – словосложение, аффиксация и т. д.).

К традиционным словообразовательным средствам относят глагольные суффиксы *ver-*, *zer-*, *be-*, *ent-* и т. д. При описании глагольных префиксов часто смешиваются диахронический и синхронический планы рассмотрения словообразовательных процессов немецкого языка. Так, например, по аналогии с *gedenken*, *getrauen* и др., где *ge* – префикс, в современном литературном немецком языке существуют глаголы *denken*, *trauen* с тем же основным значением, но эти приставочные и не приставочные глаголы полностью разошлись по своей семантике, так же как и префикс *ge-* утратил в данном случае свое значение, поэтому в настоящее время их целесообразнее рассматривать в качестве корневых, а не производных глаголов. Новые корни *versteh*, *besteh*, *besit* образовались и в глаголах *verstehen*, *bestehen*, *besitzen*. То, что *ver-* и *be-* сохраняются в качестве приставок, например, в глаголах *verlegen*, *bearbeiten* и др., не противоречит сказанному, так как в данных случаях эти глаголы противопоставляются глаголам *legen*, *arbeiten* и по значению. Глаголы же *verstehen*, *bestehen*, *besitzen* являются новыми словообразовательными центрами – *Verstand*, *Verständnis*, *Bestand*, *Besitz*, *Besitzer* и т. д., что свидетельствует об их самостоятельности.

Неправомерно было бы вычленить суффикс *-nd* в существительных *Freund* (друг), *Feind* (враг) и нельзя связывать *Freu-nd* с корнем *freu-en* (радоваться), так как на самом деле *freu* в слове *Freund* восходит к готскому *frijōn* – «любить», и слово означало первоначально «любящий», а не «радующийся». Слово *Feind* происходит от готского глагола *fijān* – в значении *hassen* – «ненавидеть». Следовательно, *has-sende* – «ненавидящий».

К простым (корневым) производным словам сегодня относят слова типа *Ohrfeige*, *Laufbahn* и т. д., так как они только этимологически связаны с теми словами, от которых произошли.

С рассмотрением словообразовательных процессов в синхронном плане тесно связан и вопрос о продуктивности. При этом необходимо

учитывать многозначность и омонимичность словообразовательных средств. Так, продуктивный суффикс существительных женского рода -ung имеет разные значения:

- 1) действие, деятельность – Demonstration, Reinigung;
- 2) результат действия – Sammlung;
- 3) обозначение предметов – Zeitung.

И он омонимичен непродуктивному суффиксу -ung существительных мужского рода, например: der Hornung (уст.) – «февраль».

В качестве другого примера можно привести уже упомянутый префикс ge-, который у существительных продуктивен и многозначен (Gebirge, Gespiele), а омонимичный глагольный префикс ge- непродуктивен и в настоящее время однозначен, он придает глаголам без префикса определенную стилистическую окраску (segnen – gesegnen, schweigen – geschweigen). Наконец, ge- в глаголах gelingen, genesen, gestehen и целом ряде других сливается с корнем и не рассматривается в современном немецком языке в качестве префикса.

Наиболее распространенным способом словообразования в немецком языке является словосложение. Суть данного способа заключается в том, что при образовании нового слова складываются две основы или два корня.

У немецких лингвистов нет единой точки зрения по поводу того, какие именно слова следует относить к данному способу словообразования, и нужно ли относить к этой группе слов так называемые сращения и глаголы с приставками. Мы предполагаем, что все сращения (altmodisch – «старомодный», kleinstädtisch – «провинциальный») можно отнести к способу словосложения, а глаголы с приставками к префиксальным образованиям. В первом случае сохраняется основной признак данного способа словосложения – наличие двух корней или двух основ. Во втором же случае при синхронном рассмотрении не следует отождествлять предлоги и приставки, так как семантика первых уже довольно далеко разошлась с семантикой приставок (ср.

значение auf, an, zurück в словосочетаниях auf dem Tisch, an der Tafel, zurück nach Moskau и в качестве приставок глаголов: aufstehen, antreten, zurückgrüßen).

1. Виноградов, В. В. Вопросы изучения словосочетаний / В. В. Виноградов // ВЯ. – 1954. – № 3 – С. 22–23.

2. Ольшанский, И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache: учеб. для студентов лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – С. 98–102.

3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – С. 45–49.

4. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 67–69.

Е. Ю. Дорохова

ст. преподаватель ЧГПУ

О ПРОЦЕССАХ АНГЛИТИЗАЦИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Уже в течение нескольких десятилетий лингвисты с озабоченностью отмечают растущую экспансию английского языка во всех языках мира. Особенно ярко тенденция к англитизации выражена в немецком языке, характеризующемся своей открытостью к иноязычному влиянию. Этот вопрос приобретает особую актуальность в XXI веке в связи с интенсивным развитием процесса экономической глобализации современного мира, расширением межкультурных контактов, а также в связи с эпохой глобального билингвизма: родной язык + английский язык.

Имеется **несколько причин проникновения английских слов и выражений** в немецкий язык и их благополучной адаптации. Все страны мира находятся в тесной связи друг с другом. События (войны, революции, новые политические режимы), которые переживают одни страны, влияют на политическую жизнь в других странах и приносят с собой новую лексику, понятия и выражения в другие языки. Немецкий язык обогатил свой словарный запас греческими и латинскими словами в эпоху гуманизма в XV – XVI веках. Благодаря этому возникло много ин-

тернационализмов. В XVII – XVIII веках большое влияние на немецкий язык оказал французский язык. В период Второй мировой войны в немецкую речь пришло много новых слов из англо-американского языкового пространства. Можно найти много англицизмов в различных профессиональных областях и прежде всего в спорте, музыке, экономике и технике. Например, Fan, Match, Job, Team, Computer, Know-how, Holding и т. д. Эти сферы испытывают огромное терминологическое влияние, здесь возникают новые термины на основе новых технологий, в основном из США. Профессионализмы представляют собой богатый материал для развития языковой системы.

Языкознание обосновывает внедрение иностранных слов в немецкий язык тем, что для некоторых поступающих из-за границы предметов, вещей, понятий в немецком языке нет специальных названий, их можно обозначить только с помощью описания, используя при этом словосочетания или даже целые предложения. Например, Public Relations обозначает по-немецки: Öffentlichkeitsarbeit, öffentliche Beziehungen, Kontaktpflege und Meinungspflege. Или понятие Manager можно объяснить по-немецки только следующим образом: mit weitgehender Verfügungsgewalt und Entscheidungsbefugnis ausgestattete leitende Persönlichkeit eines Grossunternehmens. Здесь, конечно, лучше употребить англо-американские термины, так как немецкие эквиваленты описывают эти понятия слишком сложно и многословно. Известно также, что англо-американский словарный запас больше и имеет около 700 000 лексических единиц. Немецкая лексика охватывает только около 400 000 слов. Поэтому имеется много таких понятий, для которых в немецком языке нет эквивалентов. Возможно, дело заключается в том, что английский уже давно стал языком мирового общения благодаря его интернациональному значению и его распространению в экономике, науке, технике, культуре, моде и спорте. Кроме того, миллионам людей, для которых немецкий язык является и родным и государственным, противостоят около 1,4 млрд, которым английский приходится родным языком, или

они превосходно владеют им как иностранным языком. Почти каждый подросток на Западе проходит через изучение английского как первого иностранного языка, и для молодежной культуры значительное место на музыкальной сцене занимают англоязычные исполнители. Каждый язык стремится к краткости. Телеграммный стиль используется не только в E-mail сообщениях, но и в обыденной речи. Многие английские слова короче и удобнее в произношении, чем немецкие. Например, сравним такие слова как Trucker (2 слога и 7 букв) и Lastwagenfahrer (5 слогов и 15 букв). Еще примеры: Jointventure – Gemeinschaftsunternehmen; Management – Unternehmensleitungen. Итак, видно, что англицизмы имеют более краткую форму в сравнении с аналогичными по значению немецкими словами.

Каково же отношение немецкой общественности к вопросу проникновения англицизмов в немецкую речь?

Около 450 ученых-филологов и экспертов занимаются проблемой образования новых слов и иностранными словами в институте Немецкого языка в Мангейме. При этом они хотят разъяснить историю иностранных слов в немецком языке и роль СМИ и рекламы в появлении новых слов. Уже в 1899 году немецкий лингвист Герман Дунгер предостерегал от англицизмов. Он написал книгу «Объяснение вместо английских слов». Также, чтобы обратить внимание на это явление, несколько лет назад в Дортмунде было создано Общество в защиту немецкого языка. Его основатель Вальтер Крамер, профессор экономической статистики в университете Дортмунда. С 1997 года общество ежегодно присваивает звание «Фальсификатор немецкого языка» тому, кто в своей речи использовал столько английских слов, что ее содержание перестало быть понятным слушателям. Обычно это бывают известные в стране политики, бизнесмены, деятели культуры. Присвоение такого титула всегда производит сенсацию в обществе. Таким образом, пытаются привлечь внимание к проблеме “Denglisch” (образовано от слов Deutsch и Englisch). В 1999 году такой титул получил Йоахим Лунде-

виг, управляющий немецкими железными дорогами. Он велел переименовать на вокзалах Auskunftsburo в Service Point, Fahrkartenschalter в Ticket Counter, а Bahnhofstoilette теперь называется Mc-Clean. В общество Крамера входит научная элита почти из всех университетов страны. Оно насчитывает около 6500 членов. Относительно чрезмерного употребления английских слов в немецком языке мнения расходятся. Но на самом деле сфера расползания английского языка не ограничивается только новой научной лексикой и хайтеком.

Привычка сдабривать свою речь английскими словечками давно перекинулась и на язык политиков и журналистов, и на бытовое общение. В результате того, что английские словечки вставляются к месту и не к месту, современный немецкий язык все больше превращается в какую-то невнятную мешанину из немецких и английских слов. Среди причин сами немцы указывают также моду на английский язык и часто даже неосознанное желание многих немцев при каждом удобном случае продемонстрировать свои познания в английском языке, желание продвинутых носителей немецкого языка придать своей речи более солидный и научно-образный характер, низкую языковую культуру и грамотность и нежелание следить за чистотой своей речи на родном языке. Но главная беда в том, что многие немцы перестали думать по-немецки. Многие из них уже давно думают по-английски. Такие англоманы медленно, но верно перестают быть стопроцентными носителями немецкого языка. А это уже диагноз. Российские переводчики, работающие с немецким языком, сокрушаются, что без знания английского языка работать стало практически невозможно. Английские словечки и термины выскакивают в самых неожиданных местах – как при письменном, так и при устном переводе. Носители немецкого языка при первом удобном случае переходят на английский. Часто, даже не предупреждая переводчика. Многие немцы уже и думают по-английски! Сегодня не редкость ситуация, когда при синхронном переводе оратор выступает на немецком языке, перемежая его английскими вкраплениями, а в иллюстрирующей выступление презен-

тации все слайды на английском. Что очень мешает, повышает нагрузку на немецкого переводчика – особенно если он не силен в английском. Но это еще полбеды. Многие немецкие компании, имеющие свои представительства в России, целиком перешли или переходят на английский язык. Соответственно потребность в немецких переводах и немецких переводчиках неизбежно падает. Благо в России работает более 6 000 немецких фирм: остается надеяться, что все сразу не перейдут. Ведь не секрет, что далеко не все немцы в совершенстве владеют английским языком и способны вести на нем серьезные переговоры.

А. М. Зарипова
к. филол. н., доцент ЧелГУ

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ ЗВУКОПОДРАЖАНИЙ В ТРАДИЦИОННЫХ ДЕТСКИХ СТИХАХ

Дети любят подражать крику птиц, животных, насекомых, звучанию музыкальных инструментов, таких как рожок, балалайка, гармошка, дают своеобразную звуковую трактовку многим, казалось бы далеким от музыки, предметам и явлениям. Звуковые представления детей чрезвычайно богаты. Все, что окружает ребенка, имеет свой голос, иногда открытый, понятный всем, имеющий определенную окраску, иногда скрытый, меняющийся, текущий. У детей нет еще в запасе слов для обозначения этого звукового многообразия, отсюда и стремление к повторам, к звукоподражаниям «ай дуду-дуду-дуду», «туру-туру», «ай, гугу-гугу-гугу».

Когда идет лошадь, не только цокают копыта, но издают звуки узды, стук телеги и т. д. В примере четко слышен характерный звук узды:

*...Золотой уздой побрякивает,
Все колечушки-то
 бряк, бряк, бряк!
Золотые они –
 Звяк, звяк, звяк!*

В следующей строке стихотворения звучит звукоподражание, передающее удары железного кнута, тяжелого и жесткого, как и само звукоподражание: «Ударил прутom, железным кнutom – дбрум, дбрум, дбрум...»

Хорошим примером музыкального звучания является балалайка, которая символизирует национальный колорит русской игры на инструменте.

*Цынцы-брынцы балалайка,
Цынцы-брынцы заиграй-ка...*

Весь этот веселый стишок построен на звукоподражаниях, как бы воспроизводящих игру на балалайке. Такой же звук у бубенца: «цынцы-брынцы бубенцы...». Игра на балалайке передается многочисленными звукоподражаниями, например: *синти-бринти, тинтиль-винзиль* и другие. Характерно, что повторяющиеся звукоряды выполняют не второстепенную роль сопровождения текста, а несут основную композиционную нагрузку.

С легкостью передается в традиционных детских стихах игра на дудочке или свирели, даже само слово дудочка произошло из начального элемента звукоподражания *ду-ду – дудочка*: «Ой, ду-ду, ду-ду, ду-ду, ду, Потерял пастух дуду...».

Поэтическая установка предполагает и установку на определенный выбор звуковых единиц на уровне звуковых типов. Могут действовать несколько принципов такого отбора. Простейший из них – принцип звукоподражания. Его не следует смешивать с принципом образоподражания, т. е. воспроизведения средствами стиха тех или иных особенностей действия (моторных характеристик действия).

Например, с помощью редупликации легко воспроизводится образоподражание вдевания нитки в иголку:

*Ниточка, иголочка,
Тюк-тюютюк.*

Звон колокола, который выполнен из металла, передается звонким согласным *д*:

*... У них колокол висит,
Позолоченный звонит:
Диги-диги, диги-дон –
Уходи (выходи) скорее вон.*

Исключительно многообразны и ярки ритмы прибауток. В одном случае они следуют за беспокойным колокольным звоном:

*Тили-бом, тили-бом
Загорелся кошкин дом...*

Один и тот же предмет, колокол, в разных стихотворениях воспроизводит разный звук, соответствуя предшествующему действию. В спокойной ситуации колокол звонит звонко, весело и бодро, поэтому звукоподражание колоколу состоит из звонких смычных *д, г* и сонорного *н*, в случае же с пожаром колокол звучит тревожно, что передается глухим смычными *т, б*, сонорными *л, м*.

Интенсивность звуков в детских стихах передается при помощи твердых или мягких гласных: *скрип-скрип, скрып-скрып*

*Ай, качи-качи-качи,
Прилетели к нам грачи.
Они сели на ворота –
Ворота-то скрып-скрып,
А Коленька спит, спит.*

В турецких традиционных детских стихах звукоподражание *tak tak* – «тук-тук» в одном стихотворении передает стук, а в другом стихотворении звук выстрела. Таким образом, можно говорить о емкости звукоподражания, так как различные, непохожие действия имитируются одинаково.

Одним из самых ярких предметов, приносящих радость и удовольствие детям, является мяч. В турецком традиционном детском стихотворении *Тор* «Мяч» мячик сравнивается по форме с яблоком, ему даже дается имя, он весело скачет *hor hor hor* – «гоп-гоп-гоп» и также сравнивается с большим золотым шаром.

...Sana verdim bir elma
Adını koydum Fatma
Hop hop hop
Bir büyük altın top

Все маленькие дети в детстве любят носить взрослую обувь, а особенно обувь на каблуках. В турецком традиционном детском стихотворении *Çan çan çikolata* «Чан чан шоколад» рассказывается о том, что девочка поехала в Стамбул покупать обувь, чтобы потом на свадьбе весело отстукивать *şingir mingir* – «звеня» ею.

Çan çan çikolata
...– *Terlik pabuç alacak.*
– *Terlik pabucu ne yapacak?*
– *Düğünde şingir mingir oynayacak...*

В работе сделана попытка собрать воедино все предметные звукоподражательные слова, обнаруженные в традиционных детских стихах в трех неблизкородственных языках, и представить их в виде таблицы.

Звукоподражания неживой природе – предметам, движениям

Предметы и соответствующие звукоподражания в русском языке	
молот	токи, токи
узда	бряк, бряк, звяк, звяк
кнут	дбрум, дбрум
балалайка	цынцы-брынцы, синти-бринти, тинтиль-винзиль
дудочка	ду-ду
колокол	диги-дон
ворота	скрып-скрып, скрип-скрип
вдевание нитки в иголку	тюк-тюютюк
телега	трах, трах, тарарах
Предметы и соответствующие звукоподражания в турецком языке	
beşik (колыбель)	takır takır – гремя
kürek (весло)	fiş fiş – журча
takırtı (стук)	takur tukur, tık tık – стуча, тук-тук
top (мяч)	hop hop – гоп-гоп
terlik pabuç (обувь)	şingir mingir – звеня
tüfek (ружье)	tak tak
Предметы и соответствующие звукоподражания в английском языке	
clock (часы)	tick tock
узор полотна	tick-a-tick tick
узор	thick-a-thick thick

В русских традиционных детских стихах наиболее часто встречаются звукоподражания следующим предметам: узде, подкове, колоколу, воротам, музыкальным инструментам (балалайке, дудочке). В русской деревне всегда ценилась лошадь, которая считалась признаком достатка в семье, она была помощницей в работе, поэтому перечисление всех ее достоинств и предметов, относящихся к ней (узdechка, подкова и т. д.), отражает национально-культурную специфику русских традиционных детских стихов. Звукоподражания балалайке, дудочке, свирели, гармонии часто встречаются в детских стихах. Колокол – предвестник хорошей и плохой вести. Ворота, как и колыбель, раскачиваются. Скрип ворот напоминает звук скрипучей колыбели, этот монотонный звук убаюкивает ребенка.

В турецких традиционных детских стихах встречаются звукоподражания колыбели, мячу, обуви, веслу, ружью. Все предметы связаны с бытом маленького ребенка, за исключением ружья, которое является средством добывания пропитания. Несмотря на музыкальность турецкой нации, мы не встретили ни одного звукоподражания национальным инструментам, таким как саз, кеманча, зурна, тар. В турецких традиционных детских стихах звукоподражание действиям человека и животного преобладают над предметными звукоподражаниями.

В турецких детских стихах основная роль отводится предметам, связанным с детским укладом жизни (колыбель, мяч, обувь). В английских традиционных детских стихах выявлено наименьшее количество звукоподражаний предметам, и вовсе нет звуков, издаваемых человеческим и животным организмами.

В трех неблизкородственных языках практически все звукоподражательные единицы образованы при помощи полной и частичной редупликации, причем полная редупликация преобладает. Чаще всего звукоподражательные единицы в неблизкородственных языках двухкомпонентны. В английском и русском языках звукоподражательные единицы пишутся через дефис, в турецком языке дефис не ставится.

Таким образом, редупликация как вид языковой игры отбирает звуки, которые отчасти сами по себе, отчасти в сравнении с другими звуками рожают для слуха образ, подобный тому, который возникает в глубине души под впечатлением от предмета.

Dr. Tatiana Zarubina

Académie internationale de droit et d'économie, Montreux, Suisse,

Liudmila Zarubina

Académie d'art et de culture, Chéliabinsk, Russie

LES TEXTES PHILOSOPHIQUES POSTMODERNES: EXPERIENCE DE LECTURE

L'expérience de lecture n'est jamais stable ou prévisible. Grâce à cette expérience ou à cause d'elle, tous les textes ne peuvent pas être compris, lus ou interprétés une fois pour toutes. C'est cette expérience qui crée un «devenir-texte» où les sens apparaissent et disparaissent. C'est cette expérience, expérience de lecture, qui fait les textes actuels. Assez souvent l'expérience de lecture côtoie avec celle de l'interprétation, laquelle se fait selon des contraintes, dont les trois nous allons essayer d'élucider et d'expliquer.

Lire les textes philosophiques n'est pas toujours aisé. Surtout si ces textes viennent d'une autre culture où il existe une toute autre tradition, une perception des idées et des concepts philosophiques qui peuvent sembler étranges et étrangers. Pourquoi les textes philosophiques (et, particulièrement postmodernes) déterritorialisés¹ dans une autre culture (dans notre cas, il s'agit de la Russie) peuvent sembler privés de sens? S'agit-il simplement de mauvaises traductions? Ou y a-t-il des contraintes de compréhension et de lecture de ces textes dans leur langue maternelle?

¹ On utilise le terme de deterritorialisation car il représente le processus quand on rompt les liens de sens d'un texte avec l'intertexte pour le transférer dans une autre culture où il va s'ancrer dans un autre intertexte en créant de nouveaux liens de sens.

Notre intérêt pour les lectures des textes philosophiques n'est pas occasionnel. En lisant Derrida, Deleuze et Guattari, Lyotard et d'autres philosophes français en version russe, nous rencontrons des interprétations et des compréhensions privées de fondements² et lectures réductionnistes même quand il s'agissait des lectures d'une même œuvre. C'est ainsi que nous nous sommes posées la question de savoir si ces contradictions sont dues à de mauvaises traductions. Mais ici il faut s'interroger sur la signification d'une mauvaise traduction. La mauvaise traduction, a écrit Walter Benjamin, est la «transmission inexacte d'un contenu inessentiel»³. Pourtant le problème d'incompréhension ne disparaît pas même si, suivant la formule de W. Benjamin, le contenu essentiel a été exactement transmis. C'est-à-dire que cette incompréhension interculturelle a des causes plus profondes. Une de ces causes se cache dans les changements génériques du texte en cours de réécriture.

Le texte philosophique qu'on analyse est *Rhizome* de G. Deleuze et F. Guattari, publié en 1976 aux éditions de Minuit. La première version de *Rhizome* est un ouvrage indépendant, la seconde qui paraît en 1980 dans la même édition, est une introduction dans *Mille Plateaux*. Avant de traduire le texte philosophique, à notre avis, il faut faire notre propre expérience de lecture, l'analyse du texte original pour voir si les troubles de compréhension et de lecture ne sont pas dues à l'original lui-même. Pour cette expérience de lecture nous avons choisi trois dimensions : *paratextuelle*, *pragmatique* et *énonciative* qui nous semblent prépondérantes pour la lecture et le lecteur car elles jouent le rôle important dans la généricité.

Dimension paratextuelle

L'intérêt de ces deux textes de *Rhizome* tient à une réécriture du texte par les auteurs. Le texte a toujours une forme, il est sur un support, il se

² Par exemple, la vision négative de la philosophie postmoderne est basée sur le fait qu'elle ne propose pas le déterminisme systématique, mais la pluralité et l'hétérogénéité. Ce qui est contradictoire à la recherche des racines et des fondements bien définis.

³ Benjamin W. « La tâche du traducteur » (1923), dans *Œuvre I, Mythe et violence*, traduit par Maurice de Gandillac, Denoël, 1971, p. 282.

divise en pages, en paragraphes, etc. Des éléments liés au contexte sont généralement donnés dans le paratexte – éléments biographiques de l'auteur, année de parution, autres livres publiés, etc. Une catégorie destinée à orienter la posture de lecture (croire, imaginer, s'instruire, rêver, etc.) est constituée par ce que G. Genette⁴ a nommé «paratexte» (couverture et image, collections, notes de bas de page, remerciements, organisation de l'ouvrage, etc.). Ces éléments entourant un texte constituent, on le sait, un espace de transition nécessaire pour que le lecteur soit à même de s'approprier le texte. Paratextualité, selon G. Genette, est un accompagnement d'un texte par les formes discursives et iconiques qui l'entourent matériellement – *péritexte* – où à distance – *épitéxte* constitué des commentaires autographes ou non qui forment ainsi un *métatexte*.

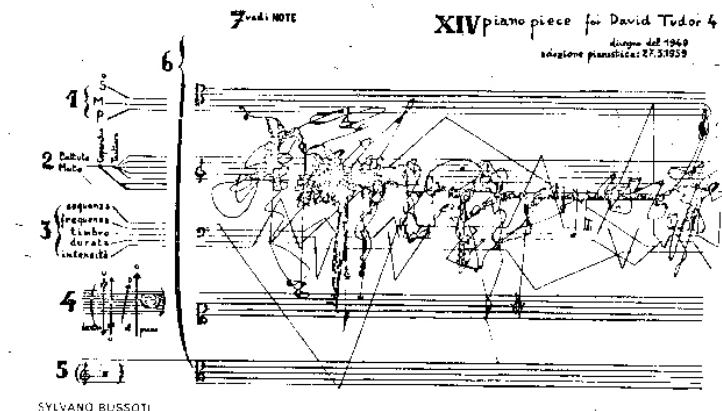
Le péritexte est représenté par le titre et le sous-titre, par la désignation du nom d'auteur, par le frontispice, la dédicace et le préface. Dans *Rhizome* de 1976 il n'y a ni sous-titre, ni avant-propos, ni éléments iconiques qui apparaissent en 1980. L'absence d'avant-propos peut être expliquée par la présence de plusieurs passages dans le texte expliquant le lien étroit du *Rhizome* avec *Anti-Ceudipe*, livre le plus connu de ces deux co-auteurs. Ces liens, donnés comme plus ou moins implicites dans le premier texte deviennent explicites dans l'avant-propos de la deuxième édition.

Deleuze G., Guattari F. <i>Rhizome</i> , Paris, Minuit, 1976.	Deleuze G., Guattari F. <i>Rhizome</i> , in <i>Mille Plateaux</i> , Paris, Minuit, 1980.
Corps du textel, p. 8 «Nous ne parlons plus beaucoup de psychanalyse, pourtant nous en parlons encore, et trop. Plus rien ne passe par là. Nous en étions profondément las, mais dans l'incapacité d'arrêter tout de suite [...]».	Avant-propos, p. 8 «Ce livre est la suite et la fin de <i>Capitalisme et Schizophrénie</i> , dont le premier tome était <i>Anti-Oeudipe</i> [...]».

Une autre chose important est le titre. Tout le plan péritextuel, c'est-à-dire l'ensemble de l'appareil d'encadrement du texte est éditorialement en étroit rapport avec la généricité. Un titre ou un sous-titre ne sont pas des

⁴ Genette G., *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.

genres, mais des énoncés très largement affectés par la généricité. En 1976 le lecteur se trouve devant un texte au titre étrange de *Rhizome* sans aucun sous-titre, sans préface ou dédicace, ce qui le prive des marques de genre, de certaines compétences de lecture et de compréhension, en d'autres mots, de compétences génériques. En 1980 le titrage est plus explicite: «1. introduction: Rhizome» **et avec un élément iconique**



représentant, selon les auteurs, l'image du rhizome⁵, ce qui ne peut ne pas provoquer des changements et des glissements génériques. Dans ce titre le numéro « 1 » signifie un plateau, mais pas un chapitre. Le livre qui est fait de plateaux peut être lu à partir de n'importe partie-plateau. Mais c'est dans le texte de *Rhizome* qu'on apprend ce principe d'organisation de ce livre. Le lecteur apprend ainsi, dans les deux cas avant sa lecture, quelle est la visée du livre, quel est son contexte, ce qu'il est en droit d'attendre ou d'espérer.

Selon le titre, le texte devient une partie introductive, élucidant la structure et le sens du livre entier. De l'autre côté, devenant une introduction conceptuelle à partir de laquelle le lecteur pourra comprendre *Mille Plateaux*, les auteurs rompent intentionnellement les liens du texte avec toute la polémique et leurs œuvres précédentes. C'est cette raison qui peut être à la base de suppression de plusieurs passages:

⁵ Le rhizome est à l'origine le terme de botanique : il s'agit de plantes à tige souterraine qui poussent des bourgeons au dehors et émettent des racines adventives à leur partie inférieure. Dans cette introduction le rhizome est opposé à toute une tradition arborescente qui fait de l'arbre le modèle du monde et du texte qui est censé le représenter.

Deleuze G., Guattari F. <i>Rhizome</i> , Paris, Minuit, 1976.	Deleuze G., Guattari F. <i>Rhizome</i> , in <i>Mille Plateaux</i> , Paris, Minuit, 1980.
Corps du texte, pp. 8–9 «Nous ne sommes plus nous-mêmes. Chacun connaîtra les siens. Nous avons été aidés, aspirés, multiplié. C'est curieux, comme les objections qu'on vous fait sont des retardateurs. Quand vous essayez de nager dans un ruisseau, on vous met des boulets aux pieds: avez-vous pensé à ceci, que faites-vous de cela ? êtes-vous bien cohérents ? ne voyez-vous pas la contradiction? Douceur aussi, de ne jamais répondre. Il n'y a qu'une chose pire encore que les objections et réfutations d'objections, c'est la réflexion, le retour à... Par exemple, dans un livre, le retour à un livre précédent : qu'en est-il de ? Avez-vous bien compris Freud ? Et votre dernier livre, avez-vous changé? Faire le point, quelle horreur. Un livre n'a pas d'objet ni de sujet, il est fait de matières diversement formées, de dates et de vitesses très différentes. [...]».	Corps du texte, p. 9 «Nous ne sommes plus nous-mêmes. Chacun connaîtra les siens. Nous avons été aidés, aspirés, multipliés. (passage coupé) Un livre n'a pas d'objet ni de sujet, il est fait de matières diversement formées, de dates et de vitesses très différentes [...]».
Corps du texte pp. 11 «On nous a reprochés d'invoquer trop souvent des littérateurs. Objection idiote. Car la seule question quand on écrit, c'est de savoir avec quelle autre machine la machine littéraire peut être branchée, et doit être branchée pour fonctionner [...]»..	Corps du texte pp. 10 «On nous a reprochés d'invoquer trop souvent des littérateurs (passage coupé). Mais la seule question quand on écrit, c'est de savoir avec quelle autre machine la machine littéraire peut être branchée, et doit être branchée pour fonctionner [...]».
Corps du texte pp. 36 «Jamais l'histoire n'a compris le nomadisme, jamais le livre n'a compris le dehors. Ecrire pour ceux qui ne savent pas lire : les gens ricanent, «vous êtes les pires universitaires, vous ne voyez pas les mots que vous employez, et votre chantage au savoir ?», nous ne répondons pas, nous n'avons pas la même conception d'un livre, nous ne nous sommes jamais cités nous-mêmes, nous n'avons jamais entonné le chant de l'avant-garde style Bouillant Achille ou Tel Quel. Alors, NE NOUS DERANGEZ PAS, Edith Piaf. Quel plaisir ce sera, si des gens disent : là, ils nous déçoivent, ils sont devenus fous. Et s'ils disent: ils ne se renouvellent pas, tant mieux aussi. Nous sommes ailleurs. Qu'est-ce qu'ont fait les nomades ? Ils ont inventé la machine de guerre contre l'appareil d'Etat, tout à fait différente de l'appareil d'Etat. Rhizome d'une machine de guerre contre l'arbre-Etat. L'arborescence est justement le pouvoir d'Etat. Au cours d'une longue histoire, l'Etat a été le modèle du livre et de la pensée : le logos, le philosophe-roi, la transcendance de l'Idée, l'intériorité du concept, la république des esprits, le tribunal de la raison, les fonctionnaires de la pensée, l'homme législateur et sujet [...]».	Corps du texte pp. 70–71 «Jamais l'histoire n'a compris le nomadisme, jamais le livre n'a compris le dehors. (passage coupé). Au cours d'une longue histoire, l'Etat a été le modèle du livre et de la pensée : le logos, le philosophe-roi, la transcendance de l'Idée, l'intériorité du concept, la république des esprits, le tribunal de la raison, les fonctionnaires de la pensée, l'homme législateur et sujet [...]».

Comme nous le montrent ces exemples, les auteurs ont enlevé tout ce qui concernait et montrait explicitement la polémique avec les critiques de *l'Anti-Ceudipe* pour faire de *Rhizome* l'introduction théorique et pas l'ouvrage polémique car cette introduction devait servir de base théorique et conceptuel pour *Mille Plateaux*.

Dimension pragmatique

Quels actes de discours les textes véhiculent-ils? Quelle valeur illocutoire ou perlocutoire semblent-ils posséder? Les actes de parole sont dans les deux cas aisément identifiables. Il s'agit de recommander, de conseiller, de dire de faire ou de ne pas faire. Ce qui explique le recours fréquent à la forme impérative.

La lecture philosophique diffère de celle du grammairien dans la mesure où elle débouche sur des actes ou une transformation effective de soi. La critique d'une lecture philosophique qui se réduirait à n'être que l'analyse de la textualité ouvre une série de questions sur le lien du lecteur avec son texte. Tout texte a-t-il une visée sur le lecteur et veut-il le faire agir dans une certaine direction, on peut répondre que dans ce cas, le texte de Deleuze et Guattari n'incite pas seulement à *un lire* mais à un *devoir faire*:

Deleuze G., Guattari F. <i>Rhizome</i> , Paris, Minuit, 1976.	Deleuze G., Guattari F. <i>Rhizome</i> , in <i>Mille Plateaux</i> , Paris, Minuit, 1980.
Corps du texte pp. 73–74 Ecrire à n, n – 1, écrire par slogans: Faites rhizome et pas racine, ne plantez jamais! Ne semez pas, piquez! Ne soyez pas un ni multiple, soyez des multiplicités! Faites la ligne et jamais le point! La vitesse transforme le point en ligne¹! Soyez rapide, même sur place! Ligne de chance, ligne de hanche, ligne de fuite. Ne ¹ Cf. Paul Virilio, «Véhiculaire», in <i>Nomades et Vagabonds</i>, 10/18, p. 44 : sur le surgissement de la linéarité et le bouleversement de la perception par la vitesse. suscitez pas un Général en vous! (passage rajouté) Faites des cartes, et pas des photos ni des dessins! Soyez la Panthère rosé, et que vos amours encore soient comme la guêpe et l'orchidée, le chat et le babouin.	Corps du texte pp. 36 Ecrire à n, n-1, écrire par slogans : Faites rhizome et pas racine, ne plantez jamais ! Ne semez pas, piquez! Ne soyez pas un ni multiple, soyez des multiplicités ! Faites la ligne et jamais le point! La vitesse transforme le point en ligne! Soyez rapide, même sur place ! Ligne de chance, ligne de hanche, ligne de fuite. Ne suscitez pas un Général en vous ! Pas des idées justes, juste une – idée (Godard). Ayez des idées courtes. Faites des cartes, et pas des photos ni des dessins. Soyez la Panthère rosé, et que vos amours encore soient comme la guêpe et l'orchidée, le chat et le babouin.

Comme on le voit, les auteurs ont rajouté encore des recommandations et ont enlevé la note de bas de page pour homogénéiser le texte. Encore une chose à noter. Le livre de 1976 se termine par ces recommandations où plutôt par cet appel à agir d'une manière rhizomorphe. En ce qui concerne l'édition de 1980, les auteurs ont encore rajouté la fin pour montrer la place de *Rhizome* dans *Mille Plateaux* et le principe de fonctionnement de ce texte, ce qui détermine les compétences génériques du lecteur par rapport à *Mille Plateaux*.

Deleuze G., Guattari F. <i>Rhizome</i> , Paris, Minuit, 1976.	Deleuze G., Guattari F. <i>Rhizome</i> , in <i>Mille Plateaux</i> , Paris, Minuit, 1980.
—	Corps du texte, pp. 36–37 «[...] Un rhizome ne commence et n'aboutit pas, il est toujours au milieu, entre les choses, inter-être, <i>intermezzo</i> [...]. <i>Entre</i> les choses ne désigne pas une relation localisable qui va de l'une à l'autre et réciproquement, mais une direction perpendiculaire, un mouvement transversal qui les emporte l'une <i>et</i> l'autre, ruisseau sans début ni fin, qui ronge ses deux rives et prend de la vitesse au milieu».

Dimension énonciative

La relation entre les énoncés d'un texte peut être neutre ou hiérarchisée. Elle est neutre lorsque nous sommes face à une *collection* dont le modèle est la liste. Les maximes, les essais, les poèmes sont les éléments d'une collection. Des regroupements sont opérés mais ne conduisent pas à la logique de ce qui fait système⁶. Lorsqu'on revanche la relation entre les énoncés est hiérarchisée, qu'il y a un ordre, nous sommes face à un *système*. Le roman en est un exemple. Nous pouvons le résumer, nous savons quel est le lien entre les séquences. Le système implique que l'on peut descendre dans la hiérarchie des structures et atteindre une partie du tout.

⁶ Genette G., *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.

Plus un ensemble est hiérarchisé moins il laisse de liberté à l'interprète-lecteur qui, d'une certaine manière, reçoit des instructions de lecture pour pouvoir relier les parties au tout. Le travail d'interprétation est accru lorsque le lecteur a affaire au discontinu, au fragmentaire. Une suite de maximes peut être facilement lue dans un autre ordre que celui présenté par l'édition.

Deleuze et Guattari ont essayé d'écrire leur texte en effaçant la hiérarchie du texte scientifique pour laisser le maximum de liberté à leur lecteur. En même temps ils ont essayé d'effacer l'autorité auctoriale pour dégager leur lecteur du «fétichisme du nom de maître» pour reprendre l'expression de W. Benjamin. «Nous avons distribué d'habiles pseudonymes, pour rendre méconnaissable. Pourquoi avons-nous gardé nos noms? Par habitude, uniquement par habitude. Pour nous rendre méconnaissables à notre tour. Pour rendre imperceptible, non pas nous-mêmes, mais ce qui nous fait agir, éprouver ou penser [...]. Non pas en arriver au point où l'on ne dit plus je, mais au point où ça n'a plus aucune importance de dire ou de ne pas dire je. Nous ne sommes plus nous-mêmes»⁷.

Les deux textes de *Rhizome* sont discontinus et fragmentaires, ce qui, à son tour, peut être prouvé par les paroles de leurs auteurs présentes dans les deux versions de *Rhizome*: «Nous écrivons ce livre comme un rhizome. Nous l'avons composé de plateaux. Nous lui avons donné une forme circulaire, mais c'était pour rire [...]. Nous avons fait des cercles de convergence. Chaque plateau peut être lu à n'importe quelle place, et mis en rapport avec n'importe quel autre. Pour le multiple, il faut une méthode qui le fasse effectivement; nulle astuce typographique, nulle habileté lexicale, mélange ou création de mots, nulle audace syntaxique ne peuvent la remplacer»⁸.

En guise de conclusion, je voudrais noter encore une fois qu'entre 1976 et 1980 *Rhizome* de Deleuze et Guattari a changé de genre. Le lecteur

⁷ Deleuze G. Guattari F. « Rhizome », in *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 9.

⁸ Deleuze G. Guattari F. « Rhizome », in *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 33.

de deuxième édition a plus de marques génériques d'où on peut tirer deux conclusions suivantes:

- Ce glissement générique a demandé une certaine réécriture du texte, reflétée dans la suppression des passages montrant que à l'origine *Rhizome* a été une œuvre polémique, une sorte de réponse aux critiques de *l'Anti-Œdipe*;
- Ce glissement générique a imposé le changement de la fin de texte en rajoutant quelques alinéas pour montrer la place de *Rhizome* dans *Mille Plateaux* et son fonctionnement à l'intérieur.

Mais il y a encore un fait intéressant à noter. Les auteurs n'ont jamais mentionné le fait des changements et de la réécriture du texte. Au contraire, dans toutes les bibliographies et dans toutes les éditions Deleuze et Guattari ont marqué que *Rhizome* de 1976 a été reprise dans *Mille Plateaux* de 1980, ce qui fait penser qu'il n'y a aucune différence entre la version de 1976 et de 1980. Cette «reprise» fait la confusion non seulement pour les lecteurs mais aussi pour les traducteurs. Avec cette expérience de lecture du texte original, on arrive à l'expérience de la traduction. Pendant la traduction il est fort possible que le genre du texte en question change encore une fois, car dans les philosophies nationales existent de différents genres des discours philosophiques qui dans la plupart de cas ne correspondent point. La question est de savoir si dans une langue étrangère on a le même texte car la traduction dépend de la lecture (et, bien sûr, des lectures) du traducteur. S'il a lu la version de 1976, dans ce cas dans la traduction on va avoir l'œuvre polémique avec les critiques de *l'Anti-Œdipe*. Si à la base de traduction on a *Rhizome* de 1980, c'est déjà un texte intégral avec la densité conceptuelle différente. Dans les deux cas la traduction demandera la glose, le commentaire et la préface de traducteur pour positionner le lecteur *au milieu*⁹ du texte (des textes de *Rhizome*) et lui donner des compétences génériques et lectoriales.

⁹ Le modèle de rhizome demande de se placer toujours au milieu car il n'y pas de commencement, ni fin, pas de point de départ ni d'arrivée.

C'est ici, selon notre avis, qu'on voit l'émergence de toute la problématique du transfert culturel¹⁰ dans le cadre de la deterritorialisation / reterritorialisation des textes philosophiques. Tout texte représente l'intertexte (ou plutôt palimpseste, si on reprend l'expression de G. Genette) né et entouré d'autres textes de cette culture. Quand on essaye de transposer ce texte dans une autre culture, on rompt les liens de ce texte avec tout ce qu'il l'entoure et l'engendre. Grosso modo, le problème de transfert culturel est de créer de nouveaux liens et d'ancrer ce texte philosophique dans un nouveau terrain culturel et scientifique.

En guise de conclusion nous voudrions revenir à l'idée de l'expérience de lecture et de l'interprétation dont nous avons essayé de montrer les contraintes et les possibilités pour les surmonter. Ces contraintes, dans les faits, modélisent l'expérience, à savoir la rendent stable, régulière et donc prévisible et seule une approche comparatiste que nous utilisons est capable de porter au jour leur importance. Il s'agit d'explicitier que l'expérience, s'il est lieu de s'en réclamer dans une étude, c'est parce qu'elle n'est jamais nue, pure. Il revient à des disciplines comme les sciences du langage d'en montrer la variabilité et les lieux où celle-ci est contrôlée, gérée par les cultures, par les langages.

1. Adam J. -M., Heidmann U. « Des genres à la généricité », in *Langages*, n° 153, 2004, pp. 62–72.

2. Benjamin W. « La tâche du traducteur » (1923), dans *Œuvre I, Mythe et violence*, traduit par Maurice de Gandillac, Denoël, 1971.

3. Berman A. et al. *Les Tours de Babel, essais sur la traduction*, Mauzevin, Trans-Europ-Repress, 1985.

4. Cassin B. « Présentation », in *Vocabulaire européen des philosophies*, Paris, Robert/Seuil, 2004.

5. Cossutta F. « Les Genres en philosophie », in Mattéi J. -F (éd.) *Le Discours philosophique*, Paris, PUF, 1998a, pp. 1512–1532.

6. Genette G., *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.

¹⁰ La théorie des transferts culturel dans sa perspective franco-allemande est développée dans les travaux de M. Espagne et de M. Werner.

О. О. Кирпичёнок
*МАОУ гимназия № 96, г. Челябинск,
учитель немецкого языка; аспирант ЧГПУ*

ОСОБЕННОСТИ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В НЕМЕЦКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Сегодня процессы функционирования языка являются актуальной темой исследования как зарубежных, так и отечественных лингвистов, среди которых можно назвать имена В. Д. Девкина, Б. А. Ларина, Т. Г. Никитиной, Г. В. Быковой и др. Особый интерес вызывают проблемы взаимопроникновения и взаимодействия разных функциональных сфер языка, без которых не может осуществляться речевое общение, в частности вопросы художественного использования тех или иных пластов нехудожественной речи. Наиболее показательным объектом данной проблематики является постоянно претерпевающая изменения разговорная речь, лингвистическое изучение которой дало возможность увидеть специфику эстетической функции ее элементов в составе художественного текста.

Актуальность изучения разговорной речи обусловлена также вниманием ученых-лингвистов к речи персонажей в художественных произведениях, ее структуре и коммуникативному назначению. Основным источником этой информации служит художественная литература.

При рассмотрении разговорной лексики в отношении ее эмоциональной наполненности в художественных произведениях Arno Holz «Papa Hamlet» и Scharlotte Link «Die letzte Spur» было установлено, что в обоих произведениях наибольшее количество разговорной лексики носит литературно-разговорную окраску. Что касается остальных двух пластов разговорной речи (фамильярно-разговорный, грубо-разговорный), выходящих за пределы нормы, то они несут дополнительно экспрессивно-эмоциональную окраску, которая исполь-

зуется в выбранных произведениях для создания социального колорита, а также для характеристики персонажей.

Оценочно-стилистический анализ текстов позволяет утверждать, что большинство слов разговорной речи содержат в себе отрицательную оценку, так как сам спектр эмоции с отрицательной наполненностью шире, чем с положительной. Эмоциям «радость», «восторг», «удовольствие» противостоят эмоции «безразличие», «злость», «гнев», «презрение», «отчаяние», «недовольство» и т. д.

Самым популярным источником пополнения разговорной речи является заимствование. В романе «Die letzte Spur» наиболее частыми являются заимствования из английского языка, которые одновременно считаются неологизмами. Современный этап развития языка характеризуется повышением скорости изменений в лексике. Новые слова являются своеобразным откликом на изменения в естественных науках, технике, обществе. Обычно лексические инновации связаны с новыми референтами: новое слово появляется с новой вещью. Существуют, однако, и другие неологизмы – переименования. Они называют уже известные явления и предметы. Иначе говоря, переименованиями являются неологизмы по форме, а не по содержанию.

Еще одним богатым источником заимствования разговорной лексики является сленг и молодежный жаргон. Большинство слов и выражений являются обозначениями часто употребляемых в молодежной среде лиц, предметов и явлений. Это еще раз доказывает, что на язык оказывают влияние возрастные и профессиональные особенности речи говорящих, их принадлежность к той или иной социальной среде, а также различия, связанные со степенью культуры и образования.

Следующим популярным способом характеристики персонажей и создания необходимой атмосферы является употребление фразеологических единиц. Для фразеологизмов разговорно-бытового плана характерна сниженная экспрессивно-стилистическая окраска, позволяющая выразить иронию, фамильярность, презрение и т. п. Превали-

рование отрицательных характеристик во фразеологии объясняется тем, что фразеология скупа на похвалу, она предпочитает иронию, насмешку, шутку, любит подтрунивать над людьми.

Таким образом, специфика речи художественных текстов заключается в широком использовании элементов других стилей, что получило в научной литературе название функционально-стилевой имитации. Ее цель заключается в стремлении создать иллюзию, впечатление достоверности, естественности и дать характеристику персонажу. Именно функционально-стилевая имитация является одним из видов языковой стилизации, с помощью которой разговорная речь воспроизводится в художественном тексте. При этом происходит трансформация информативного, нехудожественного употребления языка в отраженное, художественное.

1. Девкин, В. Д. Особенности немецкой разговорной речи / В. Д. Девкин. – М.: Международные отношения, 1965. – 318 с.
2. Полищук Г. Г. Разговорная речь и художественный диалог. Лингвистика и поэтика / Г. Г. Полищук, О. Б. Сиротина. – М.: Наука, 1979. – 256 с.
3. Сдобников В. В. Сниженная лексика как одно из средств создания художественного образа / В. В. Сдобников // Всероссийская научная конференция «Художественный текст и культура». – Владимир.: ВГПИ, 1993. – 289 с.
4. Федорова Л. Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л. Л. Федорова // Вопросы языкознания. – 1991. – №6.
5. Arno Holz. Papa Hamlet / Arno Holz. – Leipzig.: Verlag von Carl Reissner, 1889. – 112 с.
6. Charlotte Link. Die letzte Spur / Charlotte Link. – München.: Goldmann Verlag, 2008. – 637 с.

К. С. Корнилова
преподаватель каф. ин. яз. ЧГАКИ

О КОНЦЕПТЕ “CORRUPTION” В РОМАНЕ ДЖОНАТАНА КОУ “WHAT A CARVE UP!”

Джонатан Коу – английский романист и писатель. Излюбленные темы произведений связаны с острыми политическими и социальными вопросами. Тем не менее несмотря на серьезность выбираемой им тематики в произведениях Джонатана Коу прослеживается сатирическая

форма выражения. Широкую известность Коу принес роман «Какое надувательство!», в котором на базе полувековой истории одного из могущественных семейств Великобритании – семейства *Уиншоу* – показываются взаимосвязи британского истеблишмента и в карикатурно-драматическом ключе представляются результаты деятельности право-консервативного правительства Маргарет Тэтчер в 1980-е годы.

В рамках когнитивной лингвистики наблюдается развитие немалого количества теорий анализа концептов и описания их структуры. Для установления соотношения языка и мышления необходимо изучение механизмов языковой репрезентации концептов.

В ходе теоретического обзора было сформулировано определение основных категорий когнитивной лингвистики, важных для понимания феномена концепта и анализа художественного произведения. Для концептуального анализа был выбран фреймо-слотовый метод, который позволяет емко и структурно описать концепт, представив его в виде схемы. Концептуальный анализ романа Джонатана Коу «Какое надувательство!» позволил выделить в структуре концепта «corruption» главные составляющие: фреймы *greed, crime, death, madness*. Взаимосвязь данных фреймов осуществляется, во-первых, через наличие общих интегральных семантических признаков, которые позволяют им взаимопроникать друг в друга, а во-вторых, через взаимообусловленность микро-концептов: существование одного предопределяет существование другого. Следовательно, мы говорим о сложной системе, в которой присутствуют различные причинно-следственные и родовидовые отношения. Образующие единую систему, они реализуются в виде слотов, т. е. изобразительно-выразительных средств, которые создают символическую образную систему романа. Главными метафорическими образами в произведении являются «гниение» и «смерть». Создаваемые этими образами семантические поля формируют подтекст, где «ад» – ведущий иносказательный образ. Репрезентация концепта происходит на разных лингвистических уровнях, однако, выделяемые в границах концепту-

ально-семантических полей лексемы и изобразительно-выразительные средства (сравнения и метафоры) выступают наиболее существенным средством выражения значения концепта, так как предполагают наличие за собой образа и когнитивного импликационала.

Что касается содержания концепта «corruption» и его внутренней упорядоченности, то нельзя сказать, какие из выделенных образов ярче репрезентируют концепт, потому что все они включены в ядро. И как уже не раз отмечалось, частотный анализ не дает оснований для определения периферийного статуса, поскольку все образы интенсивно окрашены и несут значимый когнитивный импликационал. Компоненты когнитивного импликационала вырисовывают особенности авторского концепта, дополняя имеющиеся образы индивидуальными коннотациями, которые создают сатирический пафос в романе. «Какое надувательство!» – сатира на английское общество периода тэтчеризма, где истина подменена ложью, преступление выдается за добродетель, а герой предстает лишь пародией на героя, которая, как известно, всегда хуже оригинала.

Таким образом, авторский концепт «corruption» реализуется на имплицитном уровне символического иносказания, тогда как на эксплицитном уровне можно найти только намеки, ассоциативно связанные с концептом.

Из всех языковых средств, вербализующих концепт, метафоры и сравнения лучше всех кодируют его информационное содержание. Задача читателя расшифровать этот код. Процесс декодирования скрытых смыслов произведения требует от читателя не меньшей эрудиции и начитанности, чем от писателя. Этот процесс предполагает сотрудничество и сотворчество читателя, что является характерной чертой эстетики постмодернизма.

1. Коэ, Дж. What a carve up! [Текст] / Jonathan Coe. – London: Penguin Books, 1995. – 501p.
2. Минский, М. Фреймы и представление знаний [Текст] / М. Минский. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.
3. Арутюнова Н. Д., Янко Т. Е. Логический анализ языка: Культурные концепты [Текст] / Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко. – М.: Индрик, 1991. – 220 с.

Н. Е. Кунина
к. филол. н., доцент каф. англ. яз. ЧГПУ,
И. А. Орлова
доцент каф. англ. яз. ЧГПУ

СИТУАТИВНО-КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ КОННОТАЦИЯ АДЪЕКТИВНЫХ ФЕ

Ситуативно-контекстуальная коннотация – это коммуникативно и прагматически значимая контекстуальная актуализация системной коннотации в определенном наборе ее смысловых элементов при возможном семантическом приращении в конкретной ситуации речевого общения. Смысловой диапазон ФЕ, богатство ее коннотативных оттенков зависит от околоядерной и периферийной зоны (зоны импликационала) семантической структуры данного номинативного знака. В околоядерной зоне импликационала мы выделяем *потенциальные* семы, а в периферийной зоне — семы *вероятностные*.

Существуют различные подходы к определению «потенциальной семы». Например, по определению В. Г. Гака, потенциальные семы отражают второстепенные, различные ассоциации, с которыми данный элемент действительности связывается в сознании говорящих. Тогда потенциальные семы представляют интерес в плане ситуативно-контекстуальной вариативности ФЕ, в то время как ассоциативно-образные, семы играют ведущую роль в процессах фразообразования. И. В. Арнольд справедливо определяет потенциальные семы как факультативные, не входящие в ядерное значение номинативного знака, но способные актуализироваться в речи.

Полагаем, что потенциальные семы заложены в семантику ФЕ узуально и могут быть классифицированы по отношению к системе (неактуализованные) и речевому употреблению, т. е. употреблению в различных фразеологических контекстах (актуализованные) [4, с. 53]. В конкретном речевом контексте одни семы из состава потенциаль-

ных сем фразеологической семемы расширяют системную коннотацию ФЕ, т. е. являются *контекстуально актуальными семами*, другие потенциальные семы не актуализируются, остаются как бы в свернутом виде.

Используя прием контекстуальных сопоставлений, рассмотрим варьирование контекстуальных смыслов ФЕ *red as cherry (a rose)*. Процедура выявления и сопоставления контекстуальных смыслов предполагает собственную интуицию исследователя, которой в методологических исследованиях придается значительное внимание, а также использование некоторых исследовательских приемов:

а) приема минимального компонентного анализа, когда при сопоставлении семантической структуры различных смысловых вариантов одной семемы выделяются постоянные (обязательные) и переменные (потенциальные) семы, актуализованные в определенном контексте [4, с. 118–122];

б) прием анализа фразеологического контекста, предложенный Н. Н. Амосовой, в процедуре которого ФЕ анализируется в составе речевого фрагмента, в том его сегменте, в границах которого данная единица реализует свой актуальный, или речевой смысл [1], а также метод определения *фразеологической конфигурации* А. В. Кунина, когда в пределах фразеологического контекста выявляются контекстуальные *актуализаторы*, которые и «помогают» разграничить смысловые варианты ФЕ [3, с. 199–211]. Предлагаемую процедуру можно более конкретно определить как *прием сопоставления фразеологических контекстов*:

1. *Today you see them bouncing, buxom, red as cherries. (Ch. Bronte, "Shirley" ch. II)* – в данном контексте актуализируются постоянная сема ФЗ “red” и потенциальные семы “healthy”, “fresh”.

2. *You are sick... Your face is as red as a cherry. (J. Jones, "Some Came Running", book II, ch. XVIII)* – эксплицируются семы “to flush”, “to fever”.

3. *He was as red as a cherry with anger. Nobody could stop him. (J. Austin "Mansfield Park")* – в данном контексте помимо основной семы ФЕ “red” эксплицируются потенциальные семы “angry”, “furious”.

Прием сопоставления фразеологических контекстов позволяет выявить разнообразные контекстуальные смыслы той или иной ФЕ.

Таким образом, сопоставление разнообразных контекстов употребления ФЕ *red as cherry (a rose)* позволяет достаточно широко определить контекстуальные смыслы данной ФЕ – «*румяный, вспыхнувший, кровь с молоком, багровый от ярости*». Широкий спектр контекстуальных смыслов фразеологических единиц обусловлен, с одной стороны, специфическим свойством фразеологической семантики – ее широкозначностью, а с другой стороны, фразеологическим контекстом, который говорящий творит в соответствии со своей фразеологической компетенцией.

Однако вариативность фразеологических смыслов не ограничивается контекстуальным варьированием. Приращение импликационных смыслов ФЕ осуществляется в параметрах ситуации речевого общения. В этих параметрах в семантической структуре ФЕ актуализируются *вероятностные семы*, оформляя *ситуативно-контекстуальные смыслы* фразеологической единицы. Вероятностные семы, порождаемые языковыми и нелингвальными факторами, эксплицируются в конкретных ситуациях речевого общения.

Ситуативно-контекстуальные смыслы ФЕ — это развернутое содержание номинативной единицы ассоциативно-образного и эмоционально-оценочного типа, которое включает в себя ее актуальное системное значение и *коммуникативный* смысл.

Под **коммуникативным смыслом** следует понимать прежде всего обозначенное в семантической структуре ФЕ отношение говорящего к ситуации речевого общения, а именно:

- к номинируемому фрагменту действительности;
- к обозначенной в высказывании денотативной ситуации;
- к себе как субъекту речи;

– к себе, к адресату или к третьему лицу как семантическому субъекту;

– к адресату как реципиенту [2, с. 122].

Обращает на себя внимание тот факт, что приращение ситуативно-контекстуальных коннотативных смыслов к фразеологическому значению осуществляется в первую очередь за счет оценочных и эмотивных сем, обозначающих чувственно-оценочное отношение говорящего к фрагменту окружающего мира в определенной ситуации речевого общения. Именно оценочный и эмотивный компоненты фразеологической коннотации являются наиболее прагматически заряженными.

Наше исследование доказывает, что содержание значения адъективной ФЕ не исчерпывается указанным в словаре. При функционировании в речи фразеологизм зачастую приобретает дополнительные значения и коннотации.

1. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1996. – 208 с.

2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1996. – 381 с.

3. Добрыднева, Е. А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии: моногр. / науч. ред. Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 2000. – 224 с.

4. Попова, З. Д. Лексическая система языка (внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы изучения) / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. – 148 с.

Н. Е. Кунина

к. филол. н., доцент каф. англ. яз. ЧГПУ,

И. А. Орлова

доцент кафедры англ. яз. ЧГПУ

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ АНГЛИЙСКИХ АДЪЕКТИВНЫХ ФЕ

В последние десятилетия в отечественной фразеологии появились научные исследования по проблеме коммуникативно-прагматической парадигмы (КПП) русской фразеологии (Н. Ф. Але-

фиренко и Е. А. Добрыднева). Коммуникативный и прагматический аспекты английской фразеологии освещались отдельно вне КПП, а коммуникативно-прагматическая парадигма английской фразеологии не была ранее подробно описана.

Адъективная фразеология в английском так же, как и в других языках, является одной из самых репрезентативных, так как прилагательные описывают качества предметов и явлений.

Для проведения данного исследования было выделено 195 единиц.

Можно предположить, что английская адъективная фразеология, так же как и русская, имеет достаточно разветвленную коммуникативно-прагматическую парадигму (КПП), что в значительной мере связано с ее семантикой.

Коммуникативно-прагматическая парадигма (КПП) английской адъективной фразеологии является составной частью так называемой коммуникативно-прагматической лингвистики, которая одной из своих центральных задач ставит описание языковых единиц всех уровней в аспекте проблемы «человеческого фактора» в языке.

Основополагающим принципом в КПП является принцип антропоцентризма, который представляет собой концепцию исследования языка с позиции анализа его семиотичности и коммуникативной предназначенности.

В антропологическом аспекте язык предстает как система, где доминирующую роль играет человек. Английская адъективная фразеология также является антропоцентричной, потому как ФЕ этого типа в подавляющем большинстве (66,67 % от общего числа) относятся к людям, описывая их внешность, характер, настроение, достоинства, недостатки и т. д.

При анализе семантики адъективных ФЕ в коммуникативно-прагматической парадигме следует уделять основное внимание коннотативному аспекту, так как он занимает одно из доминирующих положений в семантике ФЕ.

В ходе исследования выяснилось, что многие адъективные ФЕ имеют оценочную коннотацию. Возьмем в качестве примера фразеологизм *not as black as you are painted*. Его дефиниция такова: *If you say that someone is not as black as you are painted, you mean that they are not as **bad** as other people say they are*. Наличие в определении данной ФЕ слова *bad* говорит о том, что она имеет негативную оценочную коннотацию.

Анализ показал, что количество адъективных ФЕ, имеющих компонент оценочности, составляет 50,77 % от общего числа исследуемых единиц, из них 56,57 % ФЕ с отрицательной оценкой и 43,43 % с положительной. Очевидно, преобладающее количество адъективных ФЕ с отрицательной оценкой обусловлено одной из номинативных особенностей языка, заключающейся в том, что негативных наименований в нем в несколько раз больше, чем положительных. Ведь положительность воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Для преодоления же недостатков, ошибок, чего-то плохого человеку приходится находить все новые номинации, выражающие оттенки эмоций.

Выяснилось, что в исследуемой группе преобладают ФЕ с компонентом интенсифицирующей экспрессивности (69,2 % от общего числа). Например: *clean as a whistle* – **completely** free from dirt.

Большое количество адъективных ФЕ с компонентом интенсивности можно объяснить спецификой семантической структуры адъективных ФЕ. Дело в том, что прилагательные по своей природе описывают не только качества предметов, явлений, людей, но и степень качества.

В английском языке также имеется большое количество (30,26 % от общего числа) экспрессивно-оценочных адъективных ФЕ, т. е. тех, которые сочетают в своей дефиниции компоненты интенсивности и оценочности. Например: *gentle as a lamb* – very kind and mild.

Эмотивность как неотъемлемый компонент ФЕ будет рассмотрена далее, так как вне контекста достаточно сложно сказать, выражает ли та или иная адъективная ФЕ какую-либо эмоцию.

Тем не менее в *номинативном* аспекте исследования английской адъективной фразеологии можно установить, что многие ФЕ (12,3 % от общего числа исследуемых единиц) называют и характеризуют разнообразные эмоциональные состояния, чувства, ощущения человека: *hot and cold* = “so frightened, shocked, excited, etc that you feel as though you are hot and cold at the same time”.

Следует отметить, что КПП английской адъективной фразеологии не исчерпывается системными коннотациями. Она расширяется благодаря приращению ситуативно-контекстуальных смыслов в окказиональном употреблении ФЕ. Например, явление ситуативно-контекстуального приращения прагмакомпонента оценочности довольно часто реализуется в речи. В качестве иллюстрации рассмотрим использование ФЕ *as big as a barn* = очень большой, огромный.

В значении данной ФЕ отсутствует сема оценочности, но при функционировании в речи она приобретает положительную коннотацию: ...*she's a fine woman. Heart big as a barn.* (W. S. Maugham, “Complete Short Stories”, “A Man with a Conscience”).

В следующей ситуации наблюдается такое свойство фразеологической семантики, как оценочная энантиосемия, в основе которой лежит противоположность оценочных сем:

She must be hard as stone, I said to myself, to see my misery and not take pity on me. (W. S. Maugham, “The making of a Saint”, ch. XIII). В данном случае отрицательная оценка в семантике позволяет адресату истолковать смысл данной идиомы как «черствый, жестокосердный, не способный на сострадание». В другом примере употребления данной ФЕ можно интерпретировать ее смысл как «сильный духом, мужественный»: *His life wasn't easy, but he was as hard as stone whatever the matter be* (J. London, “Martin Eden” ch. 8).

Для адъективных ФЕ также характерна ситуативно-контекстуальная полиэмотивность. Феномен фразеологической полиэмотивности заключается в том, что каждая ФЕ в конкретных ситуа-

тивно-контекстуальных условиях может наращивать один эмотивный смысл, а при смене этих условий менять семы оценки, а также набор и содержание эмосем.

Например, при функционировании в речи ФЕ *happy as Larry (a lark)* выражает эмоции радости и восторга: *“O God, Morrey, I’m as happy as larry to be on the job again,” Alf exclaimed eagerly. (K. S. Prichard, “The Roaring Nineties”, ch. LXIV).* Но помимо этих эмоций эта же ФЕ может выражать раздражение, неприязнь и презрение: *“I can’t even look at him. He is as happy as a lark”, June said annoyingly (J. Galsworthy, “The Forsyte Saga. The Man of Property” ch. X).*

Таким образом, можно сделать вывод, что английские адъективные ФЕ обладают такими коммуникативно-прагматическими характеристиками, как оценка, эмотивность и экспрессивность. Некоторым из них свойственна полиэмотивность, энантиосемия.

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

О ВОСПРИЯТИИ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ

Текст является объектом взаимодействия с двумя субъектами – автором и реципиентом. Другими словами, любая коммуникация есть диалог, который подразумевает интенцию говорящего и реакцию слушающего [5]. Понятие «интенция» обозначает намерение, цель, направленность сознания, мышления на какой-либо предмет. Грайс определяет интенцию как «намерение говорящего сообщить нечто, передать в своем высказывании субъективное значение» [1]. Как представляется, необходимо включить в понятие авторской интенции такие крайности, как прямая оценка или прямое отношение автора к описываемому и подтекст, намек, непрямую, завуалированную оценку и отношение к описываемому.

Смещение интереса от автора и текста к фигуре читателя в литературной теории происходит в 1960-х и получает свое дальнейшее развитие в так называемой рецептивной эстетике. Если раньше текст или дискурс оценивались с точки зрения объекта, на современном этапе исследователи больше обращаются к процессу художественной рецепции,

восприятию текста, его расшифровке и интерпретации. Основная идея такого подхода: литературное произведение не существует отдельно от его читателя, каждое прочтение аутентично. Чтение – это всегда диалог, встреча читателя и литературного произведения.

Большой интерес к проблеме читательского восприятия на протяжении XX века проявляет и ряд писателей (В. Набоков, П. Валери, Х. Борхес, Х. Кортасар, М. Павич и др.), основная цель которых была стимулировать интерес читателя, сделать его активным участником (персонажем) литературного произведения. Интересна мысль И. Эренбурга о том, что чтение – неотъемлемая часть любой литературной работы, в которой читатель проделывает то же, что сделал писатель: сочиняет, пополняет текст книги своими ассоциациями, воспоминаниями, догадками, чувствами и мыслями [6].

В защиту этой позиции вступает эстетическая теория М. Бахтина, в которой толкование книги мыслится как диалог произведения и читателя. Новые читатели задают книге новые вопросы и получают от нее новые ответы, ответы, которые не могли предвидеть автор и его первые читатели [3]. «Новая критика», а затем и постструктурализм вообще отрицают значимость интенции автора. Их девизом стало название знаменитой статьи Р. Барта «Смерть автора». Текст существует сам по себе, вне породившей его ситуации. Понять текст – значит найти то, что он говорит сегодняшнему читателю, вне зависимости от намерений автора. У текста столько же значений, сколько читателей. Основная мысль концепции «смерти автора» заключается в том, что человек поработан «диктатом истины» – идеологией социума, это не

дает возможности услышать и выразить свой собственный голос, т. е. творчески реализовать себя в процессе чтения. Акт чтения необходимо понимать как «сотворение».

Аргентинский писатель Х. Кортасар в своем романе «Игра в классики» через рассказчика говорит, что подлинный и единственный персонаж, который его интересует, – это читатель. Автор в начале книги предлагает читателю несколько способов прочтения: 1) читать обычным образом и закончить главой номер 56 (за ней следуют дополнительные главы); 2) следовать данной в тексте «схеме чтения», предлагающей читателю другую последовательность глав, раскрывающую иные перспективы. Также подразумевается, что читатель сам может выбрать манеру прочтения, стать активным соучастником произведения. Х. Кортасар рассказывает, что читатели в письмах присылали свои варианты прочтения романа, в которых произведение представало в новых красках, а смысл произведения видоизменялся [4].

Какую цель преследуют современные авторы, создавая произведения с фрагментарной и порой хаотичной структурой? Новаторские методы авторов (коллаж, монтаж, роман-лабиринт, роман-кроссворд) – это попытка привлечь к творчеству читателя, разбудить его мышление, стремление через него открыть новую глубину художественного мира. Литературное произведение ассоциируется у авторов с картой, дорогой, путем или домом с множеством залов и комнат, в который можно войти с разных сторон и исследовать шаг за шагом. Причем, каждый читатель будет по-своему проходить по тому или иному литературному маршруту: выделять как значимое одно и опускать другое, пробуждать к жизни уникальные ассоциации. Такое чтение – путешествие, особая «литературная практика», направленная на познание действительности, развитие художественного мышления.

Однако, «бесконечность самого языка», изображаемая в литературе, делает ненужным такое фундаментальное понятие, как «автор». В самом деле, на протяжении веков автор придавал словесной стихии

стройность, подчинял ее течение своему замыслу, видя в этом свое главное предназначение. Однако когда текст начинает строиться как мозаичный и принципиально многозначный, говорящий уже не благодаря, а во многом помимо автора, говорящий гораздо больше, чем хочет сказать автор, вовлекающий в процесс становления смыслов читателя, который становится полноправным соавтором, – такой текст, по сути, отвергает своего создателя, такой текст разрушает и само понятие литературы.

Признавая читателя полноправным соавтором произведения, мы должны понимать, что идеальных читателей, как и «идеальных» авторов, и «идеального», или абсолютного понимания или непонимания произведения не существует. Так же как абсолютной, исчерпывающей все богатство интерпретации не даст никто и никогда. Мы, как читатели, можем лишь максимально приблизиться к пониманию. И именно такой способ согласования ролей адресанта, реципиента и самого текста предлагает гипертекст, позволяющий охватить художественную целостность произведения, его неповторимый художественный мир, при этом, не посягая на свободу читателя в создании его индивидуального прочтения и понимания, не являясь насильственным, принудительным, пресекающим свободное семантическое самодвижение текста. Гипертекст сохраняет позицию автора, лишь способствуя возникновению добавочных ассоциаций у читателя, помогая в интеллектуальной и эмоциональной оценке описываемого, дополняя или обобщая определенные сведения.

1. Grice, H. P. Meaning // *Philosophical Review*. – 1957. – Vol. 66, № 3. – P. 377–388.
2. Барт Р. S/Z / вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 32–33.
3. Бахтин М. Литературно-критические статьи / М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1986. С. 492.
4. Кортасар Х. Я играю всерьез / Х. Кортасар. – М.: Акад. проект, 2002. С. 78.
5. Современное зарубежное литературоведение: энциклопедический справочник. Страны Западной Европы и США. Концепции, школы, термины / науч. ред. и сост. И. П. Ильин, Е. А. Цурганова. М., 1999.
6. Эренбург И. Доверенное лицо читателя // *Человек читающий, Homo Legens* / сост. С. И. Бэльза. – М.: Прогресс, 1989. – С. 78–81.

Т. Н. Москвитина
ст. преподаватель каф. англ. филологии ЧГПУ

МЕТОДИКА ВЫДЕЛЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Текст в аспекте теории информации, в плане формирования коммуникативного ядра личности и качеств хорошей речи определяет специфику языковой личности человека. В основу категории текста положено понимание его как информационно самодостаточного речевого сообщения с ясно оформленным целеполаганием, ориентированного по замыслу на своего адресата, так как текст, содержащий информацию, рассчитан на понимание, т. е. на извлечение этой информации. Необходимо отметить, что текст как правильно организованная форма коммуникации уже содержит некие 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. И в этом процессе задействуются и знание языка, и знание мира, и знание о принятых в языке соответствиях языковых структур с когнитивными.

КС – это, безусловно, важные слова текста. Но не все важные с точки зрения информации слова являются ключевыми. Для определения КС научного текста или реферата научного текста с целью описания метаязыка смысла текста нами была разработана методика выделения КС научного текста. Методика состоит из нескольких этапов.

I. Подготовительный этап.

1. В процессе просмотрового чтения определить набор сильных позиций научного текста, используя механизм «удобного свертывания» [1, с. 73]. К сильным позициям научного текста относятся:

а) Заголовок (поскольку тема текста – это эксплицитно выраженный замысел, основная идея текста автора); **б)** начальное предложение текста; **с)** конечное предложение текста; **д)** имена участников событий; **е)** основное место разворачивания действия (в случае анализа текста судебного приговора – место совершения преступления или правонарушения).

2. С помощью словаря-тезауруса найти ближайший синоним ЛЕ, являющейся темой текста. Единство темы и авторского замысла, по мнению Н. М. Разинкиной, обеспечивает связность текста на уровне логики, семантики, грамматики. Можно сказать, что тема целого текста представляет собой смысловое ядро, понимаемое как обобщенный концентрат всего сжатия текста. Сопоставить данные энциклопедических, толковых, терминологических словарей и выделить синонимический ряд для темы научного текста.

II. Этап работы с текстом.

Цель данного этапа – последовательное свертывание первичного научного текста сначала до уровня вторичного текста (реферата), который, в свою очередь, сжимается до набора ключевых слов.

IIa. Первый этап свертывания текста – построение реферата.

1. В процессе просмотрового чтения найти предложения с маркерами, индикаторами, коннекторами.

Маркеры (по терминологии В. А. Яцко) – «слова и словосочетания, однозначно выражающие тот или иной аспект текста первичного документа» [3, с. 19]. Индикаторы не связаны с каким либо аспектом текста, но указывают, какие именно предложения автор делает наиболее значимыми. Индикаторы можно считать эксплицированным намерением автора привлечь внимание к важности высказывания или ЛЕ (*as a result; therefore; otherwise, nevertheless...*).

Что касается *коннекторов*, то они также служат для выделения предложений, так или иначе связанных с маркированными. Среди них выделяют: *a)* указательные и личные местоимения, слова-заместители (*that decision; it can be terminated*); *b)* слова и выражения, сигнализирующие о том, что предложение, частью которого они являются, конкретизирует содержание маркированных предложений (*also; then; for example; moreover; furthermore...*).

2. Используя логику развития замысла, определить цель создания текста, выделить такие аспекты как выводы, рассуждения, заключение, рекомендации (если таковые имеются в тексте). Найденные предложения выделить. Определив количественное соотношение предложений первоисточника и предложений полученного **реферата**, получить коэффициент сжатия текста.

IIb. Второй этап смыслового свертывания – «сжатие» текста реферата до набора КС.

1. Определить наиболее важные слова текста. Для этого:

a) подсчитать количество словоупотреблений в тексте, определить наиболее часто используемые слова текста; b) с помощью данных частотного словаря установить языковую частотность наиболее часто употребляющихся в данном тексте ЛЕ и словосочетаний; c) с помощью математических вычислений определить коэффициент важности слова и выявить наиболее ценные слова данного текста. Формула: $K_{\text{важ}} = X * m / N * n$ (X – частота словоупотреблений в тексте, m – число предложений текста, в которых встретилось слово, N – общее число словоупотреблений в тексте, n – общее число предложений в тексте); d) с помощью метода симметричного реферирования и теории пересечения значений, выявить внутритекстовые связи наиболее важных ЛЕ текста, установить иерархию выделенных слов, выделив главные КС и второстепенные КС. Построить лексико-тематическую цепочку (сетку) реферата.

2. Элиминировать личные, указательные местоимения, повторения, служебные слова, коннекторы, индикаторы, уточнения, широкозначные слова из наиболее информативных предложений реферата и получить **набор КС** текста.

3. Произвести «сжатие» полученного списка слов и словосочетаний, посредством отождествления ЛЕ, имеющих одинаковые корневые морфемы.

III. Этап создания метаязыка для описания смысла текста.

На этом этапе с помощью метода семантических множителей и данных терминологических, энциклопедических, толковых словарей определяется концептуальная структура КС текста и выделяется **категорематический** элемент в структуре КС. Полученные категорематические элементы КС текста представляют собой экстрагированный план содержания данных ЛЕ. 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. Костомаров, В. Г., Бурвикова, Н. Д. Как тексты становятся прецедентными / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Рус. яз. за рубежом. – 1994. №1. – С. 73–76.

2. Разинкина, Н. М. Стилистика английского научного текста 2009 / Н. М. Разинкина. – Изд. 2-е, доп. – М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2009. – 210, [1] с.

3. Яцко, В. А. Симметричное реферирование: теоретические основы и методика / В. А. Яцко // НТИ. – Сер. 2. – 2002. – № 5. – С. 18–27.

В. В. Мошкович

*ассистент каф. англ. яз. ЧГПУ, аспирант каф. рус. яз.
и методики препод. рус. яз. ЧГПУ*

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ОБЪЕКТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА

Перевод – это сложный и многогранный процесс. Обычно говорят о переводе с одного языка на другой, но в действительности в

процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим, а скорее взаимодействие и столкновение различных культур, традиций, менталитетов, способов мышления. Задача любого перевода – это передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности. Перевод должен передавать не только то, что выражено подлинником, но и то, как это выражено в нем.

Однако здесь на первый план выходит проблема оценки качества перевода. Чем руководствоваться, оценивая перевод, как дать объективную оценку качеству?

Для начала необходимо обозначить, что мы будем рассматривать как единицу перевода и что понимать под качеством перевода.

Что касается понятия качества перевода, то, вслед за В. Н. Комиссаровым, под качественным переводом будем понимать перевод, который обеспечивает необходимую полноту межъязыковой коммуникации в конкретных условиях. [1]

В вопросе о единице перевода обратимся к обобщающему подходу В. Н. Крупнова, который, основываясь на своем профессиональном опыте, полагает, что для достижения высокого качества перевода необходимо творческое совмещение элементов частного (решение проблем перевода на уровне слов и словосочетаний) и целого (перевод всей мысли на уровне предложения, с учетом более крупного текстового отрезка или даже всего произведения в целом). В процессе работы сам текст (а точнее, его языковые особенности и его смысловое содержание) как бы постоянно вносит отдельные коррективы в творчество переводчика, что позволяет ему добиваться еще большей точности и выразительности. Поэтому, что бы ни относили к единице перевода – сегмент предложения, синтагму, группу связанных по смыслу слов, для переводчика-практика здесь важно одно – уметь проникнуть в смысловое содержание этой единицы, уяснить мысль автора и точно выразить ее на другом языке. В методике работы пере-

водчика-профессионала не должно быть сдвигов ни в сторону абсолютизации роли слова, ни в сторону увлечения «общей мыслью». [2] Поэтому мы принимаем за единицу перевода и анализа словосочетание и предложение, как отражающие прагматический, стилистический и коммуникативный аспекты. Кроме того, мы оцениваем и насколько точно передана мысль произведения в целом.

Оценка же качества перевода – наиболее сложный вопрос в современной теории и практике перевода. Мы, следуя комплексному подходу В. Н. Крупнова [2], полагаем, что детерминантами процесса перевода являются:

- 1) преодоление трудностей, связанных с нахождением точных эквивалентов и соответствий на языке перевода для слов и словосочетаний оригинала;
- 2) преодоление трудностей, связанных с воссозданием смыслового содержания предложения или более крупного отрезка текста;
- 3) преодоление трудностей, связанных с передачей стилистических и экспрессивных характеристик оригинала.

Поэтому при оценке качества перевода необходимо исходить из оценки качества решения всех этих задач-трудностей. Оценка качества перевода должна, следовательно, состоять из следующих основных операций:

- 1) оценки качества перевода слов и словосочетаний и предложений (значит, таким образом, текста в целом);
- 3) оценки качества передачи элементов экспрессии, прагматических и стилистических особенностей оригинала;
- 4) оценки воздействия всего переведенного текста на рецептора в сравнении с воздействием оригинала.

Такая детализация необходима для того, чтобы оценить качество перевода во всей его полноте. При подобной оценке из поля зрения ускользают такие важные факторы перевода, как точность перевода

отдельных элементов текста и текста в целом, включая его стилистическое оформление.

Исходя из приведенных выше операций, можно предположить, что беспристрастная оценка качества возможна при наличии объективных критериев. Что же может послужить подобными критериями? На наш взгляд, такие понятия перевода, как адекватность и эквивалентность. Подробно изучив различные определения и подходы к данным понятием, мы вывели следующие рабочие определения:

1) адекватность – это динамическая категория перевода, ориентированная на воспроизведение содержания текста исходного языка на язык перевода, при условии сохранения прагматических и стилистических аспектов исходного текста;

2) эквивалентность перевода можно определить как общность содержания и максимально возможную смысловую близость оригинала и перевода [3].

Из определений видно, что данные понятия включают в себе решение всех трех трудностей, указанных выше. Опираясь же на разработанные классификации уровней эквивалентности и типов адекватности, можно объективно оценить качество перевода словосочетаний и предложений, а в конечном итоге и текста в целом; а также качество передачи элементов экспрессии, прагматических и стилистических особенностей оригинала. Что касается оценки общего воздействия переведенного текста по сравнению с оригиналом, то, при условии сохранения близости содержания, передачи стилистических и прагматических особенностей и элементов экспрессии, переводчику удастся передать и «дух» оригинала, а сам текст перевода будет оказывать воздействие если и не равное, то близкое к оригиналу.

Таким образом, можно предположить, что, несмотря на сложность, объективная оценка качества перевода возможна, а одними из критериев для этого могут послужить понятия адекватности и эквивалентности перевода.

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Крупнов, В. Н. В творческой лаборатории переводчика / В. Н. Крупнов. – М.: Международные отношения, 1976. – 192 с.
3. Мошкович, В. Соотношение понятий адекватность и эквивалентность в переводе / В. Мошкович // Актуальные проблемы современной лингвистики: антропоцентризм, семантика, прагматика. сб. ст. / отв. ред. Т. Е. Помыкалова. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 2011. – 164 с.

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

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В АНГЛИЙСКОЙ АФОРИСТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

«Счастье» – это универсальный концепт, значимый для представителей разных культур: издавна писатели, философы и ученые трудятся над разгадкой «рецепта» счастья, что находит отражение в большом количестве афоризмов на эту тему.

Языковым материалом для данного исследования послужили афоризмы и афористические высказывания с компонентом «happiness». Неотъемлемой частью концепта «счастье» в англоязычной лингвокультуре является деятельность («*activity*», «*action*»), занятость («*employment*», «*being busy*», «*doing smth*»), работа и труд («*work*», «*labour*», «*vocation*»):

Few persons realize how much of their happiness, such as it is, is dependent upon their work (John Burroughs).

They are happy men whose natures sort with their vocations (Francis Bacon).

Congenial labour is the secret of happiness (Arthur Christopher Benson).

Employment... is so essential to human happiness that indolence is justly considered the mother of misery (Burton).

There is no happiness without action (Benjamin Disraeli).

При этом счастье рассматривается не как конечный результат деятельности, а как непосредственный процесс, как побочный продукт деятельности, не являющийся самоцелью:

Happiness is something you get as a by-product in the process of making something else (Aldous Huxley).

Happiness is to be found along the way, not at the end of the road, for then the journey is over and it is too late (Robert R. Updegraff).

Happy people plan actions, they don't plan results (Dennis Wholey).

Для того чтобы работа могла принести счастье, она обязательно должна, во-первых, вызывать интерес, во-вторых, человек должен иметь способности к данной деятельности, чтобы справиться с ней, «вложить в нее свою душу», и, в-третьих, при ее выполнении человек должен получать удовольствие:

The road to happiness lies in two simple principles: find what it is that interests you and that you can do well, and when you find it put your whole soul into it – every bit of energy and ambition and natural ability you have (John D. Rockefeller).

Happiness is essentially a state of going somewhere, wholeheartedly, one-directionally, without regret or reservation (William H. Sheldon).

To find out what one is fitted to do, and to secure an opportunity to do it, is the key to happiness (John Dewey).

Man is happy only as he finds a work worth doing – and does it well (E. Merrill Root).

Авторы утверждают, что «счастье в обыденном», оно достигается посредством простых, обычных вещей:

Happiness consists more in small conveniences or pleasures that occur every day (Benjamin Franklin).

I know well that happiness is in little things (John Ruskin).

Счастье – это служение другим, помощь людям, умение дарить им тепло, заботу, доброту, любовь («*a kind look, a heart-felt compliment, to do good*» и т. н.), делая их счастливыми:

Happiness ... consists in giving, and in serving others (Henry Drummond).

Happiness ... is achieved only by making others happy (Stuart Cloete).

Happiness is a by-product of helping others (Denny Miller).

Счастьем необходимо непременно делиться, оно создано для того, чтобы переживалось с другими:

Happiness is not perfected until it is shared (Jane Porter).

Happiness quite unshared can scarcely be called happiness; it has no taste (Brone).

Следующая группа афоризмов указывает на то, что счастье не нужно искать, оно находится всегда рядом, в твоём доме, в твоей семье:

Happiness grows at our own firesides, and is not to be picked in strangers' gardens (Douglas Jerrold).

The foolish man seeks happiness in the distance, the wise grows it under his feet (James Oppenheim).

Family life is the source of the greatest human happiness (Robert J. Havighurst).

Неотъемлемыми компонентами счастья являются положительные чувства и эмоции (любовь – *love*, удовольствие, развлечение – *enjoyment, pleasures, amusement*, надежда – *hope*, привязанность – *affection*):

Affection is responsible for nine-tenths of whatever solid and durable happiness there is in our lives (C. S. Lewis).

The grand essentials to happiness in this life are something to do, something to love and something to hope for (Joseph Addison).

Важной составляющей счастья является хорошее здоровье:

Happiness lies, first of all, in health (George William Curtis).

Многие авторы афоризмов говорят о «секрете счастья», выделяя при этом три основных способа его достижения:

1) Счастье достигается только тогда, когда мы преодолеваем препятствия:

Happiness is the overcoming of not unknown obstacles toward a known goal (L. Ron Hubbard).

2) Мы сами ответственны за свое счастье, это наше отношение к тому, счастливы мы или нет:

Nothing can bring you happiness but yourself (Ralph Waldo Emerson).

Man is the artificer of his own happiness (Henry David Thoreau).

3) Счастье не является целью, оно приходит само к тем, кто его не ищет:

Happiness is a butterfly which, when pursued, is always beyond our grasp, but, if you will sit down quietly, may alight upon you (Nathaniel Hawthorne).

Happiness often sneaks in through a door you didn't know you left open (John Barrymore).

Счастье загадочно и нематериально:

Happiness is a mystery like religion, and it should never be rationalized (G. K. Chesterton).

Счастье – это состояние души, а не внешних обстоятельств:

Happiness is not a matter of events; it depends upon the tides of the mind (Alice Meynell).

Happiness is not in our circumstances, but in ourselves (John B. Sheerin).

Счастье познается в сравнении:

Happiness: an agreeable sensation arising from contemplating the misery of another (Ambrose Bierce).

No man is happy but by comparison (Thomas Shadwell).

Проведенный анализ позволяет определить содержание концепта «счастье» в английской лингвокультуре. Счастье – это неотъемлемая сторона жизни человека, оно всегда рядом, его не нужно искать, оно приходит само, часто неожиданно; оно достигается посредством деятельности, которая приносит удовлетворение, иногда через преодоление препятствий, и зависит от нашего к нему отношения; счастьем необходимо делиться, это служение другим; счастье заключается в простых, обыденных вещах; это состояние души и разума, а не внешних обстоятельств, оно познается в сравнении; счастье загадочно, нематериально и краткосрочно.

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

ЭГОЦЕНТРИЧНОСТЬ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ, ОБРАЗУЮЩИХ ГРУППЫ УРОВНЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ПЛАСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТАЛЬЯНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ XV В.)

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. Именно с точки зрения уровня **тематических пластов** в настоящей статье и рассматривается эгоцентричность разных групп заимствованной лексики.

2. Эгоцентричность выявляется (как их факультативный признак) у значений 30 лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ), относящихся к тематическому пласту **«материальные денотаты»** (или 35,3 % от общего числа), т. е. достаточно большой доли заимствованных лексических единиц (далее – ЛЕ), обозначающих такие денотаты. Уровень неординарности является довольно высоким.

При этом логическую оценку содержат в себе значения всех 30 ЛСВ и перцептивную оценку – значения 6 ЛСВ (или 7,1 %) ¹¹, т. е. в отличие от ЛСВ с логической эгоцентричностью их значений (доля которых весьма велика), не слишком большой доли ЛЕ. Таким образом, значения 6 ЛСВ содержат как логическую, так и перцептивную оценку.

Из числа имеющих логическую эгоцентричность:

а) значения 16 ЛСВ (или 18,8 %) ¹² заключают в себе количественную оценку;

б) значения 20 ЛСВ (или 23,5 %) ¹³ – позитивную/негативную оценку, в том числе значения 8 ЛСВ (или 9,4 %) ¹⁴ – позитивную оценку (значение 1 ЛСВ – этическую позитивную оценку и значения 7 ЛСВ – неэтическую позитивную оценку) и 12 ЛСВ (или 14,1 %) ¹⁵ – негативную оценку (значения 10 ЛСВ – этическую негативную оценку и значения 6 ЛСВ – неэтическую негативную оценку, тем самым, значения 4 ЛСВ содержат в себе и этическую, и неэтическую негативную оценку);

в) значения 6 ЛСВ содержат наряду с позитивной/негативной оценкой количественную оценку.

¹¹ 20 % от числа ЛСВ, значениям которых свойственна эгоцентричность.

¹² 53,3 % от числа ЛСВ, значениям которых свойственна логическая эгоцентричность.

¹³ 66,7 % от числа ЛСВ, значениям которых свойственна логическая эгоцентричность.

¹⁴ 40 % от числа ЛСВ, в значениях которых содержится позитивная/негативная оценка.

¹⁵ 60 % от числа ЛСВ, в значениях которых содержится позитивная/негативная оценка.

Из числа имеющих перцептивную эгоцентричность:

- а) значения 3 ЛСВ (или 3,5 %) содержат осязательную оценку;
- б) значение 1 ЛСВ (или 1,2 %) содержит вкусовую оценку;
- в) значение также 1 ЛСВ содержит обонятельную оценку;
- г) значение еще 1 ЛСВ содержит слуховую оценку.

На основании вышесказанного можно утверждать, что эгоцентричность в значениях заимствованных ЛЕ, обозначающих материальные денотаты, должна быть представлена в достаточно большой степени, прежде всего логическая эгоцентричность в двух ее разновидностях, которая, по всей вероятности, присутствует в содержании значений таких ЛЕ намного чаще, чем перцептивная эгоцентричность, так же как и в свою очередь одна из ее разновидностей, позитивная/негативная оценка, присутствует в содержании значений чаще, чем другая разновидность – количественная оценка. В большей степени должна быть представлена в содержании значений заимствованных ЛЕ, обозначающих материальные денотаты, и осязательная оценка, одна из разновидностей перцептивной эгоцентричности, в сравнении с другими ее разновидностями, а также негативная оценка – в сравнении с позитивной оценкой.

В итальянском языке 35 ЛСВ, обозначающих материальные денотаты (или 41,2 % от общего числа), содержат в своих значениях эгоцентрическую характеристику, при этом 34 ЛСВ (или 40 %) ¹⁶ содержат в своих значениях указание на логическую эгоцентричность и 7 ЛСВ (или 8,2 %) ¹⁷ – указание на перцептивную эгоцентричность в виде осязательной (3 ЛСВ), слуховой (2 ЛСВ, или 2,4 %), вкусовой (1 ЛСВ) и обонятельной (1 ЛСВ) оценки. Тем самым, значения 6 ЛСВ обладают как логической, так и перцептивной эгоцентричностью. Из 34 ЛСВ с логической эгоцентричностью своих значений 20 ЛСВ (или 23,5 %) ¹⁸ являются квантитативами, и 18 ЛСВ (или 21,2 %) ¹⁹ содержат

¹⁶ 97,1 % от числа ЛСВ, значениям которых свойственна эгоцентричность.

¹⁷ 20 % от числа ЛСВ, значениям которых свойственна эгоцентричность.

¹⁸ 58,8 % от числа ЛСВ с логической эгоцентричностью своих значений.

¹⁹ 52,9 % от числа ЛСВ с логической эгоцентричностью своих значений.

в своих значениях позитивную/негативную оценку (из них 6 ЛСВ представляют собой пейоративы с этической оценкой, 2 ЛСВ – пейоративы с неэтической оценкой, и 3 ЛСВ – пейоративы как с этической, так и неэтической оценкой; 6 ЛСВ представляют собой мелиоративы с неэтической оценкой, и 1 ЛСВ – мелиоратив с этической оценкой). Значения 4 ЛСВ включают в себя наряду с позитивной/негативной оценкой также количественную оценку.

Таким образом, общегрупповые показатели эгоцентричности в итальянском языке не слишком заметно отличаются от соответствующих показателей во французском языке. Однако при этом следует учесть, что 16 из 35 ЛСВ изменили свою эгоцентрическую характеристику в заимствующем языке (далее – ЗЯ). К тому же 4 ЛСВ, не имевшие в языке-источнике (далее – ЯИ) эгоцентрическую характеристику в содержании своих значений, приобрели ее в ЗЯ. Тем самым, из 39 пар ЛСВ, значения которых обладают признаком эгоцентричности в ЗЯ и/или ЯИ, несовпадение эгоцентрической характеристики наблюдается у 20 пар ЛСВ (или 51,3 %).

Поэтому можно утверждать, что эгоцентричность не является устойчивым признаком значений заимствуемых ЛЕ, обозначающих материальные денотаты, и при их заимствовании эгоцентрическая характеристика примерно в половине случаев подвергается изменению вплоть до ее исчезновения (иногда наблюдается и противоположный процесс). Тем не менее общегрупповой уровень представленности эгоцентрической характеристики не должен изменяться в большой степени при заимствовании группы ЛЕ, относящихся к тематическому пласту «материальные денотаты».

3. В группе ЛЕ, относящихся к тематическому пласту **«материально-идеальные денотаты»**, эгоцентричность присутствует в значениях 4 ЛСВ (или 57,1 %), т. е. очень большой доли ЛЕ. Уровень неординарности очень высок.

При этом значения всех 4 ЛСВ имеют логическую эгоцентричность: значения 2 ЛСВ (или 28,6 %) ²⁰ содержат количественную оценку, значения еще 2 ЛСВ – неэтическую позитивную оценку.

Таким образом, уровень эгоцентричности значений заимствованных ЛЕ, обозначающих материально-идеальные денотаты, должен быть очень высоким. Значения всех заимствованных ЛСВ соответствующего типа должны обладать логической эгоцентричностью. Обе разновидности логической эгоцентричности должны быть представлены в равной степени, а позитивная/негативная оценка должна быть представлена только в виде неэтической позитивной оценки.

В итальянском языке эгоцентрическая характеристика выявляется у значений лишь 2 ЛСВ, обозначающих материально-идеальные денотаты. Как и во французском языке значениям всех ЛСВ такого рода, значениям обоих ЛСВ в итальянском языке свойственна логическая эгоцентричность, причем оба они – мелиоративы с неэтической оценкой.

При переходе в ЗЯ 2 ЛСВ, *mora* ‘мора (игра)’ и *bequadro* ‘(муз.) бекар’, приобрели эгоцентрическую характеристику, став квантитативами. При небольшом числе членов лексической группы, относящейся к тематическому пласту «материально-идеальные денотаты», это обусловило значительное расхождение общегрупповых показателей эгоцентричности в ЯИ и ЗЯ как с точки зрения общего уровня эгоцентричности, так и с точки зрения представленности количественной оценки в содержании заимствованных ЛЕ.

Можно предположить, что ЛЕ, обозначающие материально-идеальные денотаты, при заимствовании нередко приобретают эгоцентрическую характеристику, причем лишь в виде количественной оценки. Тем самым уровень эгоцентричности должен существенно повышаться в ЗЯ по сравнению с ЯИ, а логическая эгоцентричность –

²⁰ 50 % от числа ЛСВ, значениям которых свойственна логическая эгоцентричность.

выступать не только в виде позитивной/негативной оценки, как в ЯИ, но также и в виде другой ее разновидности – количественной оценки.

4. В группе ЛЕ, входящих в тематический пласт **«денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью»**, эгоцентрический компонент заключают в себе значения 4 ЛСВ (или 80 %), т. е. чрезвычайно большой доли ЛЕ. Уровень неординарности является чрезвычайно высоким.

При этом значения всех 4 ЛСВ имеют логическую эгоцентричность и содержат только позитивную/негативную оценку, в том числе значения 3 ЛСВ (или 60 %) ²¹ – негативную оценку (значения 2 ЛСВ – этическую негативную оценку и значение 1 ЛСВ – неэтическую негативную оценку) и 1 ЛСВ (или 20 %) ²² – позитивную оценку (неэтическую).

Таким образом, эгоцентричность в значениях заимствованных ЛЕ, обозначающих денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью, должна быть представлена чрезвычайно часто и всегда – только как логическая эгоцентричность, причем лишь в ее мелиоративно-пейоративной разновидности. Негативная оценка, видимо, должна присутствовать в содержании значений таких ЛЕ намного чаще, чем позитивная оценка.

В итальянском языке все 3 ЛСВ, обозначающих денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью, содержат в своих значениях эгоцентрическую характеристику, при этом также все 3 ЛСВ – указание на логическую эгоцентричность. Логическая эгоцентричность, как и во французском языке, представлена только в виде позитивной/негативной оценки: 2 ЛСВ являются пейоративами (1 ЛСВ – с этической оценкой и 1 ЛСВ – с неэтической оценкой), и 1 ЛСВ – мелиоративом с неэтической оценкой.

Изменение показателей эгоцентричности заключается в том, что 1 ЛСВ (*frasche* ‘шутки’) приобрел в ЗЯ эгоцентричность своего значения. Тем

²¹ 75 % от числа ЛСВ, значениям которых свойственна логическая эгоцентричность.

²² 25 % от числа ЛСВ, значениям которых свойственна логическая эгоцентричность.

самым, нельзя сказать, что общегрупповые показатели эгоцентричности в итальянском языке существенным образом отличаются от соответствующих показателей во французском языке. Поэтому можно предположить, что эгоцентричность является достаточно устойчивым признаком значений заимствуемых ЛЕ, обозначающих денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью, и при их заимствовании эгоцентрическая характеристика чаще остается неизменной, а общегрупповой уровень эгоцентричности изменяется не слишком значительно.

5. Значению 1 ЛСВ, относящегося к тематическому пласту **«идеальные денотаты»**, свойственна логическая эгоцентричность в двух ее разновидностях – в виде позитивной (неэтической) оценки и количественной оценки. При этом значение итальянского прототипа лишено признака эгоцентричности.

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

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

О ВИДАХ, УРОВНЯХ И КРИТЕРИЯХ СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1. Несмотря на то, что в области семасиологии написаны уже тысячи научных работ, все же нет полной ясности не только в структурировании содержательной стороны лексической единицы (далее – ЛЕ), но также и в структурировании самого семасиологического исследования.

Понятно, что выбор методики семасиологического исследования зависит от тех конкретных задач, которые ставит перед собой семасиолог. Задачи, которые приходилось решать нам, обусловили необходимость использования **лексикологического подхода** к семасиологи-

ческому исследованию (мы противопоставляем в семасиологическом исследовании лексикологический подход ономасиологическому).

Суть данного подхода заключается в том, что отправным пунктом исследования является лексическая единица, при изучении которой особое внимание уделяется, разумеется, ее семантической стороне, анализ свойств этой стороны определяет весь ход работы языковеда с лексическим материалом. В рамках лексикологического подхода можно выделить два различных направления: **лексико-семантическое** (определение семантических характеристик отдельных ЛЕ или их объединений) и **лексико (-семантико)-понятийное** (выявление, посредством понятийно-денотативных значений, т. е. значения в узком смысле слова и эмоционально-оценочного значения, соотнесенности отдельных ЛЕ или их объединений с известными понятиями).

2. Семасиологические исследования могут подразделяться в зависимости от того, затрагивают ли они какой-то отдельный аспект семантики (семантические законы, либо семантические категории, либо семантические процессы) или же аспекты семантики представлены в разном их сочетании. Каждый из аспектов может рассматриваться на примере большего или меньшего числа явлений (даже одного явления).

Ясно, что любой аспект семантики слова можно изучать как в общетеоретическом плане, так и с точки зрения воплощения абстрактных построений в конкретном языковом материале, что совершается посредством подведения семантических единиц и явлений, свойственных содержанию того или иного слова или группы слов, под общие лексико-семантические категории, процессы или законы. Разумеется, сами эти категории, процессы и законы не привносятся в язык по воле исследователя, а познаются им не иначе, как через языковой материал.

С учетом того, какие семантические категории и процессы нас интересуют, мы обращаем наше внимание на соответствующие элементы (компоненты) семантической структуры и содержательные признаки лексических единиц.

3. **Уровень** семасиологического исследования мы определяем исходя из того, какое направление семасиологического исследования выбрано и какой уровень лексико-семантической системы (далее – ЛСС) в данном случае изучается.

В исследовании, ведущемся в рамках лексико-семантического направления, требуется учитывать такие уровни ЛСС, которые образуются в связи с существованием двусторонних ЛЕ и организующих их системных семантических отношений.

Основание ЛСС формируется лексическими единицами: лексемами (словами) и лексико-семантическими вариантами.

Лексико-семантический вариант (далее – ЛСВ) является, несомненно, предельно малой единицей ЛСС.

Впервые этот термин мы встречаем у А. И. Смирницкого [7, с. 11, 36–41; 8, с. 42, 156–157], а вслед за ним и у В. А. Звегинцева [4, с. 126, 217 и след.], который называл лексико-семантический вариант предельной единицей семасиологического уровня языка [3, с. 807]. Но еще раньше о том, что мы именуем сейчас лексико-семантическим вариантом, писал В. В. Виноградов, когда он в числе прочих выделял «лексико-фразеологическую форму» слова [1, с. 42–43], и даже Л. В. Щерба, обращавший внимание на существование, по его терминологии, «слов-понятий» [9, с. 291].

Лексико-семантический вариант представляет собой несамостоятельную двустороннюю языковую единицу (а иногда под лексико-семантическим вариантом понимается одно из значений полисемичного слова [см., напр., 10, с. 59]), у которой план выражения и план содержания находятся в соотношении 1:1 в отличие от многозначной лексемы, у которой с одной и той же материальной стороной связано несколько семантических сторон. Несамостоятельность ЛСВ обуславливается тем, что содержание его – это часть содержания полисемантической лексемы, а его внешняя сторона та же, что и у всех остальных входящих в состав данной лексемы ЛСВ (т. е. у лексемы в целом).

Если же лексема имеет только одно значение, она, будучи соединением определенного содержания (однако неделимого между несколькими ЛСВ) с одной единицей выражения, как и всякая лексема, является самостоятельной языковой единицей и оказывается представленной в ЛСС на лексемном уровне. С другой же стороны, поскольку план выражения и план содержания находятся у нее в соотношении 1:1, однозначная лексема обнаруживает свойства, сближающие ее с ЛСВ, и, таким образом, проявляет двойственный характер в том, что касается отнесения/неотнесения ее к предельно малым единицам ЛСС.

Таким образом, низшим уровнем ЛСС следует признать уровень лексико-семантических вариантов. ЛСВ по сходству или противоположности того или иного элемента их семантической структуры (на основании некоторого его признака) объединяются в лексико-семантические группы.

В свое время М. М. Покровский писал, что «слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но **соединяются (в нашей душе), независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению**» [6, с. 82]. Нам представляется, что таким основанием может быть сходство или противоположность по любому из элементов (компонентов) семантической стороны ЛЕ.

Лексико-семантические группы одного типа формируют еще более высокий уровень ЛСС, который можно назвать уровнем лексико-семантических слоев.

Если выбрано лексико-понятийное направление семасиологического исследования, анализ должен проводиться сообразно тем уровням ЛСС, которые выделяются в ней в связи с соотношением (понятийно-денотативных) значений лексических единиц с понятиями.

Нижний уровень, как и в предыдущем случае, представлен лексико-семантическими вариантами. На основании соответствия тому или иному понятию ЛСВ объединяются в тематические группы (следующий уровень), тематические группы организуются в тематические

объединения, которые мы называем тематическим слоями и тематическими пластами (еще более высокие уровни).

4. Всякий анализ должен опираться на четкие критерии, иметь свои опорные точки. Роль таковых в семасиологии призваны играть **лексико-семантические категории**. Поэтому отсутствие ясного представления о лексико-семантических категориях делает невозможным проведение действительно сравнительного анализа семантики ЛЕ, если мы проводим такой анализ не только на материале каких-либо двух ЛЕ, но исследуем бóльшие или меньшие группы ЛЕ, тем более группы, разнородные в семантическом плане, что с неизбежностью требует выявления основы анализа в виде ряда семантических универсалий.

Представляется целесообразным выделение категорий производить отдельно для каждого уровня ЛСС, что позволило бы выявить в дальнейшем возможные изменения в их содержании при переходе от одного уровня к другому или же, напротив, отсутствие каких-либо изменений, а также проверить, на всех ли уровнях присутствуют рассматриваемые категории (это помогло бы определить, насколько та или иная категория свойственна всей ЛСС в целом).

5. Для того чтобы достаточно подробно раскрыть сходства или различия значений сравниваемых ЛСВ, необходимо обратиться к таким их свойствам и признакам, которые позволили бы провести **дифференциацию** между ними как однородными элементами содержания разных ЛЕ. Думается, следует согласиться с Н. З. Котеловой, что «эксплицируется лексическое значение набором дифференциальных признаков, в которых отображаются свойства обозначаемой реалии и характер ее обобщения мышлением» [5, с. 155]. Добавим лишь, что такие признаки могут быть и индивидуальными, и **универсальными**.

Универсальным признакам значения соответствуют аналогичные категории, которыми оперирует семасиология, причем категории эти выступают в качестве коррелирующих.

Отметим также, что как само значение в качестве элемента содержательной структуры лексических единиц, так и его компоненты не являются предельно малыми самостоятельными семантическими образованиями, иначе говоря, не представляют собой действительных, реально существующих семантических единиц. Если мы и употребляем по отношению к ним термин «семантическая единица», то это значит, что речь идет о единицах семантического анализа, а не о собственно семантических единицах.

Объективно же существующую семантическую единицу, изучаемую при рассмотрении лексико-семантического уровня языка, мы видим только в полном содержании ЛСВ, которое, по нашему мнению, есть целостное, неделимое образование. При этом мы основываемся на том, что сама по себе, в отрыве от соответствующего ей плана выражения, языковая семантика существовать не может, а следовательно, и предельность ее единиц для каждого уровня определяется предельностью языковых единиц для данного уровня (а для лексико-семантического уровня таковыми оказываются ЛСВ). С другой стороны, мы учитываем следующий тезис Л. С. Выготского: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому» [2, с. 48]. Именно «основными свойствами, присущими целому», т. е. всей семантической системе в целом, и обладает, как нам кажется, полное содержание ЛСВ.

1. Виноградов, В. В. О формах слова // Известия АН СССР, ОЛЯ. – М., 1944. – Т. III, вып. 1. – С. 31–44.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 37–386.

3. Звегинцев, В. А. Об основной и предельной единице семасиологического уровня языка // Studii și cercetări lingvistice. – București, 1960. – № 3. – С. 803–809.

4. Звегинцев, В. А. Семасиология. – М.: МГУ, 1957. – 322 с.

5. Котелова, Н. З. Значение слова и его сочетаемость: (К формализации в языкознании). – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1975. – 164 с.

6. Покровский, М. М. Семасиологические исследования в области древних языков // Покровский М. М. Избранные работы по языкознанию. – М., 1959. – С. 61–170.

7. Смирницкий А. И. К вопросу о слове: (Проблема «тождества слова») // Труды Института языкознания АН СССР. – М., 1954. – Т. IV. – С. 3–49.

8. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. – 260 с.

9. Щерба, Л. В. Опыт общей теории лексикографии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 265–304.

10. Schippan, T. Einführung in die Semasiologie. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1972. – 246 S.

Л. А. Олейникова

доцент каф. нем. яз. ЧГПУ,

Л. Н. Ветвицкая

доцент каф. нем. яз. ЧГПУ

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Невиданный, все усиливающийся размах переводческой деятельности в нашей стране, огромный масштаб работы по переводу с русского языка на языки зарубежных стран, важное место перевода в качестве учебного предмета в системе высшего филологического образования и преподавания иностранных языков в вузе и в средней школе – все это делает вполне естественным тот интерес, который проявляют к вопросам перевода не только сами переводчики, специалисты, филологи, но и широкие круги читателей.

Особую трудность при переводе с одного языка на другой представляют фразеологические единицы, так как они несут в себе большой заряд разговорности. Не всегда при переводе можно подобрать эквивалент для фразеологической единицы, а перевод компонентов ее не всегда уместен и результативен, большую роль при этом играет контекст. В этой области используются часто структуры, которые даются во фразеологическом словаре.

Каждый переводчик, приступающий к переводу художественного произведения, обязан помнить, что образование фразеологизмов может выступать как специфическое средство стиля, т. е. для каждого стиля характерны свои виды и типы фразеологических единиц. Наиболее подробно разработан в лингвистической литературе вопрос о передаче на другие языки идиом, т. е. таких ФЕ, общее значение кото-

рых немотивированно и компоненты их переосмыслены полностью. Вопросами перевода занимались А. Я. Рожанский («Идиомы и их перевод»), Д. А. Азимов («Основные принципы перевода с русского языка на азербайджанский») и многие другие исследователи.

Все идиомы, имеющиеся в языке, можно разделить на 3 вида:

1. Нейтральные, т. е. такие, которые либо легко могут быть переведены на другой язык дословно, либо являются интернационализмами, которые по тем или иным причинам известны многим народам;
2. Национально окрашенные, т. е. содержащие упоминание или намеков на какую-либо национальную реалию;
3. Содержащие каламбур, они связаны с особенностями языка.

В соответствии с этими тремя видам идиом существует и три способа их перевода. При переводе 1 типа лучше всего найти эквивалент на своем языке, если таковой существует, либо перевести образ идиомы.

Второй тип идиом обычно бывает невозможно перевести дословно, и в этом случае следует либо подыскать аналог, либо сконструировать идиомы на своем языке, чтобы ввести их в обиход. При этом необходимо, чтобы они обязательно звучали как идиоматические выражения.

Третий тип требует замены и сочетания на родном языке аналогичного каламбура, так как каламбур наиболее тесно связан с языковыми формами. Все исследователи этого вопроса сходятся на том, что непереводимых идиом не существует. Идиоматические выражения свидетельствуют о большой эмоциональной нагрузке. Передача идиом происходит через контекст, при переводе автор исходит из своего из своего индивидуального восприятия и понимания данного фразеологизма, а главное, чтобы приведенный фразеологизм естественно вписывался в текст перевода.

Для перевода пословиц существует также несколько способов. А. Райхштейн относит пословицы и поговорки к устойчивым фразам (УФ) и отмечает, что адекватная передача УФ предполагает сохранение всей смысловой и стилистической нагрузки фразы. Должны быть переданы следующие аспекты:

- основной смысл высказывания: „Morgenstunde hat Gold im Munde“ – «Утро – лучшее время дня»;
- дополнительный смысл, т. е. идеологический подтекст;
- актуализированный смысл, т. е. смысловые оттенки высказывания;
- эмоционально-экспрессивное содержание, присутствующее у всех видов УФ;
- жанрово-стилевая принадлежность фразы;
- степень речевой употребительности.

Сравнивая переводы с подлинниками, мы наблюдаем вполне закономерные отступления от словарной точности: текст перевода то сужается, то расширяется, то перестраивается по сравнению с подлинником. Такие отступления вызываются

1. фразеологическими требованиями в языке перевода;
2. необходимостью восполнять данные подлинника словами и словосочетаниями в языке перевода.

Приведем примеры из романа В. Бределя «Отцы».

„Oft genügte ein unbeabsichtigtes Wortspiel nur in Gedanken gebildet, und er **hatte** sofort (wie kam das nur?!) die Worte **in seinem Ohr**: Denk mal darüber nach!“

Перевод: «Порой достаточно было какой-нибудь случайно возникшей игры слов (и как это только получалось!), и **в ушах** его начало **звучать**: «Пораскинъ-ка мозгами!»

Тот же фразеологизм переводится в романе Г. Канта следующим образом.

„Robert **hatte** diesen Satz noch genau **im Ohr**, die deutliche Aussprache der Endkonsonanten und den mühsamen Baß...“

«Роберт и сейчас **слышит**, как он это сказал, четко выговаривая согласные, натуженным басом».

ФЕ **j-m übers Ohr hauen** переводится на русский язык не сенсорными глаголами «слышать, прислушиваться», а совершенно другими словосочетаниями:

Anna Seghers „Das siebte Kreuz“:

„Aufrecht in seiner frischen Jacke trat der Schiffer von Abort ans Geländer zurück, auf seinem breiten Gesicht das Bewußtsein, wieder mal einen durch einen Tausch **übers Ohr gehaut zu haben**; eine Hand in der Hüfte, eine Hand grüßend gehoben“.

Перевод: «Важно выпрямившись, лодочник вышел в новой куртке из уборной и направился к стоявшим у перил; одной рукой он подбоченился, другую поднял для приветствия, а его широкое лицо ясно выражало уверенность в том, что он еще раз **кого-то ловко надул**».

W. Bredel „Die Väter“:

„Eine Respektperson, eine Vertrauensperson, trinkfest, pumpfest, kein Betrüger und kaum **übers Ohr zu hauen**, ein Mann mit einer Schrankkonzession und einer Konzession auf ein hartes, aber sicheres Leben, ein kerngesunder Mann“.

Перевод: «Уважаемый человек, внушающий доверие, не напивается, не одалживает денег, сам **не обманывает** и себя **обмануть не даст**, владеет лицензией на торговлю спиртным и на легкую обеспеченную жизнь – здравомыслящий бюргер».

ФЕ с сенсорными компонентами переводятся другими лексемами, не обозначающими «орган чувств», например:

„Zuweilen **drangen** die Worte der Männer **an ihre Ohren**“.

«Лишь время от времени какое-нибудь слово из разговора мужчин **доходило до их сознания**».

В заключение можно сказать, что хотя перевод фразеологических единиц и представляет значительные трудности, для переводчика он возможен. Это доказывают проанализированные произведения немецких писателей, которые читаются и воспринимаются как оригинальные.

1. Левый, И. Искусство перевода / И. Левый. – М., 1974.
2. Латышев, Л. К. Технология перевода / Л. К. Латышев. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС 2000.
3. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода / А. В. Федоров. – М., 1968.

Л. А. Олейникова
доцент каф. нем. яз. ЧГПУ,
Ю. О. Зотова
студентка фак. ин. яз. ЧГПУ

СОВРЕМЕННЫЙ МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ

Сленг (англ. slang) – вариант разговорный речи (в том числе экспрессивно окрашенные элементы этой речи), не совпадающий с нормой литературного языка. По определению Д. Э. Розенталя, М. А. Теленковой, сленг – это слова и выражения, употребляемые лицами определенных профессий или социальных прослоек.

Молодежный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, как это ясно из самой его номинации, но и социальными, временными и пространственными рамками. Он бытует в среде городской учащейся молодежи – в отдельных более или менее замкнутых референтных группах.

Важнейшей особенностью молодежной речевой культуры является широкое распространение сленга.

Используя в своей речи сленг, молодые люди хотят выразить свое критическое, ироническое отношение к ценностям мира старших, проявить свою независимость, самоутвердиться, завоевать популярность в молодежной среде, а также стараются выделиться из массы особенно по отношению к группам взрослых носителей языка особым языком, так называемым модным языком.

Молодежный сленг – социальный диалект людей в возрасте 12–22 лет, возникший из противопоставления себя не столько старшему поколению, сколько официальной системе. Бытует в среде городской учащейся молодежи и отдельных замкнутых референтных группах.

Молодежный сленг, как и любой другой, представляет собой только лексикон на фонетической и грамматической основе общенационально-

го языка, и отличается разговорной, а иногда и грубо-фамильярной окраской. Наиболее развитые семантические поля – «человек», «внешность», «одежда», «жилище», «досуг». Большая часть элементов представляет собой различные сокращения и производные от них, а также английские заимствования или фонетические ассоциации.

В целях самоутверждения, желая выглядеть современными, продвинутыми, молодые люди начинают употреблять слова и выражения повышенной эмоциональности, «сильные», «беспокойные» и даже шокирующие слова и выражения, оценочные слова, отличающиеся от общепринятой речевой нормы, которые никак нельзя признать украшениями речи. В ход идут элементы разноплановой лексики, иностранные слова, профессионализмы, вульгаризмы.

В данной таблице приведены примеры молодежной лексики из книги «Bevor ich sterbe» автора Дженни Даунхэм.

Сленг	Стандартный/ литературный немецкий	Перевод
1	2	3
Geil/Cool/Toll	Schön, wunderschön	Здорово
Rumnerven	J-m auf die Nerven gehen	Бесить/Нервировать кого-л.
Abhängen		Зависать
Die Mädels	Mädchen	
Ruckzuck	Schnell	Быстро, сразу
Bitter sein	Schlimm, langweilig	Ужасно скучно, тяжело
Etw. Akk. jmd D. klarmachen	j-m etw. erklären, deutlich machen	Доносить до кого-л., объяснять
Die Kohle, die Knete, die Mäuse	Das Geld	Деньги
Das Geld springen lassen	Geld spendieren	Раскошелиться
Grinsen	lächeln	Ухмыляться
Etw. locker aufnehmen	Kein Problem daraus machen	Не делать из мухи слона; легко относиться к чему-л.
Der Kumpel	Der Freund	Приятель
Den Tee runterkippen	austrinken	Опрокинуть, выпить, проглотить
klappen	Erfolg haben, gut ablaufen	Идти на лад, ладиться
Etw. auf die Reihe kriegen	In Ordnung bringen, regeln	Уладить что-л.
Auf etw. / jmd. Akk. stehen	Etw. / jmd. Akk. mögen	Быть увлеченным, увлекаться кем-л., чем-л.

1	2	3
(Kein) Bock haben auf Akk.	(Keine) Lust haben auf Akk.	(He) хотеть чего-л.
Etw. sausen lassen	Vernachlässigen	Забросить, упустить
Scheißegal	Völlig egal	Глубоко на все наплевать, все равно
Schluss machen mit D.	Sich trennen	Расставаться с кем-л. (с девушкой, парнем)
Sich D. Augenbrauen aufpinseln	Schminken, Make-up auftragen	Подкрасить
Maulaffen freihalten	Den Blick richten auf Akk., starren, den Blick nicht abwenden können	Уставиться, пялиться
Sich D. die Mühe sparen	es ist zwecklos; das lohnt sich nicht; du erreichst nichts	Не утруждать себя, это бессмысленно
Jmd. Akk. ansimsen	Eine SMS senden	Посылать сообщение с помощью сотового телефона (смс)
Etw. Akk. abklappern	Absuchen, durchkämmen durchstreifen	Исколесить, обыскать
In Akk. reinquetschen	reinzwängen	Втиснуться, протиснуться
Der Drecksack	Widerlicher, gemeiner Kerl, der Halunke, der Lump	Негодяй, подлец, мерзавец
Abgenervt sein	Mit den Nerven am Ende sein	Нервы на пределе, нервы сдают
Aus etw. Akk. ein Drama machen	Übertreiben, viel Wind machen	Драматизировать
Durchgeknallt sein	Eigenartig, überdreht, schrullig, verrückt, ulkig	Потешный, сумасшедший, свое-нравный
Etw. Akk. kapieren	Verstehen, begreifen, erfassen, nachvollziehen	Понимать, смекать
Todsick sein	Geschmackvoll, hochelegant	Сверхэлегантный, шикарный
Das Zeug (Zeugs kaufen)	Sachen, Kleidung	Вещи

В данном произведении присутствуют следующие характеристики молодежного сленга:

- выражения, являющиеся по смыслу синонимами слов «очень хорошо», «отлично», «прекрасно», «великолепно»;
- англицизмы;
- существительные и прилагательные, дающие оценку людям;
- знакомые нам слова, употребленные в переносном значении;
- сокращения;
- метафоры.

В заключение хочется отметить, что изучение молодежного сленга помогает погрузиться в естественную языковую среду, подробнее изучить особенности менталитета, а также способствует развитию языковой компетенции.

1. Розен, Е. В. Новое в лексике немецкого языка / Е. В. Розен. – М.: Просвещение, 1976.
2. Wikipedia. ru
3. Jenny Downham. Bevor ich sterbe / Jenny Downham. –München: Goldmann, 2009.
4. Langenscheidt, K. G. Hä? Jugendsprache / K. G. Langenscheidt. – Berlin und München, 2009.

Л. А. Олейникова

доцент ЧГПУ,

Ю. Р. Туржанова

студентка фак. ин. яз. ЧГПУ

К ВОПРОСУ ОБ УПРАВЛЕНИИ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В современном мире немецкий язык занимает более высокие позиции, чем несколько десятилетий назад. Германия превратилась в привлекательную для иммигрантов страну. Для многих иностранцев немецкий язык тесно связан с вопросами их дальнейшей жизни, так как хорошие знания немецкого языка являются одной из предпосылок для постоянного проживания в Германии. Лица, хорошо владеющие этим языком, без труда приспосабливаются к новой культурной среде.

Существует множество причин для изучения немецкого языка, к примеру:

- Более 100 млн человек в Европе говорят по-немецки!
- Немецкий язык весьма востребован в сфере экономики, культуры, образования и СМИ. Все большее число предприятий заинтересованы в привлечении сотрудников, говорящих на нескольких языках, в том числе и немецком.

- Путешествуя по Германии, лица, владеющие немецким языком, смогут лучше понять и узнать людей и страну, где этот язык является родным.

Немецкий язык занимает десятое место в мире и является официальным языком Германии, Австрии, одним из официальных языков Швейцарии, Бельгии, Люксембурга. Язык изучается во многих странах: Нидерландах, Скандинавских странах, странах Балтии, в Словении, Хорватии, Польше, Японии, Швейцарии, Сербии и Черногории, Венгрии, Болгарии и др.

В российских школах и высших учебных заведениях также преподается немецкий язык. Обучение немецкому языку преследует прежде всего практические цели. Это означает, что изучающим иноязычную речь прививается умение пользоваться языком как средством коммуникации. Такое умение предполагает – наряду с целым рядом других – способность изучающих язык правильно оформлять высказывание, в частности, глагольный центр предложения, который довольно часто включает в себя глагол, управляющий определенным падежом и требующий того или иного предлога.

Определенные трудности вызывает управление глаголов. Как показывает практика, именно этот раздел языкового материала является недостаточно усвоенным изучающими немецкий язык, что часто делает их речь неправильной. Особенно много ошибок допускается при управлении глаголов, употребление которых расходится с управлением соответствующих глаголов в русском языке.

Эти ошибки порождает интерференция (отрицательный перенос) навыка, сформированный в родном языке, в результате чего глаголу в немецком языке приписывается управление соответствующего глагола в русском языке.

Вследствие этого у изучающих язык возникают трудности в составлении таких предложений, как «я позвоню тебе» *ich rufe dir an* – вместо *dich*.

Выявление и осознание типологически существенных структурных различий помогает преодолеть трудности, неизбежно возникающие при изучении немецкого языка. Ведь именно типологические расхождения зачастую и порождают то, что в методике принято называть «типичными», или «устойчивыми», ошибками.

Способность наблюдать и анализировать явления языка, выявлять присущие им закономерности и использовать их в своей языковой практике является неотъемлемой частью при целенаправленной работе над преодолением интерференции.

Рассмотрим ряд примеров, ярко демонстрирующих различия в управлении глаголов в немецком и русском языках.

- *bedecken mit* + D – *покрывать* + Твор. (чем-то);
- *duften + nach* + D – *пахнуть* + без предл. + Твор. (чем-либо). – *ihr Parfüm duftet nach Rosen*, но: *Здесь пахнет (благоухает) розами.*

Так, из приведенных примеров становится очевидным, что если немецкий глагол *bedecken*, как правило, употребляется с предлогом *mit* и требует существительное в дативе, то соответствующий ему по значению в русском языке глагол *покрывать* в основном используется с существительным, ставящимся в творительном падеже и не требует обязательного употребления предлога. Ситуация здесь может осложняться еще и ввиду того, что немецкий предлог может неравноценно и по-разному реализовываться в переводном русскоязычном варианте и наоборот. – *dispensieren + von* — *освобождать + от (налогов)*, но *benachrichtigen + von* — *уполномочить + на что-либо.*; *заботиться + о чем-л.*, но *sorgen + für* (для, за, от).

В качестве еще одной особенности управления немецких глаголов можно рассматривать необходимость для некоторых из них принимать так называемый двойной Akkusativ. Примером может служить глагол *nennen* + A + A (для сравнения в русском варианте у глагола со схожим значением *называть* второй падеж будет творительным – кого? чем? (его в немецком нет в принципе)). – *Ihre Eltern nennen sie Candy.*

В целом такой аспект, как управление немецких глаголов, не может не вызывать трудностей у начинающих осваивать этот язык. Поэтому, языковеды советуют прибегать к запоминанию наиболее часто используемых моделей управления немецких глаголов.

1. Абрамов, Б. А. О понятии семантической избирательности / Б. А. Абрамов // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. – М., 1969.
2. Аракин, В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. Д. Аракин. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
3. Бондаренко, В. С. Предлоги в современном русском языке / В. С. Бондаренко. – М.: Учпедгиз, 1961. – 75 с.
4. Демидова, А. К. Русско-немецкие эквиваленты глагольно-именных сочетаний / А. К. Демидова, Х. Буттке, К. Буттке. – М.: Высш. шк., 1986. – 374 с.
5. Wikipedija. ru

И. А. Панина
доцент каф. нем. яз. ЧГПУ

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА»

В настоящее время в лингвистике наблюдается серьезный интерес исследователей к изучению языковой картины мира. Это связано с тем, что одной из основных тенденций развития современной лингвистики является теоретическое осмысление языка как антропоцентрического феномена, отражающего все аспекты социально-культурного и духовно-нравственного бытия личности и общества. Создаваемая языком модель мира несет в себе черты человеческого способа миропостижения, т. е. антропоцентризма. Данная проблематика исследуется в русле теории языка, прагматики, семиотики, лингвокультурологии, лингвоконцептологии и актуализируется на уровне интерпретации и реконструкции национальных образов мира и человека по данным языка.

Язык, по образному выражению О. А. Корнилова, «это вместилище души, духа народа, это коллективный продукт национального

творчества» [4, с. 133]. Именно при помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт.

Г. В. Колшанский в своей работе «Объективная картина мира в познании и языке» пишет: «В связи с тем, что в языке закрепляется общественное сознание, тексты как результаты мыслительной деятельности содержат понятийное богатство разума. В этом случае язык является и бесспорным свидетелем как всего длительного пути накопления знаний, так и всех успешных и безуспешных поисков истины в познании объективных закономерностей мира. Язык является как бы звуковой книгой, в которой запечатлены все пути понятийного усвоения мира человеком на всем протяжении его истории. <...> В языке находит свое выражение бесконечное разнообразие условий, в которых добывались человеком знания о мире – природные особенности народа, его общественный уклад, исторические судьбы, жизненная практика и т. д.» [3 с. 24].

Академик А. Н. Щукин, автор «Лингводидактического энциклопедического словаря», определяет языковую картину мира как «совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатленных в языковой форме, как отраженные в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности. Исследователь подчеркивает, что картина мира как центральное понятие концепции человека, выражающее специфику его бытия, представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в единицах языка и текстах, создаваемых с помощью средств языка, и образует языковую картину мира» [6].

Представления о языковой картине мира в изложении Ю. Д. Апресяна выглядят следующим образом: каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и концептуализации мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов,

своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному через призму своих языков. Языковая картина мира является «наивной» в том смысле, что во многих существенных отношениях она отличается от научной картины мира [1].

О. А. Корнилов обращается в своей работе к понятию *национальная языковая картина мира* и утверждает, что данное понятие «базируется на признании того факта, что любой национальный язык является не только одной из кодовых систем общения и хранения информации, но и неповторимым результатом мыслительно-эмоционального и духовного творчества конкретного этноса, его коллективным органом самопознания собственной культуры на фоне пространственно-временного континуума» [4, с. 137]. Ученый указывает, что каждый народ видит инвариант бытия в своей особой, неповторимой проекции. Специфика этой проекции запечатлевается в языке, образуя языковую картину мира национального языка, и передается вместе с ней от поколения к поколению [4, с. 325].

Представителем схожей точки зрения является С. В. Иванова. Лингвист отмечает, что «несмотря на универсальный характер человеческого мышления, освоение окружающей реальности производится специфическим, присущим для данной национально-культурной общности способом, что и оказывается закрепленным языковыми средствами» [2, с. 35]. Исследователь пишет: «...языковая картина мира несет в себе изображение мира при помощи языковых средств, которое и создает наглядное представление о предметах и явлениях окружающей действительности. В конечном итоге языковая картина мира есть воспроизведение в языке при помощи средств языка предметов и явлений окружающей действительности. Картина подразумевает целостное отражение, которое тем или иным способом воспроизводит положение, состоя-

ние предметов и явлений окружающего мира. Картина мира отражает действительность подобно тому, как отражает ее художественное полотно. Она отражает сами элементы в их различных состояниях, связях. Отражая мир в его бесконечном многообразии и целостности, языковая картина мира указывает на составляющие картины, их состояние, положение, т. е. связи по отношению друг к другу» [2, с. 39–40].

Не все ученые разделяют данную точку зрения. Так, иного мнения придерживается В. А. Маслова, которая считает, что термин *языковая картина мира* – не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а лишь специфическую «окраску» этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культурой данного народа [5, с. 218].

Итак, в современной лингвистике существует множество толкований языковой картины мира. На наш взгляд, это является правомерным, поскольку исследователи, исходя из своих научных интересов, ставят перед собой разные цели и могут вкладывать в данное понятие несколько разное содержание. По меткому замечанию О. А. Корнилова, любое толкование понятия *языковая картина мира* не может претендовать на абсолютную истинность, поскольку это не объективно существующая реальность, а умозрительное построение, используемое его создателями для решения каких – либо теоретических или практических задач [4, с. 4].

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.

2. Иванова, С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / С. В. Иванова. – Уфа, 2003. – 364 с.

3. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 108 с.
4. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
5. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 296 с.
6. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель, 2007. – 752 с.

О. А. Пасюкова

ассистент каф. англ. яз. ЧГПУ

ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК ОСОБЕННОСТЬ СЕМАНТИКИ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ – ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ, ОБОЗНАЧАЮ- ЩИМ ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА

Сплошная выборка из словарей Longman Idioms Dictionary, a Concise Dictionary of English Idioms, the Wordsworth Dictionary of Idioms и Англо-русского фразеологического словаря дала 416 единиц с компонентом-прилагательным, обозначающих характер человека.

Все ФЕ были разделены на 3 основные группы в русском и английском языках – положительной оценки, отрицательной оценки и нейтрального оценочного значения. Количественное распределение фразеологизмов по выявленным группам свидетельствует о наличии общей закономерности, сходства между фразеологическими микро-системами ФЕ, обозначающими характер человека в русском и английском языках.

Анализ ФЕ с прилагательными, обозначающими отрицательные черты характера человека, свидетельствует о значительном сходстве ФЕ английского и русского языков, причем зачастую обеих сторон, как количественной, так и качественной. Как в английском, так и в русском они составляют наиболее многочисленную группу: в английском языке из общего количества 214 – 120 ФЕ, что составляет 56 %; в русском из 202 – 114 ФЕ, что составляет 56,4 %.

Однако при сравнении объема фразеологии некоторых подгрупп обнаруживается определенная неравномерность. Например, в английском языке 10 ФЕ обозначают «подлость» / *a bad actor, swear black is white, false heart*/, тогда как в русском таких ФЕ было обнаружено незначительное количество /змея подколотная, собачья душа/. В русском языке нами была выявлена лишь 1 ФЕ с прилагательным, обозначающая «высокомерие» /*распускать павлиний хвост*/, тогда как в английском их 8 /*holier-than-thou, proud as peacock, to ride the night horse, etc.*/. Такой же перевес ФЕ английского языка наблюдается в отношении групп «грубость», «жестокость», «наглость, бесстыдство» (10-0); «чопорность» (5-0). Такая неравномерность может быть объяснена различными способами выражения особенностей быта, социальных установок и психического склада в разных языках.

Что касается ФЕ с компонентом-прилагательным, обозначающих положительные черты характера человека, к этой группе относятся ФЕ с положительным субъективно-оценочным компонентом фразеологического значения, т. е. ФЕ со значением, вызывающим одобрение как констатацию социально устоявшейся оценки определенных черт характера человека.

Их количество значительно меньше количества ФЕ с отрицательной оценкой. В английском языке их насчитывается 76, что составляет 35,5 % от общего числа фразеологизмов, в русском – 67 ФЕ, т. е. 33,17 %.

Количественное сопоставление ФЕ с прилагательными, обозначающими положительные черты характера человека русского и английского языков, выявило некоторые закономерности и особенности фразеологии. Представляет интерес тот факт, что в английском языке гораздо больше ФЕ подгрупп «жизнерадостность», «честность», «трудолюбие» / *as merry as a cricket, flowers in may, free liver, to treat smb white, (as) busy as a bee*/, тогда как в русском языке есть ФЕ, обозначающие «щедрость» /*широкая душа (натура)*/. Подгруппы «реши-

тельность, сильный характер», «доброта», «благородство», «мужество, смелость» представлены одинаково богато */high blood, kind heart, не из трусливого десятка, святой человек/*. Вероятно, этот факт можно объяснить количественным и качественным отражением во фразеологии национальных черт характера данных народов.

Часть ФЕ не входит ни в одну из двух основных групп положительной или отрицательной оценки. Они занимают как бы промежуточное место между ФЕ, характеризующими положительные черты характера, и ФЕ, определяющими отрицательные черты. Их можно определить как ФЕ с нейтральной оценкой.

К этой группе относятся ФЕ с нейтральным субъективно-оценочным компонентом фразеологического значения, т. е. ФЕ, в значении которых отсутствует ярко выраженное одобрение или осуждение.

Группа ФЕ нейтральной оценки является самой малочисленной из выделенных трех групп фразеологизмов в сопоставляемых языках. В английском языке в эту группу входят 18 ФЕ, что составляет 8,4 % от общего числа отобранных для исследования фразеологизмов, в русском языке – 21 ФЕ, т. е. 10,4 %.

ФЕ с прилагательными данной группы могут иметь нейтральное значение, которое не зависит от окружающего контекста, например:

negative virtue – «пассивная» добродетель (о людях, не причиняющих зла, но и не желающих добра);

easy game (prey, meat) – доверчивый, наивный человек;

тертый калач // стреляный воробей.

Другие же ФЕ нейтральной оценки, наоборот, зависят от контекста. В зависимости от него их значение может приобретать различные оттенки положительной или отрицательной оценки. Например:

a queer beggar (card, cove, duck) – странный человек, чудаки;

...queer beggar; I never look at him without thinking of a pirate. (J. Galsworthy, 'Caravan', 'A Man of Devon')

gentle as a dove; (as) mild as a dove (as a lamb, as May, milk) – кроткий как ягненок (овечка);

*She's musical to her finger-tips, **gentle as a dove**, and a miracle of unselfishness... (W. S. Maugham, 'Complete Short Stories', 'The Voice of the Turtle')*

Сопоставительный анализ ФЕ с прилагательными, обозначающими характер человека в русском и английском языках, свидетельствует о значительном сходстве как на структурно-грамматическом, так и на семантическом уровнях.

Следует отметить общие закономерности, характерные для всех исследуемых языков. Так как большинство фразеосемантических подгрупп представлены одинаково богато, например, такие как «жадность», «лицемерие», «болтливость», «льстивость», «язвительность», «смелость», «доброта» и другие, можно предположить, что данные черты характера осуждаются или поощряются и русскими, и англичанами. При этом следует учесть, что хотя ФЕ и передают значительное количество определенных черт характера человека, диапазон их охвата меньше, чем у лексических единиц. Это может служить еще одним доказательством фрагментарности фразеологической системы как средства номинации.

Проведенные исследования не исчерпывают проблематики взятой на рассмотрение темы. Тем не менее в работе были освещены основные аспекты, заключающие в себе главный интерес.

1. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высш. шк., 1996. – 318с.
2. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Рус. яз., 1984. – 942 с. – изд. 4-е.
3. A Concise dictionary of English Idioms. – London: Oxford University Press Ltd., 1973. – 215 p.
4. Longman Idioms Dictionary. – Longman., 1997. – 411 p.
5. The Wordsworth Dictionary of Idioms. – Great Britain: Wordsworth Reference, 1996. – 432 p.

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ОБЪЕКТЕ

Основной элемент любого сопоставления – выявление тождественных и различительных признаков сравниваемых явлений. Это положение касается и языка.

Сопоставительный анализ фразеологических составов нескольких языков, которым занимается особый раздел фразеологической теории – сопоставительная фразеология, находится на стадии становления и тем самым вызывает все больший интерес исследователей. Важной проблемой, касающейся межъязыковых соответствий, является выявление факторов межъязыковой фразеологической эквивалентности. Как отмечает А. Д. Райхштейн, «наличие или отсутствие структурно-семантических эквивалентов в сопоставляемых языках может быть прогнозировано с определенной вероятностью по некоторым характеристикам самих ФЕ исходного языка. Эти характеристики касаются компонентного состава, синтаксической структуры, семантического и формального механизма фразеологичности и совокупных стилистических свойств ФЕ» [2, с. 35].

Первые общетеоретические взгляды по проблематике сопоставительного изучения фразеологического состава различных языков появились в работе Ю. Ю. Авалиани и Л. И. Ройзензона. В ней были намечены некоторые важные аспекты синхронного сопоставительного, или конфронтативного, изучения фразеологии:

1) сопоставительный, имеющий дело с неродственными языками и устанавливающий фразеологические эквиваленты для перевода с одного языка на другой, а также предлагающий сопоставительное изучение фразеологии по семантическим группам;

2) сравнительный, анализирующий сходные фразеологические факты в родственных языках;

3) структурно-типологический, направленный на исследование особенностей построения фразеологических образов как в родственных, так и в неродственных языках;

4) ареальный аспект, рассматривающий взаимодействие и сближение фразеологии ряда языков, образующих географическую, языковую и культурную общность [1, с. 11–12].

Направления анализа, предложенные Л. И. Ройзензоном и Ю. Ю. Авалиани, актуальны и в настоящее время, что подтверждается рядом исследований. А. Д. Райхштейн обобщает все исследования по следующим линиям:

По характеру и числу сопоставляемых языков:

1) родственные; 2) отдаленно родственные; 3) неродственные; 4) смешанные ряды

По характеру сопоставляемых ФЕ:

1) группа ФЕ с однотипной структурой и функцией; 2) группа ФЕ, включающая семантически однотипный компонент; 3) группа ФЕ с однотипным сигнификативным значением; 4) группа ФЕ с одинаковой лексико-грамматической организацией и совокупной семантикой в разных языках.

По характеру сопоставляемых явлений:

1) грамматические свойства ФЕ; 2) лексический (компонентный) состав ФЕ; 3) фразеологическая семантика и семантические отношения во фразеологической системе; 4) стилистические характеристики и явления во фразеологии; 5) количественные характеристики фразеологии.

Сопоставительная фразеология на основе сопоставительного структурно-типологического анализа фразеологизмов разных языков изучает различные степени сходства и несходства в построении их фразеологических образов [3, с. 57]. Ю. П. Солодуб выделяет контрастивную фразеологию как особый раздел фразеологии сопоставительной, основная цель которого в выявлении и исследовании разно-

язычных ФЕ, построенных на взаимно контрастирующих, явно противоположных фразеологических образах, т. е. ФЕ, характеризующихся наивысшей степенью несходства их образной организации. Одним из основных вопросов контрастивной фразеологии является вопрос о безэквивалентной межъязыковой соотнесенности. Ю. П. Солодуб указывает на отличие данного явления от соотнесенности эквивалентной, давая типологию изучаемых явлений. Так, эквивалентная соотнесенность фразеологических единиц предполагает тождество их семантики, которое, по мнению Ю. П. Солодуба, опирается в целом ряде случаев на значительную близость мотивирующих эту семантику фразеологических образов. Ученый считает, что эквивалентная соотнесенность фразеологических оборотов различных языков всегда опирается на значительное сходство или тождество плана содержания этих билатеральных языковых единиц [3, с. 42]. Безэквивалентная соотнесенность, напротив, основана только на сходстве их плана выражения, на определенном межъязыковом параллелизме их лексико-грамматической организации при отсутствии даже отдаленного сходства в семантике.

То, что языковое сознание специфично в каждом языке, подтверждается частым выявлением лингвистами «межъязыковых фразеологических омонимов», соотнесенных между собой только по лексическому / лексико-грамматическому составу, но лишенным взаимной семантической эквивалентности, так называемых «ложных друзей переводчика». Влияние ментальности народа может вызывать в сознании переводчика штампы интерпретаций, в то время как семантика ФЕ располагается в разных семантических полях языков. Ю. П. Солодуб придерживается мнения, что важными являются оба аспекта изучаемого явления: и вопрос о национальной специфике образности таких фразеологических единиц, и вопрос о правомерности употребления по отношению к ним термина «межъязыковые фразеологические омонимы».

Проанализировав ФЕ итальянского и русского языков на основе сопоставительного структурно-типологического метода, Т. З. Черданцева пришла к выводу, что фразеологические единицы, вторичны по отношению к слову и, именно поэтому в основе их лежит образная или комбинаторная мотивированность, которая может быть как эксплицитной, так и имплицитной [5, с. 78]. Она также рассуждает о том, что идиоматика более непосредственно соотносится с фольклорными текстами, и в силу этого именно она более тесно связана с наивными представлениями о мире, национальной культурой, духовной жизнью и фантазией носителей языка.

Таким образом, рассмотрев целый ряд научной литературы, имеем основание полагать, что основной целью изучения ФЕ в сопоставительном аспекте является выявление закономерностей различия фразеологических систем и нахождение переводческих соответствий.

1. Авалиани, Ю. Ю., Ройзензон Л. И. Вопросы семантики фразеологических единиц славянских, германских и романских языков / Ю. Ю. Авалиани, Л. И. Ройзензон. – М.: Наука, 1982. – 70 с.
2. Райхштейн, А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. / А. Д. Райхштейн. – М: Наука, 1980. – 310 с.
3. Солодуб, Ю. П. О двух типах безэквивалентной соотнесенности фразеологизмов различных языков / Ю. П. Солодуб // Филол. науки. – 1992. – № 2. – 117 с.
4. Солодуб, Ю. П. Перспективы многоязычной сопоставительной фразеологии / Ю. П. Солодуб // Филол. науки. – 2001. – 160 с.
5. Черданцева, Т. З. Метафора и символ во фразеологических единицах / Т. З. Черданцева // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – 380 с.

Л. В. Ружина

ст. преподаватель каф. нем. яз. ЧГПУ

СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА

Одной из важнейших категорий теории перевода является способ перевода. Способ перевода важно отличать от приема или метода перевода. Прием обычно решает частную задачу, он помогает преодолеть возникшую в целенаправленной деятельности переводчика труд-

ность. Способ же есть основное правило достижения поставленной цели, которое отражает объективно существующие законы действительности. Способ можно открыть как существующую закономерность. Кроме того, в отличие от метода способ есть не деятельность, не система действий, а психологическая операция, реализующая действие. Перейти от одного языка к другому для выражения уже сформулированной мысли, для повторного обозначения предмета можно только одним из существующих способов перевода. В основе любой переводческой деятельности лежат одни и те же способы перевода, которые нужно найти, исследовать и использовать, учитывая каждый раз условия работы.

Существует только два способа перевода. Первый способ перевода, который заключается в вербальной реакции на предъявленный знак, прослеживается при проявлении в исходном тексте единиц перевода со стертой или фиксированной семасиологической связью, а также в условиях жестких временных ограничений. Нетрудно заметить, что в этих случаях слово, словосочетание, провоцирующее немедленную вербальную реакцию, фактически не зависят от контекста. При переводе единиц текста со стертой или фиксированной семасиологической связью контекст оказывается ненужным, так как денотат либо невозможно восстановить, либо он не изменяется в зависимости от контекста. Постепенное формирование общих для двух языков лексических понятий лежит в основе формирования так называемого навыка переключения с одного языка на другой, при котором действия переводчика автоматизируются и как бы происходят на уровне формального выражения знаков двух языков, проявляясь в виде простейшей формулы рефлекторной теории: вербальный стимул – вербальная реакция. Это и дает возможность говорить о «прямых» знаковых связях между двумя языками без обращения к денотату, а также назвать этот способ перевода «знаковый» способ перевода. Второй способ перевода, который мы будем именовать «смысловым способом», предполагает идентифи-

кацию денотата, т. е. осознание семасиологических связей знака языка перевода. Необходимость уяснить себе обозначаемое или речевую ситуацию (ситуационное клише) делает невозможным при этом способе переводческие операции со знаком вне контекста.

В отличие от способа перевода, который представляет собой психологическую операцию реализации действия для перехода от одного языка к другому, прием есть дополнительное действие, или конкретные операции, вызванные возникшими трудностями в переводе. Известно и описано большое количество приемов в переводе. Остановимся на некоторых наиболее известных из них, которые могут быть использованы независимо от комбинации языков в переводе.

Описательный перевод. Речь идет, пожалуй, о наиболее универсальном приеме, способном помочь переводчику в самых сложных случаях. Он особенно необходим, если в языке перевода не существует соответствующего понятия по тем или иным причинам социального, географического или национального порядка, например, *das Solokraft* – мотоцикл без коляски. Описательный перевод является наиболее совершенным способом в плане передачи информации, но его недостатком является неэкономичность и громоздкость, а также то, что с его помощью нельзя создать эквивалентное понятие на языке перевода, когда нужно выделить соответствующее явление действительности из ряда других явлений и закрепить его в сознании читателей.

Конкретизация понятий. Этот и последующие приемы впервые описал Я. И. Рецкер. Конкретизация понятий заключается в переходе от родового понятия к видовому. Словами, обозначающими родовые понятия, являются, например, фрукты, овощи, боевые действия, спортсмены, мебель, продукты, произведения и т. д. Соответственно видовые понятия обозначены словами: яблоки или груши, помидоры или капуста, атака или встречный бой, футболист или спринтер, сервант или кресло и т. д. Конкретизация понятий в некоторых случаях оказывается необходимой, поскольку в языке перевода может

не существовать родового понятия. Так, в русском языке «рукой» принято называть то, что немцы различают как *die Hand* и *der Arm*, а «ногой» – *der Fuß* и *das Bein*. Для русского слова «цветок» в немецком существует два обозначения – *die Blume* (цветок травянистых растений) и *die Blüte* (цветок на дереве, на кусте).

Генерализация понятий. Это прием, обратный конкретизации понятий: речь идет о переходе от видового понятия к родовому. Прием генерализации понятий приходится пользоваться, если в языке перевода нет конкретных понятий, аналогичных понятиям исходного языка. Так, при переводе на немецкий язык слова «Нарзан» и «Боржоми» могут быть переданы словом *das Mineralwasser*, слова «изба», «хата» могут быть переведены словами *das Haus* или *das Bauernhaus*.

Антонимический перевод. Этот прием довольно парадоксален, однако это не снижает его эффективности. Антонимический перевод представляет собой замену в переводе понятия, выраженного в подлиннике, противоположным понятием. К антонимическому переводу опытные переводчики прибегают и в случаях, если не могут подыскать иноязычного эквивалента к тому или иному глаголу. Антоним с отрицанием к исходному понятию оказывается довольно простым выходом из положения. Например:

Я все помню. – Я ничего не забыл. Вы должны молчать. – Вы не должны говорить. В Москве он развлекался. – В Москве он не скучал.

Конечно, надо иметь в виду, что не всякий антоним с отрицанием может служить соответствием в переводе. Нельзя, например, перефразировать таким образом предложения: я открыл дверь (я не закрыл дверь), он рассмеялся (он не заплакал). Следует помнить также, что антонимы могут заменять друг друга, лишь будучи включенными в более крупную речевую единицу. Отдельное слово «опасность» нельзя в переводе заменить на «безопасность» или «мрак» и «свет».

Логическое развитие понятий. Это наиболее сложный прием, требующий определенного мастерства от переводчика. Сущность это-

го приема заключается в замене при переводе одного понятия другим, если эти понятия связаны друг с другом как причина и следствие или как часть и целое, орудие и деятель. С точки зрения практики все трансформации в переводе целесообразно свести к трансформациям, происходящим на трех различных уровнях: лексическом, лексико-семическом, лексико-семантическом.

Перевод в собственном смысле этого слова, т. е. перевод от исходного текста к переводному, может осуществляться по-разному. В основе такого перехода лежат способы. Приемы и методы перевода, варьируемые переводчиком в зависимости от его квалификации, а также от вида и единицы перевода. Среди этих трех понятий (способ, прием и метод перевода) только способ может рассматриваться как одна из основополагающих и классифицирующих категорий перевода, потому что способ перевода существует как объективная закономерность. И прием и метод перевода являются производными от способа перевода, они получены в результате деятельности человека. В настоящее время известны только два способа перевода как объективно существующие закономерности перехода от одного языка к другому. Это знаковый способ перевода, при котором переводческие операции осуществляются на формально-знаковом уровне, и смысловой способ перевода, предполагающий предварительную идентификацию денотата с последующими поисками иноязычного эквивалента. Приемом перевода называют дополнительное действие, или конкретные операции, направленные на преодоление возникшей трудности при переводе. Известно большое количество приемов перевода, но все они имеют в своей основе лексико-семантические трансформации. В практике перевода используются различные способы и приемы перевода. Целе-направленная и запрограммированная система приемов, учитывающая закономерно существующие способы перевода, называется методом перевода. Методы зависят от вида перевода и коррелируют с ним. Их рассмотрение невозможно в отрыве от вида перевода.

1. Латышев, Л. К. Технология перевода / Л. К. Латышев. – М.: НВИ – Тезаурус, 2000.
2. Латышев, Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Проворотов. – М.: НВИ – Тезаурус, 2001.
3. Латышев, Л. К. Перевод: теория, практика, методика / Л. К. Латышев, А. Л. Семенова. – М.: НВИ – Тезаурус, 2003.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Моск. лицей, 1996.
5. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М.: Р. Валент, 2007. – С. 244.

Л. В. Ружина

ст. преподаватель каф. нем. яз. ЧГПУ

ТЕОРИЯ НЕСООТВЕТСТВИЙ

Если процесс перевода основывается на тех или иных действиях переводчика, что позволяет теории перевода выделить такую категорию, как способ перевода, то перевод как результат может рассматриваться только с точки зрения другой категории – категории соответствия.

Категория соответствия обретает присущую ей универсальность, если рассматривать с точки зрения совпадения различных компонентов, составляющих речевое произведение, в том числе и с точки зрения смысловой информации, т. е. семантической информации, соотношенной с ситуационной, а потому способной продуцировать смысл.

Итак, основополагающим для определения категории соответствия будем считать положение о том, что любое речевое произведение содержит:

а) сумму формальных компонентов, включающих графические или звуковые комплексы слов, а также связи между элементами речевого произведения (его структуру);

б) сумму семантических компонентов, складывающуюся из лексических и грамматических значений, заключенных в речевом произведении;

в) сумму квантов смысловой информации различной ценности.

Практически категория соответствия проявляется в переводе в виде оппозиции: буквальный перевод – вольный перевод.

К буквальному переводу следует отнести попытки воспроизвести в переводном тексте формальные и (или) семантические компоненты исходного текста, включая его структуру.

Теория несоответствий исходит из того, что исходный и переводной тексты, как правило, не совпадают по количеству и качеству информации на формальном уровне, потому что формальные средства выражения одного и того же содержания в различных языках между собой не совпадают. Они не совпадают и на формальном уровне, потому что формальные средства выражения одного и того же содержания в различных языках между собой не совпадают. Они не совпадают и на семантическом уровне, потому что одни и те же явления, ситуации в различных языках описываются по-разному, при помощи далеко не идентичных семантических компонентов. Они не совпадают и на уровне смысловой информации, складывающейся из семантической и ситуационной информации, потому что несовпадающие семантические компоненты двух текстов обязательно изменяют общее количество информации в них. Причем это изменение может быть закономерным, полезным для перевода, оно может быть и ошибочным, ухудшающим результаты работы переводчика.

В переводе все то, что не принял или домыслил переводчик, можно выявить путем сравнения исходного и переводного текста. Следует сказать, что оставаться в рамках сравнительного анализа текстов в переводе можно и нужно, но для изучения процесса перевода важно обратить внимание не к соответствиям, а к несоответствиям, которые формально вычленяются в процессе такого анализа, как отрезки исходного или переводного текста, содержащие непередавленную или добавленную (прибавочную) информацию. В этом случае исходный текст можно рассматривать как набор данных на входе, а в переводной текст как набор данных на выходе, несовпадение (несоответствие) которых говорит либо об особенностях процесса перевода (если это несовпадение повторяется), либо об индивидуальных особен-

ностях переводчика. Такой метод исследования известен в науке как метод «черного ящика».

Первое положение. При сравнительном анализе исходного и переводного текстов с целью вычленения несоответствий учитывается только несовпадающая смысловая информация.

Второе положение. Вся несовпадающая информация, вычлененная в результате сравнительного анализа текстов, подразделяется на информацию непереданную и информацию прибавочную (добавленную).

Третье положение. Несовпадающая информация вычленяется в виде содержащих ее речевых отрезков исходного или выходного текста. Это положение дает возможность искать пути к формализации подсчета вычленяемой информации, так как речевой отрезок есть уже исчисляемая единица.

Четвертое положение. Несовпадающая информация классифицируется не только на информацию непереданную и прибавочную, но и в зависимости от ее коммуникативной ценности на информацию ключевую, или уникальную, дополнительную, уточняющую, повторную и нулевую.

Пятое положение. Вычлененные как несоответствия речевые отрезки исходного (непереданная информация) и переводного (прибавочная информация) текстов содержат только одну информацию той или иной коммуникативной ценности.

Можно сказать, что несоответствия содержат информацию в виде квантов, т. е. в виде взаимосвязанной информации, представляющей с точки зрения исследователя одно смысловой целое. Другими словами, каждый речевой отрезок исходного или переводного текста, вычлененный как несоответствие, содержит только один квант информации. В зависимости от того, в каком тексте отрезок вычленен, каждое несоответствие предстает в виде кванта непереданной или прибавленной информации. В целом есть основания различать сле-

дующие разновидности квантов: квант переданной ключевой информации, дополнительной информации, уточняющей информации, повторной информации, нулевой информации; квант прибавочной ключевой информации, дополнительной информации, уточняющей информации, повторной информации, нулевой информации;

Шестое положение теории несоответствий. Определение закономерностей процесса перевода осуществляется при помощи слоговой величины. Тексты, так же как и речевые отрезки, можно измерять по времени звучания и по их пространственной протяженности. Слог, является наиболее удобной единицей измерения и длины текстов. Это тем более справедливо, что слог является наиболее постоянной единицей артикуляции, выделение которой не представляет собой каких-либо трудностей ни в устной, ни в письменной речи. Для говорящего речь непосредственно и естественно членится на слоги. По видимому, слог можно считать минимальной единицей речи со стороны говорящего. Количество слогов в слове, предложении, тексте и составляет слоговую величину слова, предложения, текста. Таким образом, слоговую величину можно рассматривать как один из параметров текста, позволяющих высчитывать не только его величину, но и примерную длительность звучания. Последнее особенно ценно для устного перевода, где исследователь сталкивается со звучащими текстами. Использование слоговой величины наряду с квантами информации для подсчета количества и определения характера несоответствий дает возможность не только выявлять закономерности процесса перевода, но и измерять количество переданной информации, оценивать качество перевода, классифицировать типичные ошибки.

Не всякое несоответствие нужно рассматривать как ошибку. Некоторые из них могут быть результатом преднамеренных действий переводчика. Нормы появления несоответствий различной значимости устанавливаются для каждого вида перевода в отдельности.

Общая градация ошибок в переводе могла бы выглядеть следующим образом:

- ошибки первой степени, наиболее грубые ошибки, связанные с появлением квантов прибавочной ключевой информации;
- ошибки второй степени, связанные потерей ключевой информации;
- ошибки третьей степени, связанные с потерей или появлением дополнительной или уточняющей информации;
- ошибки, являющиеся результатом появления несоответствий в виде квантов непереданной или прибавочной повторной или нулевой информации, следует отнести к стилистическим ошибкам и оценивать их в зависимости от вида перевода и информационной структуры сообщения как инварианта перевода.

1. Латышев, Л. К. Технология перевода. – М.: НВН – Тезаурус, 2000. – С. 240.
2. Латышев, Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Проворотов. – М.: НВИ – Тезаурус, 2001.
3. Латышев, Л. К. Перевод: теория, практика, методика / Л. К. Латышев, А. Л. Семенова. – М.: Академия, 2003.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Моск. лицей, 1996.
5. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Моск. лицей, 1999.
6. Чужакин, А. Мир перевода 2000 / А. Чужакин, П. Палачженко. – М.: Р. Валент, 2000.
7. Чужакин, А. Мир перевода. – 7. Общая теория перевода и переводческой скорописи / А. Чужакин. – М.: Р. Валент, 2002.

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

Е. А. Бароненко
к. п. н., доцент кафедры нем. яз. ЧГПУ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ДИДАКТИЧЕСКОМУ
РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ С УЧАЩИМИСЯ КАК ФУНДАМЕНТ
УСПЕШНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Проблема общения весьма актуальна для представителей педагогической науки. И это не случайно, ведь общение на педагогическом уровне является творчеством. Одним из противоречивых и даже парадоксальных моментов является то, что общение в педагогическом процессе, будучи вторичным по отношению к целевым установкам, вместе с тем составляет ее основу.

В качестве субъектов педагогического общения выступают и преподаватели, и студенты, и родители, и руководство учебного заведения. Но для того, чтобы повысить эффективность всех разновидностей педагогического общения учителя с учеником в учебном процессе, необходимо отношения между обучающим и обучаемым сделать из субъект-объектных субъект-субъектными, при которых только и возможно возникновение так называемого дидактического резонанса. В профессионально-педагогической деятельности общение становится рабочим инструментом и из сопутствующего деятельности фактора превращается в категорию функциональную.

Общение в педагогической деятельности выполняет ряд специфических функций. Мы придерживаемся выводов, сделанных В. А. Кан-Каликом, согласно которым общение является средством решения педа-

гогических задач, осуществляет социально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, является способом организации взаимоотношений преподавателя и учащихся, обеспечивающим успешность преподавания и воспитания [1].

На формирование личности может оказать влияние только личность. Но это влияние идет через общение (в учебной деятельности главным образом через дидактическое речевое общение). В этой связи обучение студентов педагогическому (в том числе и дидактическому речевому) общению является важнейшей частью вузовской профессионально-педагогической подготовки.

Очевидно, что огромную роль в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности играет обучение дидактическому общению, под которым мы понимаем особый вид общения, осуществляемый в процессе обучения и реализующий его функции.

Серия хронометрических исследований позволяет сделать вывод, что особую значимость в рамках дидактического общения играет дидактическое речевое общение, не умаляя при этом значимости элементов мимики, пантомимики в процессе дидактического взаимодействия учителя и ученика.

Полученные нами результаты закономерны, ведь значение речи в познании невозможно преувеличить. Метафизический материал представляет чувственный опыт в качестве самостоятельного обособленного этапа познавательной деятельности человека. Однако человек, вступающий в контакт посредством органов чувств с какими-либо объектами реальной действительности, уже владеет языком, определенными понятиями. Речь организует и формирует чувственное познание. С помощью речи идет подключение чувственного опыта человека к накопленным человечеством знаниям о существенных связях и отношениях, имеющих место в реальном мире. Поэтому мы считаем дидактическое речевое общение ведущей формой дидактического общения.

Под дидактическим речевым общением мы понимаем вербальное педагогическое общение учителя и учащихся на разнообразных формах учебных занятий и в связи с ними, в процессе которого происходит сообщение, усвоение и контроль знаний.

Делая акцент на специфике именно дидактического речевого общения, мы выделяем его наиболее важные черты, знание которых позволит педагогу наиболее эффективно организовать учебный процесс, а именно:

1. Контекстная заданность. Учащиеся должны не просто усваивать определенные абстрактные знания, а в контексте их предметного и социального содержания.

2. Четкое изложение учебного материала. Учитель должен четко и правильно организовать свою речь, адаптировать ее к возрастным и умственным способностям учащихся.

3. Информативность. Быстрое развитие науки привело к необходимости так организовать учебный процесс, чтобы сообщить учащимся информацию большего объема и более глубокого содержания, чем раньше.

4. Мобильность в выборе форм и методов обучения. Педагогу необходимо выбирать из всего спектра форм, приемов и методов обучения те, которые более подходят для работы с конкретными учащимися.

5. Прогностичность. Учитель должен прогнозировать возможные сложности в восприятии и усвоении учебного материала, использовать оптимально допустимые форма и методы, чтобы избежать трудностей и реализовать поставленные перед занятием цели и задачи.

6. Контактность. Успех учителю обеспечен лишь тогда, когда он будет знать своих учеников, уметь установить с ними контакт, преодолеть возникающие в общении барьеры.

7. Доброжелательность. Доброе отношение к школьникам будет способствовать продуктивности учебного процесса.

8. Эмоциональность. Задачей педагога является не просто передача знаний и опыта учащимся, но и стремление заинтересовать

их. А это невозможно без овладения выразительной, эмоционально окрашенной речью.

9. Наличие обратной связи. При грамотно организованном дидактическом речевом общении происходит возникновение взаимопонимания и дидактического резонанса между преподавателем и учащимися, что способствует продуктивности учебного процесса.

10. Самокритичность. Способность педагога к самоанализу будет способствовать выходу педагога на качественно новый уровень дидактического речевого общения с учащимися.

Знание рассмотренных нами черт будет способствовать более полному пониманию студентами сущности данного процесса и приведет в конечном итоге к успешному педагогическому общению с учащимися, ведь именно характеристика поля дидактического речевого общения позволяет представить исследуемую проблему во всем ее многообразии.

1. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения Иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 243 с.

3. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 256 с.

4. Рогозин, Ю. П. Секреты общения. – М.: Знание, 1991. – 197 с.

Е. А. Бароненко

к. п. н., доцент кафедры нем. яз. ЧГПУ,

Я. В. Беликова

студентка ЧГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Возникновение трудностей в обучении детей часто связано с их стремлением к самостоятельному исследованию и целостному восприятию картины мира. Легкость усвоения больших объемов непростой

информации, понимания сложных причинно-следственных зависимостей и использования их для создания собственных гипотез и теорий входит в противоречие с системой строго последовательного, фрагментарного, многократно повторяемого учебного материала [2, с. 38].

Методическим содержанием современного урока немецкого языка должна быть коммуникативность. Обучая ребят немецкому языку, мы учим их общаться на данном языке. В речи реализуется коммуникативная функция языка. Обучение общению предполагает сознательное усвоение не только лексических, но и грамматических единиц [4, с. 15].

Грамматика – это один из важнейших аспектов обучения немецкому языку (и, вообще, иностранным языкам), так как полноценная коммуникация невозможна при отсутствии грамматической основы. Знание грамматических правил необходимо для успешного владения немецким (иностраным) языком [2, с. 40].

В настоящее время, в связи с утверждением ведущей позиции грамматики в формировании коммуникативной компетенции, проблема формирования грамматических навыков является одной из наиболее актуальных. Грамматический навык по своей природе неоднороден и, таким образом, требует к себе комплексного подхода, затрагивающего все основные его стороны [4, с. 10]. В процессе обучения грамматическим навыкам немецкого языка учащиеся, как правило, сталкиваются с целым рядом проблем и трудностей, связанных с употреблением временных форм глагола, наклонений, порядком слов в сложном и простом предложениях, склонением прилагательных, спряжением глаголов.

Для того чтобы обеспечить гибкость формируемых грамматических механизмов, необходимо, создавая стереотип, разрушать его. Так, например, обучая «нанизыванию» речевых образцов по логической схеме для построения сообщения и описания (назовем ее условно Wer? (Was?) – Wie? – Wo? – Wohin?), нужно прерывать ученика с помощью вопроса Warum?, чтобы он использовал автоматически не все речевые образцы, а выборочно [2, с. 33]. Следующей очень важной и сложной

проблемой, возникающей на практике, является внутриязыковая интерференция. Замечено, что овладев в 5-м классе новой временной формой Perfekt и правильно используя ее в грамматических упражнениях, ученики на среднем этапе обучения допускают множество ошибок при говорении и чтении. Так, используя выборочный перевод при чтении, они Perfekt переводят настоящим временем [2, с. 34]. Следующей проблемой можно назвать тот факт, что грамматике, как таковой, в школе не обучаются вообще, а грамматические навыки формируются на интуитивной, бессознательной основе. В этом и усматривается одна из основных причин «слабых мест» в процессе их формирования, когда учащиеся как бы употребляют в речи языковые структуры, но не осознают их грамматической информации, а следовательно, не всегда точно понимают их значение, не овладевают умением самостоятельно конструировать предложения по грамматическим образцам [2, с. 37].

Ознакомление с грамматическим материалом включает в себя три последовательных звена в рамках одного урока: презентацию нового явления, контроль понимания, первичные упражнения в воспроизведении и распознавании новой грамматической формы или конструкции.

Презентация нового материала предполагает его устное предъявление со зрительной опорой: преподаватель называет новые формы и одновременно пишет их на доске или обучающиеся следят по книгам. Опора на слуховой и зрительный анализаторы необходима для прочного усвоения материала. Контроль правильности понимания введенного материала является залогом успешной тренировки в дальнейшем. Первичные упражнения в воспроизведении и распознавании новых структур имеют целью запоминание и начало развития грамматических навыков [1, с. 45].

Внедрение информационных технологий позволило сделать процесс формирования и актуализации грамматического навыка речи более эффективным. Компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал. Не только новизна работы с компьютером,

которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений позитивно сказываются на мотивации. [3, 25] Использование компьютерных технологий при обучении грамматики на уроках немецкого позволяет эффективно обобщить изученный материал, систематизировать лексико-грамматические навыки, что делает занятие более динамичным, насыщенным. Компьютерные технологии позволяют проводить с учениками совместные исследования, вводить новые формы обучения. Они значительно индивидуализируют учебный процесс, увеличивают скорость и качество усвоения учебного материала, существенно усиливают практическую ценность [3, с. 29].

В течение трех педагогических практик в школе на уроках немецкого языка нами использовались компьютерные технологии при обучении учащихся грамматике. С помощью специально составленных для урока презентаций, различных программ (Профессор Хиггинс, Deutsch DeLuxe) учащимся объяснялся грамматический материал и вместе с ними выполнялись различной сложности упражнения. Внимание учащихся было привлечено интересной и занимательной демонстрацией материала, благодаря которой все были с большим интересом вовлечены в работу, с желанием выполняли предложенные им упражнения. В итоге большая часть учащихся с успехом освоила новый грамматический материал и успешно применяла его на практике.

Результат применения компьютерных технологий на уроках немецкого языка оправдал все ожидания. Учащиеся получили не только новые знания, но и стимул для дальнейшего изучения немецкого языка. Обобщая опыт применения компьютерных технологий на уроках иностранного языка, можно сделать вывод:

- они улучшают качество усвоения материала;
- ускоряют процесс обучения;
- делают урок интересным, живым, продуктивным;

- способствуют повышению мотивации к предмету;
- индивидуализируют процесс обучения;
- развивают творческие способности учащихся.

1. Барменкова, О. И. Эффективные приемы обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1991. В Интернете есть только такой источник. Уточнить! Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи. // ИЯШ. 1993, № 3. С. 20 – 25.
2. Витлин, Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // Иностр. языки в школе – 2000. № 5.
3. Ефременко, А. В. Применение информационных технологий. Иностранные языки в школе – 2007. № ?
4. Сафонова, Е. П. Современный урок иностранного языка. – М., 2011.

Е. А. Бароненко

к. п. н., доцент кафедры нем. яз. ЧГПУ,

А. М. Солодова

студентка ЧГПУ

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА «ЭКОНОМИЧЕСКИЙ НЕМЕЦКИЙ» КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Германия – наш важнейший партнер. При этом экономическая сторона сотрудничества играет большую роль. При составлении договора необходимо ориентироваться в экономических терминах страны-партнера. Задача учителей немецкого языка на таких факультетах, как экономический, юридический, международных отношений – научить студентов профессиональному общению в своей сфере [1, с. 23]. Социальный заказ делает актуальным выделение аспекта «Экономический немецкий» в отдельный спецкурс на факультетах иностранных языков педагогических вузов. Он преследует цель не только расширить кругозор, ознакомить с фундаментальными принципами организации экономических отношений и основами официально-делового стиля, применение которого неизбежно в сфере экономических отношений и управ-

ления, но и научить будущих преподавателей иностранного языка обучать экономистов, юристов, управленцев использовать изучаемый немецкий язык для решения профессиональных вопросов.

В процессе практической деятельности нами была разработана программа спецкурса, включающая в себя три модуля: теоретический, практический и квазипрофессиональный. В рамках теоретического модуля студентам сообщались теоретические знания об особенностях официально-делового стиля. С точки зрения официальной стилистики официальный стиль – это стиль разного рода документов и деловых бумаг, существующий, в основном, в письменной форме. Другая, устная разновидность этого стиля представлена языком деловых, неторжественных собраний, совещаний, заседаний, а также языком приемов делового характера.

В рамках практического модуля студентами выполнялись упражнения различного типа, направленные на отработку теоретических знаний, полученных в период работы над первым модулем, а именно: на синонимические замены морфологических словоформ и конструкций (вместо простых глаголов используются аналитические конструкции, глагольные конструкции предпочитают именным, предпочтительно использование сложных существительных). Следующим этапом явилось написание деловых писем, начиная от самопрезентации и поиска клиентуры и заканчивая рекламациями. Особое внимание уделялось как средствам выражения прямой императивности в рамках предписывающе-императивного способа изложения, так и неличному, и, следовательно, незмоциональному характеру общения. [2] Это касается как отправителя, так и получателя речи, ибо высказывание в деловой сфере осуществляется, как правило, от лица государства, учреждения, должностных лиц.

На этапе работы над третьим модулем студентами осуществлялась квазипрофессиональная деятельность. 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. Но для активного овладения экономическим языком является недостаточным просто знать его особенности. Для активизации данного материала нами использовался метод проектов, который позволял не только создать атмосферу реальности, но и помогал студентам применить полученные знания в практической деятельности в условиях изучения иностранного языка вне языковой среды. В процессе работы над проектом человек реализует свободу личности через свое воображение, «проживает» ситуацию, что особенно важно для формирования социокультурной компетенции. [3] Особенно удачными являются следующие проекты: «Wir erschließen einen neuen Markt», «Ich verkaufe es einem richtigen Mann». В процессе преподавания спецкурса с применением метода проектов реализуются общеобразовательные и воспитательные задачи: формирование соответствующей экономической компетенции у студентов, повышение уровня их общего образования и расширение их словарного запаса, развитие их логического мышления, совершенствование речевых умений, а также умение организовать процесс преподавания немецкого языка в специализированных учебных заведениях.

Результаты апробирования разработанного нами спецкурса «Экономический немецкий» в процессе прохождения нами двух педагогических практик подтверждают выдвинутую гипотезу об эффективности применения метода проектов в рамках преподавания данного курса.

1. Быстрой, Е. Б. Реализация социокультурологического подхода к изучению иностранного языка в процессе преподавания его в педагогическом вузе. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 187 с.
2. Никифорова, А. С. Немецко-русский словарь по бизнесу. – М.: Знание, 1993. – 375 с.
3. Рогозин, Ю. П. Секреты общения. – М.: Знание, 1991. – 194 с.

Г. С. Беспаль
ассистент кафедры немецкого языка ЧГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КУЛЬТУРНОГО АССИМИЛЯТОРА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр») область профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки «Лингвистика» включает в себя лингвистическое образование, межкультурное общение, межкультурную коммуникацию, лингвистику и новые информационные технологии.

По нашему мнению, для успешного осуществления профессиональной деятельности в области межкультурной коммуникации у бакалавров лингвистики необходимо сформировать готовность к межкультурному взаимодействию.

Кроме того, важнейшие профессиональные задачи, которые бакалавр лингвистики должен решать в своей практической деятельности, заключаются в обеспечении межкультурного общения в различных профессиональных сферах; выполнении функций посредника в сфере межкультурной коммуникации; использовании видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта; выявлении и критическом анализе конкретных проблем межкультурной коммуникации, влияющих на эффективность межкультурных и межкультурных контактов; организации деловых переговоров, конференций, симпозиумов, семинаров с использованием нескольких рабочих языков; применении тактик разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации.

Успешному выполнению данных задач также способствует сформированная готовность к межкультурному взаимодействию.

Одним из наиболее эффективных методов формирования данного вида готовности, на наш взгляд, является метод «культурного ассимилятора».

Метод культурного ассимилятора является одним из кросс-культурных техник, получивших наиболее широкое распространение во многих странах мира. Он воплощает атрибутивный подход.

Цель использования данного метода в процессе формирования готовности бакалавров лингвистики к межкультурному взаимодействию заключается в обучении студентов видеть ситуацию с точки зрения представителей другой культуры, понимать их видение мира. Поэтому культурный ассимилятор называют также техникой повышения межкультурной сензитивности [2].

Данный метод был изобретен психологами университета штата Иллинойс под руководством Г. Триандиса. Он предназначался для американских граждан, взаимодействующих с арабами, иранцами, греками, тайцами. Создатели модели ставили своей целью за короткое время дать обучаемым как можно больше информации о различиях между культурами и остановились на программированном пособии с обратной связью, позволяющим сделать его читателя активным участником процесса обучения. Позднее стали использовать и компьютерные варианты пособий. Впоследствии данный метод был усовершенствован немецким профессором межкультурной психологии А. Томасом [3]. В настоящее время метод культурного ассимилятора широко используется в процессе подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию.

Культурные ассимиляторы состоят из описаний множества ситуаций, в которых взаимодействуют представители двух культур, и четырех интерпретаций их поведения – каузальных атрибуций о наблюдаемом поведении. Информация подбирается так, чтобы предста-

вить либо значительные, либо наиболее значимые, ключевые различия между культурами. При подборе ситуаций учитываются взаимные стереотипы, различия в ролевых ожиданиях, обычаи, особенности невербального поведения и многое другое [1].

Культурные ассимиляторы были разработаны нами на основе бытовых конфликтных ситуаций, сконструированных студентами. С этой целью была применена также методика критического инцидента, сущность которой заключалась в том, что респонденты вспоминали события из их жизни, которые способствовали резкому изменению (в позитивную или негативную сторону) их мнения о представителях другой культуры. Кроме того, примеры потенциально конфликтных ситуаций были взяты и из исторической, этнографической, этнопсихологической литературы, прессы, собственных наблюдений. Культурные ассимиляторы использовались нами в групповой форме работы. Студенты получали описание конфликтной ситуации с четырьмя возможными объяснениями поведения представителя другой культуры. Задача обучаемых заключалась в том, чтобы выбрать ту интерпретацию каждой ситуации взаимодействия представителей двух культур, которая соответствует точки зрения чужой для них группы, т. е. подобрать изоморфную атрибуцию. Результаты обсуждались и сравнивались.

Существенное превосходство метода «культурного ассимилятора» по сравнению с другими методиками формирования готовности обучающихся к межкультурному взаимодействию заключается в том, что в данном случае студентам не просто сообщаются сведения о социокультурных особенностях и нормах поведения представителей другой культуры, а происходит полное осознание обучающимися культурных ценностей и норм, существующих в другой культуре. Культурные ассимиляторы акцентируют внимание обучающихся на системе и значении культурных феноменов, делая возможным, таким образом, знакомство студентов с логикой чужой культуры. Одновре-

менно с этим обучающиеся получают возможность оценить собственные действия через призму ожиданий, установок и норм другой культуры, что, в конечном счете, способствует возрастанию эффективности межкультурного взаимодействия.

1. Barmeyer, Ch. I.: Interkulturelles Management und Lernstile. – Frankfurt/ Main: Campus, 2011.

2. Eckensberger, L. H.: Auf der Suche nach den (verlorenen?) Universalien hinter den Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. – Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 2010. S. 165–198.

3. Helmolt, K. / Müller, B. -D.: Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. In: Müller, B. -D. (Hrsg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Band 9. – München: iudicium, 2008. S. 509–549.

М. В. Болина

*к. п. н., доцент кафедры
англ. яз. фак. ин. яз ЧГПУ*

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В условиях перехода к новой программе по подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» особое внимание обращается на формирование компетенций межкультурного общения, предполагающих умение выстраивать стратегию устного и письменного общения на изучаемом иностранном языке в соответствии с социокультурными особенностями изучаемого языка. Одним из компонентов межкультурной компетенции являются социально-коммуникативные знания и умения.

К общим социально-коммуникативным знаниям и умениям относятся знания о стране, а также общение и владение коммуникативной техникой. Эти знания и умения индивид приобретает как во время первичной (жизнь и воспитание ребенка в семье) и вторичной социализации (в обществе), так и на специальных курсах риторики, ораторского мастерства и т. п.

Национально-культурная специфика речевой и неречевой коммуникации зачастую базируется на универсальных знаниях и умениях этой группы. Таким образом, знания о стратегии и тактике общения и владение ими предполагают:

- выразительность речи (говорить четко и ясно, использовать разумно мимику и жесты, соблюдать дистанцию в общении);
- ориентацию на предмет высказывания (говорить, ориентируясь на тему, уметь показать знание предмета);
- ориентацию на адресата (уметь понять намерение партнера, оценить его социокультурный статус, проявить заинтересованность и такт, вежливость и деликатность);
- ориентацию на цель (уметь адекватно вербально выразить свои намерения и цель);
- саморегуляцию и регуляцию действий (уметь видеть себя со стороны, критически оценивать себя и добиться поставленной цели);
- культуру речи (уметь вступить в разговор, продолжить, прервать, заверить и т. п., а также уметь выступать логично, ясно, четко, связно и т. д.)

Конечно, каждый студент, изучающий иностранный язык, владеет в той или иной степени стихийно или целенаправленно приобретенными, определенными прагматическими умениями и знаниями о речевой тактике, типах речевого поведения, правил общения и т. п., релевантных для его родной культуры. Но их перенос на ситуации межкультурного общения с представителем иной лингво-социокультурной общности может привести к возникновению многочисленных недоразумений, вплоть до «культурного шока». Поэтому знание правил и традиций общения, характерных для данной иноязычной культуры, и умения их применения являются неотъемлемым компонентом МК.

Национально-культурная специфика речевой коммуникации складывается из системы факторов, обуславливающих различия в организации, способах и формах общения. Это социальные факторы,

культурные традиции, специфические вербальные и невербальные средства, проявляющиеся в условиях межкультурного общения и учитываемые партнерами по коммуникации.

По причине их конвенционализированного характера эти социокультурные и прагматические правила очень трудно поддаются реконструкции, тематизации и дидактизации. Однако эти задачи могут решаться на уроках иностранного языка. Обучаемым следует давать возможность познакомиться с особенностями речевого и неречевого поведения носителей изучаемого языка и обратить их внимание на его специфику по сравнению с родной культурой. Такая сенсбилизация обучаемых по отношению к различиям в национальных моделях коммуникативного поведения требуется не с целью «культурного приспособления», а затем, чтобы предоставить обучаемым большую свободу действий в межкультурной коммуникации и дать им право осознанного выбора степени такой культурной адаптации.

Анализ научной литературы, содержащей национальные социально-психологические и лингвопрагматические нормы и правила общения (известные также под названием национально-речевого этикета), и опрос информантов выявил, что для достижения практических целей формирования МК релевантными являются определенные социально-психологические знания и нормативно-адаптивные умения их применения.

К ним относятся, например, знание так называемых «безопасных тем» ("safe topics"). Например, у англичан (как, впрочем, и в большинстве развитых индустриальных стран) не принято спрашивать и говорить о доходах, относительно собственного самочувствия или здоровья членов семьи можно говорить только в общем; в начале знакомства не принято расспрашивать о семейном положении, возрасте, количестве детей, отношениях на работе, заботах и т. д.

Также необходимо знание социокультурно обусловленных сценариев и национально-специфических моделей поведения. К ним относят-

ся ритуально-этикетные и вербально-этикетные правила и нормы поведения в стандартных речевых ситуациях (социальных контактах), ситуациях фактического общения (при встрече, прощании, знакомстве, представлении, поздравлениях, высказывании просьб, критики, благодарности, комплиментов и реакции на них, в телефонном разговоре, такси, ресторане, справочном бюро, при совершении покупок и т. п.), в которых вербальное и невербальное поведение довольно жестко регламентировано социально-речевыми традициями и этикетом.

Незнание национально-обусловленного подтекста, именуемого социалингвистами “understatement”, приводит часто к межкультурным недоразумениям. Так, частым случаем недопонимания между общающимися является приглашение. Например, согласно обычаям, характерным для английского общества, сделанное приглашение еще не является действительным приглашением, если в нем не конкретизированы дата, время и место встречи.

Немаловажную роль в национально-специфических моделях поведения играют невербальные средства общения: жесты, позы, мимика, телодвижения, выражения лица, симптомы душевного состояния и т. п. Выбор того или иного невербального средства общения представителем иноязычного социума связан с ситуацией общения, полом, возрастом, принадлежностью к социальной группе и т. д. Вероятно, для формирования МК первоочередная задача заключается в рецептивном усвоении паралингвистических средств общения.

Владение национально-обусловленной коммуникативной техникой включает знания средств управления общением, нормативного для данной лингвокультурной общности. Конечно, в учебном общении невозможно предусмотреть все коммуникативные ситуации и обстоятельства, которые могут возникнуть в реальности. Поэтому гораздо важнее сенсibilизировать обучающихся по отношению к прагмалингвистическим и социопрагматическим различиям, демонстрируя их в процессе обучения, побуждая к сравнению и контрастивному анализу.

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2007. – 336с.
2. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. Наролина, В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации // Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 124–128.
4. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.

Л. Г. Брюховская

к. филос. н., доцент,

зав. каф. ин. яз. с курсом лат. яз. ЧелГМА

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С УЧЕТОМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В условиях перехода к информационному обществу, специально-экономические преобразования, а также постоянный рост объема информации, привели к необходимости модернизации высшей школы, которая нацелена на развитие образования в соответствии с актуальными потребностями личности и общества.

Изменение образовательных стандартов с целью модернизации и информатизации современного образования не могли не затронуть процесса обучения иностранному языку. Следует отметить, что развитие информационных технологий оказало влияние на изменение статуса иностранного языка, изучение которого становится все более значимым в связи с возможным доступом к большому объему информации на иностранном языке.

Иноязычная подготовка будущего врача или любого другого специалиста должна стать более конкретной, прицельной и экономической. В то же время качество иноязычной подготовки должно быть достаточно высоким, чтобы обеспечивать возможность индивидуальной и профессиональной самореализации личности в контексте глобализации современного образования и рынка труда.

Общепризнано, что время требует от сегодняшнего специалиста способность эффективно пользоваться средствами ИЯ в профессиональных целях. Современные цели обучения ИЯ, в соответствии с новым ГОС, представлены в терминах коммуникативной компетенции, понимаемой как функционально интегрированная совокупность коммуникативных стратегий. Их общим функциональным признаком является то, что речь будущего специалиста высшего образования должна быть профессионально ориентирована, маркирована признаками деятельности.

Уникальные возможности информационных технологий, в частности сети Интернет, которые могут быть использованы всеми участниками образовательного процесса, позволяют сделать акцент на самостоятельную работу обучающегося в рамках организационных видах деятельности, что приобретает особую актуальность в связи с ограниченным количеством аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка в медицинском вузе.

Термин *коммуникативная компетенция* употребляется сегодня во всех нормативных документах и «отражает произошедшие фундаментальные изменения в понимании сути языкового образования и трактовки целеполагания». Понятие *коммуникативная компетенция* появилось в результате осознания того, что речевая деятельность, как предмет обучения, значительно шире собственно речевых умений. Поэтому постепенно с расширением исследований психологии, социолингвистики, психолингвистики уточнялись и цели обучения ИЯ: обучение ИЯ – обучение иноязычной речи – обучение иноязычной речевой деятельности – обучение общению.

Д. Хаймс одним из первых предложил расширить понятие коммуникативной компетенции, делая акцент на когнитивных, социокультурных и психологических факторах, которые зависят от социума, в котором живет индивид. Таким образом, появилась масса других компетенций или их «компоненты»: компетенция речевая (Е. Keenan), со-

циолингвистическая компетенция (E. Tripp), социальная компетенция (F. Cicourel) и, наконец, прагматическая компетенция, (термин, который ввел сам Хомский в 1980 году).

В результате был сделан вывод, что коммуникативная компетенция – очень широкое, интересное понятие, поскольку в ней отражен личный, эмоциональный, концептуальный, профессиональный, коммуникативный и другой опыт обучающегося и есть возможность реальной индивидуализации обучения. В новых условиях необходимо прежде всего помнить, что компетентностный подход – это развивающий подход, учитывающий индивидуальность каждого студента. Поэтому нашей целью является создание условий для развития его профессиональной компетенции средствами ИЯ.

Коммуникативную компетенцию нельзя развить путем заучивания текстов или выполнения лексико-грамматических упражнений. Все это обслуживающие аспекты коммуникативного опыта, который приобретается постепенно путем накопления образов речевых поступков, маркированных ситуацией, социокультурным контекстом, признаками возраста, образования и социального статуса говорящих.

Нам предоставляется возможность рассмотреть вопрос о создании персональных веб-сайтов преподавателей иностранного языка в качестве централизованного способа интеграции интернет-технологий в учебный процесс для формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов мед. вуза.

Под веб-сайтом преподавателя иностранного языка мы понимаем отдельный вид образовательного веб-сайта, а именно: особым образом оформленную совокупность веб-страниц с целью организации самостоятельной работы студентов и поддержки преподавателем процесса обучения иностранному языку для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов.

1. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец: ЕГУ, 2010.

2. Young, R. F. Language and Interaction; an advanced resource book / R. F. Young. – Routledge, New York, USA, 2004.

3. Павлова, С. В. Развитие индивидуальных средств познания как условие становления иноязычной коммуникативной компетенции / С. В. Павлова // Голос культуры в иноязычном образовании: сб. – Курск: КГУ, 2009.

4. Соловова, Е. Н. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа / Е. Н. Соловова, С. Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2009.

В. А. Бухарина
аспирант ЧелГУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

Термин *способности* широко применяется в отечественной и зарубежной психологии и педагогике, но наличие в литературе многих его определений, констатирует неоднозначность интерпретации понятия.

В философском словаре под способностями – в широком смысле – понимаются психологические свойства индивида, регулирующие его поведение и служащие условием его жизнедеятельности [6, с. 156]. Под способностями в специальном смысле понимают комплекс психических свойств человека, делающий его пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду профессиональной деятельности [Там же, с. 157].

В педагогическом аспекте под способностями понимают индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определенной деятельности [2, с. 274].

По мнению В. В. Богословского, *способность* – синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих высокие достижения в ней. В. В. Богословский утверждал, что природа человеческих способностей до сих пор вызывает достаточно бурные споры среди ученых, и одна из господствующих точек зрения, ведущая свою историю еще от Платона, утверждает, что способности биологически обусловлены и их проявление целиком зависит от унаследованного фонда [5, с. 18].

В. В. Богословский выделяет виды способностей по их направленности, или специализации. В этом плане обычно различают общие и специальные способности. Под *общими способностями* понимается такая система индивидуально-волевых свойств личности, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлением различных видов деятельности. Общие способности, есть следствие, как богатого природного дарования, так и всестороннего развития личности. Под *специальными способностями* понимают такую систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности, например, литературной, изобразительной, музыкальной, хореографической, сценической [5, с. 19].

Общепризнанно, что специальные способности – это такая организация взаимосвязанных качеств разнообразных психических процессов и свойств, от которой зависит возможность успеха в специальной деятельности. Для современного этапа развития учения о специальных способностях характерно стремление к целостному системному подходу при их изучении (Шадриков В. Д., 1983, 1991; Голубева Э. А., 1997; Аминов Н. А, 1989; Калининский Л. П., 1991; Крутецкий В. А. и др.).

«Специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности. Внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида» [3, с. 540]. К специальным способностям следует отнести способности практической деятельности, а именно: конструктивно-технические, организаторские, педагогические и другие.

Таким образом, каждая деятельность предъявляет определенные требования и к общим, и к специальным способностям. Ученые отмечают, что способности проявляются не в самих знаниях и умениях, навыках, а в динамике их приобретения, в том, насколько быстро и легко человек осваивает конкретную деятельность. От способностей

зависит качество выполнения деятельности, ее успешность и уровень достижений, и также, то, как эта деятельность выполняется.

Б. М. Теплов выделил следующие *три основных признака* понятия *способность*. Во-первых, под способностями понимается индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все равны. 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, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [4, с. 32–33].

Рассматривая соотношение способностей и деятельности, следует отметить, что если человек не справляется с требованиями, которые предъявляет к нему деятельность, то это означает полное отсутствие у него способностей. Вполне вероятно, что данному индивиду потребуется больше времени на усвоение знаний, умений и навыков, а его педагогам понадобится приложить гораздо больше усилий для его обучения.

Б. М. Теплов, определяя успешность выполнения любой деятельности, полагает, что успешность деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено различными способами. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других. «Одной их важных особенностей психики человека, – пишет Б. М. Теплов, – является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах

компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека способностями» [4, с. 128]. Б. М. Теплов подчеркивал важность выдвижения и разработки рядом зарубежных психологов, и в первую очередь В. Штерном, понятия компенсации способностей и свойств.

На наш взгляд, заслуживают пристального внимания идеи Б. М. Теплова. Мы соглашаемся с тем, что отдельные способности не просто сосуществуют друг с другом. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей. Вместе с тем Л. С. Выготский писал: «Каждая наша “способность” работает на самом деле в таком сложном целом, что, взятая сама по себе, она не дает и приблизительного представления о настоящих возможностях ее действия. Человек со слабой памятью тогда, когда мы исследуем ее в изолированном виде, может показаться запоминающим лучше, чем человек с хорошей памятью, просто в силу того, что память никогда не выступает сама по себе, но всегда в тесном сотрудничестве со вниманием, общей установкой, мышлением – и совокупное действие этих различных способностей может оказаться совершенно независимым от абсолютной величины каждого из слагаемых» [1, с. 298].

Своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, называется одаренностью. Высокая степень развития способностей называется талантом. По мнению В. В. Богословского, талант – это определенное сочетание способностей, их совокупность. Отдельная изолированная способность, даже очень высокоразвитая, не может быть названа талантом. Формирование и развитие способностей человека невозможно без овладения им продуктами человеческой культуры, без усвоения опыта многих поколений, которые зафиксированы в культурном наследии. Овладение достижениями общественного развития происходит в процессе общения, являющимся по своей функции процессом воспитания [5, с. 16].

С нашей точки зрения, следует рассматривать теорию способностей относительно проблемы их развития. С. Л. Рубинштейн писал, что вопрос способностей должен быть слит с вопросом развития. Развитие человека в отличие от накопления «опыта», овладение знаниями, умениями, навыками, – это и есть то, что представляет собой развитие нового, в отличие от «накопления» знаний и умений. Б. М. Теплов очень четко проводил мысль о том, что способности существуют лишь в развитии, и называл абсурдным понятие «неразвивающаяся способность» [5, с. 78].

Отечественная психология имеет серьезный опыт в области изучения способностей и в понимании индивидуальных различий творческой одаренности (Б. Г. Ананьев, 1962; Э. А. Голубева, 1993; Г. В. Быстрова, 1976; С. Л. Рубинштейн, 1946; Б. М. Теплов, 1946; В. Д. Шадриков, 1994; Н. С. Лейтес, 1996; В. Н. Дружинин, 1995 и др.).

Известно, что наивысший уровень достижений в профессиональной деятельности становится возможным лишь при учете индивидуальных особенностей человека. Эту идею творчески развивали наши крупнейшие исследователи способностей (Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, Н. С. Лейтес и др.).

Таким образом, проанализировав разные аспекты сущности способностей, мы сделали вывод, что способности можно формировать только в определенной деятельности. Они проявляются не столько в самих знаниях и умениях, сколько в динамике их приобретения.

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов, Рос. акад. наук; Ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. – 377 с.

5. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1981. – 304 с.

6. Философский словарь / под ред. И. Г. Фролова. – М.: Полит. лит., 1996. – 589 с.

Е. Б. Быстрой
д. п. н., профессор ЧГПУ

ИНТЕРАКТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

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, даже и процесс социальной адаптации личности следует рассматривать как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный.

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.

Особенно актуальным процесс социализации видится в рамках профессиональной подготовки будущего учителя, так как именно учитель, являясь ключевой фигурой современного общества, при-

зван подготовить подрастающее поколение к жизни в мультикультурном обществе.

Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных как в психологической, педагогической науке, так и в образовательной практике. Стратегическим направлением активизации личности в обучении является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него обучающегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности. В психолого-педагогической литературе выделяют три уровня активности:

- активность воспроизведения, которая характеризуется стремлением обучающегося понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу;

- активность интерпретации, которая связана со стремлением обучающегося постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;

- творческая активность, предполагающая устремленность обучающегося к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивные проявления познавательных интересов.

Интерактивное обучение способствует развитию и формированию познавательной самостоятельности будущих учителей в области межкультурно ориентированного обучения посредством стремления и умений самостоятельно творчески мыслить, способности ориентироваться в новой ситуации, нахождения своего подхода к решению задачи, желания не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способности добывания знаний; критического подхода к суждениям других, независимости собственных суждений. [2] Все это, в конечном счете, способствует социализации личности педагога в контексте интеграции российской системы образования в общеевропейское образовательное пространство.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе выделены основные виды обучения, которые являются наиболее действенными, а именно: проблемное обучение (проблемные лекции, проблемные семинарные дискуссии); решение профессионально-педагогических задач по анализу конкретных ситуаций в межкультурном аспекте: ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения; упражнений в форме имитационных игр; деловые игры, круглые столы, «мозговой штурм»; интерактивное обучение посредством погружения в учебный материал, его восприятие и осмысление, развитие умений комплексного решения профессионально-педагогических задач посредством ролевых игр, дискуссий, моделирующих ситуаций и т. д.

В этой связи представляется актуальной проблема интерактивной направленности процесса профессиональной подготовки будущего учителя в межкультурном контексте, которая способствует его социализации. Одним из интерактивных приемов обучения являются адаптационно-культурологические этюды, позволяющие будущим учителям вести себя адекватно ситуации межкультурного общения и научить этому своих учеников. Данные этюды 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, что способствует эффективности процесса социализации в межкультурном контексте

Признавая тот факт, что сама практика межкультурного общения гораздо многообразней, глубже и сложнее, нежели практика применения адаптационно-культурологических этюдов, мы тем не менее полагаем, что именно в процессе реализации последних у будущих учителей формируются поведенческие паттерны, позволяющие им в дальнейшем не испытывать затруднений в реальных ситуациях межкультурного общения и подготовить к нему своих учеников. Кроме того, они служат повышению эффективности процесса социализации будущих учителей.

Разработанная нами структура адаптационно-культурологических этюдов, дидактические принципы их реализации, а также механизмы их применения в процессе социализации личности будущего педагога основаны на кейс-методе («case» – случай, событие, происшествие, обстоятельство). Данный метод достоверно документирует различные ситуации межкультурного общения, в которых существует определенный конфликт и которые могут сопровождаться «культурным шоком», что позволяет осуществить превентивные меры предотвращения возникновения различного рода недоразумений при встрече с иноязычной культурой.

Таким образом, интерактивная направленность процесса социализации личности будущего педагога в межкультурном контексте позволит, во-первых, избежать так называемого культурного шока при встрече с иноязычной культурой; во-вторых, в определенной степени адаптировать обучающихся к реальной жизни страны изучаемого языка; в-третьих, лучше узнать и понять мир иноязычной культуры; в-четвертых, сформировать у обучающихся поведенческие паттерны, адекватные ситуации межкультурного общения.

1. Краси́ло, А. И. Рекомендации по организации активного обучения / А. И. Краси́ло, А. П. Новгородцева. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – С. 342 – 380.
2. Психология и педагогика: учеб. пособие / сост. А. А. Радугин. – М.: Центр, 1999.
3. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин – М.: Высш. шк., 1991.

Е. Б. Быстрый
д. п. н., профессор ЧГПУ,
Г. С. Беспаль
ассистент кафедры нем. яз. ЧГПУ

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ

Перед лицом сложнейших глобальных вызовов современности и будущего профессиональная подготовка лингвистов становится одним из важнейших условий успешного содействия пониманию многообра-

зия существующих проблем и совершенствования способности откликаться на них. В принятом коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию, к числу глобальных проблем, наряду с продовольственной безопасностью и здоровьем населения, относится межкультурный диалог.

Увеличение средств межкультурного общения и передачи информации, тесное взаимодействие стран, объединяющихся в мировое сообщество, интернационализация промышленности и экономики, резкое возрастание информационных потоков вызвало усиление культурно-политической роли лингвистов в различных областях жизнедеятельности общества, в крупных международных корпорациях, в области новейших технологий, в сфере массовой культуры. Увеличение объема и диверсификация требований к их профессиональной деятельности повлекли за собой изменения рынка услуг. Меняются традиционные представления о профессиональной лингвистической деятельности, усложняется профессиональная модель, появляются новые профессии. Это отражается в новых требованиях, как к профессиональной подготовке бакалавров лингвистики, так и их личностному развитию.

Так, в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования подготовки бакалавра по направлению подготовки «Лингвистика» в качестве общих целей основных образовательных программ бакалавриата в области обучения выдвигаются: приобретение знаний в области гуманитарных и социально-экономических наук; освоение основ естественных наук; изучение теории русского языка и культуры общения на русском языке; изучение теории иностранных языков; овладение всеми видами речевой деятельности на изучаемых иностранных языках; знакомство с различными видами деятельности в области теории и практики межкультурной коммуникации; изучение культуры, географии, литературы и истории стран изучаемых языков.

В области воспитания целью основных образовательных программ бакалавриата является, наряду с гражданственностью, толерантностью, коммуникативностью, организованностью, трудолюбием, ответственностью, повышением общей культуры, также и социализация личности обучающихся.

Под социализацией личности мы понимаем процесс освоения человеком социальных ролей и усвоения культурных норм. Кроме того, по мнению Г. М. Андреевой, социализация подразумевает под собой двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [1].

Первая сторона процесса социализации – усвоение социального опыта – это характеристика того, как среда воздействует на человека; вторая его сторона характеризует момент воздействия человека на среду с помощью деятельности.

Содержание и направленность процесса социализации определяется двумя основными тенденциями – типизацией и индивидуализацией. Типизация определяется, с одной стороны, как способ усвоения личностью проявляющихся в реальном мире «объективных мыслительных форм» культуры (ценностей, норм, идей их преобразования в субъективно-идеальный мир) и, с другой – как трансформация объективно-идеальных форм культуры в индивидуальный опыт поведения [2].

Индивидуализация характеризуется в свою очередь преобразованием индивидуального поведенческого опыта личности в объективно идеальные формы культуры и трансформацией субъективного мира личности, субъективной идеальности в объективные формы внешнего социального мира.

Безусловно, социализация – это процесс длиною в жизнь.

В данном процессе мы вслед за Г. В. Осиповым выделяем следующие этапы:

- первичная социализация, охватывающая период детства;
- вторичная социализация, занимающая более длительный временной промежуток и включающая в себя зрелый возраст [4].

Межкультурный диалог как фактор социализации личности бакалавра лингвистики обнаруживается уже на этапе первичной социализации личности, когда закладываются его основы, но в более развернутом виде он проявляется на вторичном этапе социализации, когда студент знакомится с особенностями культуры страны изучаемого языка, устанавливает межкультурные контакты, а в последующем приступает к трудовой деятельности, в рамках которой межкультурный диалог становится важнейшим инструментом эффективной профессиональной самореализации [3].

Не вызывает сомнения тот факт, что в настоящее время умение эффективно осуществлять межкультурный диалог является одним из ведущих компонентов социального капитала профессионального лингвиста.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что межкультурный диалог способствует более глубокому проникновению в иноязычную культуру, знакомству с реалиями страны изучаемого языка, преодолению «культурного шока», избавлению от стереотипного мышления, что способствует развитию толерантности и, в конечном счете, социализации личности бакалавров лингвистики.

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для вузов. – М., 2008. С. 117 – 121.
2. Гуляева, И. Ю. Границы приватного и публичного в межкультурной коммуникации: встреча немецкой и российской культур в рамках организации / И. Ю. Гуляева // Журн. социологии и социальной антропологии. – 2011. – Т. XIV. – № 1. – С. 133–147.
3. Кривов, Ю. И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 11–22.
4. Социология. Основы общей теории: учеб. пособие / под ред. Г. В. Осипова. – М., 2010.

Е. Б. Быстрой
д. п. н., профессор ЧГПУ,
О. Н. Власенко
ст. преподаватель каф. нем. яз. ЧГПУ

РОЛЬ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. 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.

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации, хотя следует отметить, что подобного рода разделение весьма условно.

Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван субъект-объектным (общество – субъект воздействия, а человек – его объект). У истоков этого подхода стоял, в частности, французский ученый Эмиль Дюркгейм.

Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к

обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого. Этот подход можно определить как субъект-субъектный. Основоположниками такого подхода можно считать американцев Чарльза Кули и Джорджа Герберта Мида. Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах.

Необходимо учитывать и тот факт, что социализация личности связана с трудовой, общественно-политической и познавательной деятельностью человека. Недостаточно просто обладать знаниями. Необходимо обратить их в убеждения, которые проявляются в действиях личности. Именно соединение знаний, убеждений и практических действий и образует характерные черты и качества, свойственные тем или иным типам личности.

В современных условиях процесс социализации предъявляет новые требования к духовному облику, убеждениям и действиям людей. Это обусловлено, во-первых, тем, что кардинальные задачи социально-экономического, политического и духовного возрождения могут быть посильны людям высокообразованным, высококвалифицированным и сознательно участвующим в претворении их в жизнь. Только человек, глубоко убежденный в необходимости намеченных преобразований, может быть активной, действенной силой исторического процесса.

Во-вторых, чрезвычайная сложность процесса социализации личности требует постоянного совершенствования средств его осуществления. Они нуждаются в обновлении, каждодневном поиске, конкретизирующем и уточняющем место и ответственность человека при решении как общественных, так и личных проблем.

В-третьих, социализация личности является неотъемлемой частью решения всех общественных проблем. Жизнь убедительно сви-

детельствует, что это настолько взаимосвязанный процесс, что он в многократной степени может усиливать (или замедлять) общественный процесс, если не учитываются объективные перемены, а также изменения в сознании и поведении людей.

В-четвертых, социализация личности предполагает преодоление негативных явлений в сознании и поведении людей.

Социализация личности предполагает, что объектом исследования является не одно или несколько, а весь комплекс общественно значимых качеств человека в их тесном единстве и взаимодействии. Они охватывают всю совокупность черт сознания и поведения: знания, убежденность, трудолюбие, культуру, воспитанность, стремление жить по законам красоты, физическую подготовку и т. д.

Кроме того, следует учитывать и тот факт, что социализация личности, формирование ее «Я»-концепции происходит в условиях взаимодействия мировой и национальной культур. И хотя общечеловеческие мотивы признаны ведущими в структуре общественного сознания и поведения, влияние национальных особенностей оказывается решающим фактором, который во многом определяет облик общественных и политических движений. Феномен национального в процессе социализации поставил перед социологией вопрос о поиске новых резервов его сочетания с общечеловеческими ценностями, привел к необходимости более глубокого понимания социально-психологических мотивов признания его особого места в общественной жизни каждого народа, каждой нации и национальности и каждого отдельного их представителя. В ракурсе данного контекста следует говорить об этнокультурной вариативности социализации. Большую роль в процессе социализации личности играет коммуникация, но следует отметить тот факт, что сама коммуникация не в малой степени зависит от культурного контекста.

Такой общественный институт, как институт образования, испытывает на себе влияние всей совокупности политико-экономических,

социальных и культурных факторов, характеризующих состояние современного общества. Сегодня востребован педагог, который должен вести диалог с представителями иноязычной культуры с позиции толерантности, способный подготовить подрастающее поколение к жизни в мультикультурном обществе XXI века.

Кроме того, очевидна необходимость расширения экономических и политических контактов россиян с представителями различных культур, их подготовки к межкультурному общению. Осуществить такую подготовку способен педагог, который принимает общечеловеческие ценности, служащие основным звеном процесса социализации и, вместе с тем, осознающий свою культурную самоидентичность.

На современном этапе развития высшей школы, отвечающей требованиям жизни и ее перспектив, сегодня стоит проблема выбора основ содержания образования и путей его реализации. Речь идет о смене образовательной парадигмы, выстраивании образовательного процесса в соответствии с тенденцией на установление органической связи целей, задач, содержания образования с феноменом человека культуры, способного общаться на деловом и личностном уровнях с представителями других культур. В этой связи необходимо использовать такие приемы и методы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, которые делали бы возможной их эффективную подготовку к межкультурному общению, что, в свою очередь, обеспечит их активное участие в создании образовательной модели средней школы, ориентированной на диалог культур как жизненную философию и стиль жизни человека XXI века.

1. Кравченко, А. И. Социология / А. И. Кравченко. – М.: Проспект, 2012.
2. Куликов, Л. М. Основы социологии / Л. М. Куликов. – М.: Финансы и статистика, 2000.
3. Штомпка, П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М., 2006.
4. Ильенков, И. В. Что такое личность / И. В. Ильенков. – М., 2001.

Е. Б. Быстрой
д. п. н., профессор ЧГПУ,
А. Р. Гайнитдинова
студентка ЧГПУ

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ТЕМОЙ «БЫТОВОЙ ЭТИКЕТ НЕМЦЕВ»

До недавнего времени история человечества была историей отдельных стран, народов и культур, сегодня же она превращается в глобальную единую историю: все, что происходит в жизни отдельных стран, так или иначе, отражается на жизни в других точках земного шара. Очевидным положительным результатом процесса глобализации стала возможность общения с представителями разных культур, которая довольно быстро стала повседневной реальностью для многих стран и народов. Это обстоятельство породило первоначально интерес к межкультурной коммуникации, а затем и необходимость ее изучения. В настоящее время изучением межкультурной коммуникации занимается целая группа гуманитарных наук: культурология, социология культуры, лингвокультурология, этнопсихология и др.

Чтобы поддерживать разнообразные и многоуровневые контакты и формы общения, необходимо не только знание соответствующего языка, но и знание норм и правил иноязычной культуры. Каждый участник международных контактов быстро осознает, что одного владения иностранным языком недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания, что требуется знание самого процесса общения, чтобы прогнозировать возможности неверного понимания партнеров и избежать его. Человеческое взаимопонимание становится одной из важнейших сторон развития современного общества. Для современного человека характерна нарастающая потребность в полноценном общении, стремление «быть наилучшим образом понятым и оцененным окружающими». Основным средством достижения

взаимопонимания людей является их общение, в процессе которого люди проявляют себя, раскрывают все свои качества. В общении человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся общественные нормы, ценности, знания, способы деятельности, формируясь, таким образом, как личность, как носитель культуры.

Непохожесть людей друг на друга создает благоприятные условия для обретения человеком новых навыков и способностей, совершенствования уже имеющихся, но, с другой стороны, чем больше различий в характерах, воспитании, образовании и уровне культуры у взаимодействующих партнеров, тем больше возможностей для возникновения между ними противоречий и конфликтов. Поэтому люди должны владеть разнообразным арсеналом форм и средств культурного общения, основами психологических знаний о поведении партнеров по общению.

Решение отмеченных вопросов является предметом нового научного направления, получившего название "межкультурная коммуникация". История возникновения межкультурной коммуникации свидетельствует о том, что изначально у изучающих этот предмет не проявлялось активного интереса к теоретическим основам культуры и коммуникации, напротив, они хотели получить конкретные рекомендации и советы для практического общения с представителями других культур. По этой причине процесс изучения межкультурной коммуникации по многим параметрам отличается от других видов обучения.

Первоначально проблемы межкультурной коммуникации стали предметом научного исследования в США в середине прошлого столетия под влиянием целого ряда социальных и политических факторов. В Европе вопросы межкультурной коммуникации получили свое развитие в связи с притоком рабочей силы из других регионов планеты и ориентацией социокультурного развития на толерантность и межкультурное взаимопонимание. В многонациональной и поликультурной России эти проблемы в последние два десятилетия также приобрели исключительную актуальность.

В последнее время в сфере межкультурной коммуникации наметились новые направления исследований: коммуникация в контексте глобализации культуры, массовой межкультурной коммуникации, а также опосредованной и непосредственной форм межкультурной коммуникации (коммуникация с помощью электронных средств и интернета).

На индивидуальном уровне межкультурная коммуникация представляет собой столкновение различных мировоззрений, при котором партнеры не осознают различия во взглядах, считая свое видение ситуации «нормальным». Им кажется, что их стиль и образ жизни являются единственно возможными и правильными, а ценности, которыми они руководствуются, одинаково понятны всем другим людям. Это приводит к непониманию, несовпадению мнений и оценок. Затем человек принимает эгоцентрическую позицию и приписывает собеседнику глупость, невежество или злой умысел. Итак, как было сказано выше, для полноценного межкультурного взаимопонимания необходимо знать не только язык партнера по коммуникации, но и особенности его культуры, религии, ценностей, нравственных установок и мировоззренческих представлений. Своеобразие культуры какого-либо народа получает свое завершение в культурной картине мира, которая одновременно формируется в процессе возникновения и развития самой культуры.

Культурная картина мира является результатом различного мировосприятия, поскольку в различных культурах люди воспринимают, чувствуют, и переживают мир по-своему и тем самым создают свой неповторимый образ мира, совокупное представление о мире, получившее в науке название «картина мира». С точки зрения специфики немецкой картины мира, заслуживают внимания те культурные концепты, которые традиционно связываются с образом немца в глазах других народов (хотя этот образ может не совпадать с собственным мнением немцев о себе как о народе). К типичным характеристикам немецкого менталитета относятся любовь к порядку и чистоте. С точки зрения других народов эта любовь носит несколько преувеличенный характер. Известно утвержде-

ние "Ordnung muss sein". В понятие «порядок» входят: точность, пунктуальность, аккуратность, умение считать (в немецком языке противопоставляются глаголы rechnen – zählen), уважение к приказу, иерархичность, основательность и доскональность, целеустремленность (точнее – осознание цели: zielbewusst), рационализм. Стремясь аккуратно разложить все по полочкам, немцы готовы исправлять дефекты окружающего мира. В некоторой степени стереотипы немецкого менталитета объясняются особенностями протестантской этики, когда каждый человек индивидуально отвечает за свои поступки перед Богом. Этим, по видимому, объясняется высокое трудолюбие немцев, умение мобилизовать все ресурсы для достижения поставленной цели.

Таким образом, культура каждого народа предстает как самостоятельная система, отличающаяся от других религиозными, нравственными, этническими и другими признаками.

1. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005.
2. Вайсгергер, Л. Родной язык и формирование духа / Л. Вайсгергер. – М., 1993.
3. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – М.: Академия, 2006.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.

Е. Б. Быстрый
д. п. н., профессор ЧГПУ,
В. Н. Камалова
студентка ЧГПУ

РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время в нашей стране приоритетными направлениями современного образования рассматриваются информатика, экономические, правовые знания и иностранные языки. Иностранный

язык сегодня превращается в ведущую дисциплину, стоящую в одном ряду со специальными предметами, так как ценность выпускника вуза на рынке труда в условиях активного развития международных контактов во многом определяется уровнем языковой подготовки молодого специалиста. В европейских странах меняется языковая политика в области образования. Россия в составе единой Европы прилагает все усилия к интегрированию в ее структуру. И наша задача – объяснить молодежи актуальность знаний иностранных языков в современном обществе. С 2001 года в Европе получил распространение «Европейский языковой портфель». Цель этого документа – стимулировать изучение иностранных языков в любом объеме. Составив такой документ, каждый человек может претендовать на определенный уровень работы, связанный со знанием иностранного языка. Вышеизложенные факты говорят о принципиально важной тенденции в системе образования, которая отражает реальную востребованность иностранных языков в современном мире.

Проблема обучения иностранному языку как средству общения приобретает особую значимость в современной школе. Таким образом, основная цель в обучении иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетентности школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

В последнее время постоянно возникает вопрос о применении новых технологий в обучении. Говоря о новых технологиях, имеются в виду не только технические средства, но и новые формы и методы обучения, а также новый подход к процессу обучения в средней общеобразовательной школе. Эффективность обучения иностранному языку существенно зависит от использования различных средств наглядности. За последние годы вновь становится актуальной проблема наглядности при обучении иностранным языкам. Это объясняется многими причинами, главной из которой является существенное расширение области наглядности и усложнение ее инвентаря.

При обучении языку выделяют главным образом языковую и неязыковую. Языковая наглядность включает 3 подвида. Это коммуникативно-речевая наглядность, которая представляет собой демонстрацию коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной), следующим видом является демонстрация языкового явления в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений) и лингвистическая схемная наглядность (схемы, таблицы и т. д.). К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, диафильмы, кинофильмы). В зависимости от вида анализатора различают 1) слуховую; 2) зрительную; 3) двигательную-моторную.

При обучении всем видам речевой деятельности на уроках используют зрительную и слуховую наглядность (схемы предложений и словосочетаний, графические символы, словесные элементы) и наглядность, предоставленную с помощью изобразительного материала: ситуативные и тематические картинки, грамматические таблицы и открытки. Активно используется также предметная наглядность – предметы классного обихода, макеты пособий, игрушки.

Овладение грамматикой немецкого языка очень важно для того, чтобы практически пользоваться этим языком. Так при обучении школьников грамматической стороне устной речи нужно сформировать у них прочные автоматизмы, а также обеспечить гибкое, вариативное владение изученным грамматическим материалом на этапе развития умений диалогической и монологической речи. А принцип наглядности обучения имеет большое значение, так как наглядность намного облегчает и ускоряет процесс усвоения грамматических явлений.

На первом этапе происходит ознакомление с грамматическим материалом. При обучении иностранным языкам применение грамматических правил необходимо, поскольку правило дает возможность сосредоточить усилия школьника на усвоение определенного элемента фор-

мы. В современной методике обучения иностранным языкам выделяют два вида правил: правила-инструкции и правила-обобщения. Правило-инструкция – это краткая формула, которая относится не ко всему комплексу грамматического явления, а только к какому-либо одному ее элементу, одной форме, относящейся к языковому образцу. Правила-обобщения трактуют грамматическое явление в комплексе. Так, для тренировки спряжения глаголов в *Konjunktiv*, можно использовать наглядное пособие, которое называется «ромашка». Пособие сделано из картона, сердцевина выполнена тоже из картона, только другого цвета. На ромашке написаны по периметру личные местоимения. Ученики должны подвести лепесток с глагольной формой под соответствующее местоимение. Этап тренировки играет важную роль в обучении грамматике. От эффективности данного этапа зависит прочность усвоения грамматического материала, а вместе с тем и дальнейшее продуктивное использование его в речевой деятельности. Заключительным этапом в усвоении нового грамматического материала является его свободное употребление с лексикой и в неподготовленной речи.

При овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка особое внимание должно быть уделено теории, с использованием наглядности, и ее оптимальному сочетанию с речевой практикой. При этом основным методологическим принципом является принцип сознательности – учащиеся должны ясно осознавать коммуникативную направленность изучаемых грамматических структур и уметь расшифровывать схемы и таблицы. Наглядные пособия играют важную роль при обучении иностранному языку. С их помощью ученики овладевают устной иноязычной речью. Постоянное использование наглядности вызывает интерес к предмету, позволяет активизировать всех учащихся на уроке, создает условия для осознанного и прочного овладения навыками говорения на иностранном языке.

1. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969.

2. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко. – Минск: Высш. шк., 1999.
3. Сергеева, О. Е. Использование символов в работе с дошкольниками для формирования лексических и первичных грамматических умений в иностранном языке // Иностр. языки в шк. – 2002. – № 6.
4. Чалимова, И. Ю. Использование наглядности при обучении немецкому языку – Иностр. языки в шк. – 2008. – № 2.
5. Grammatik lehren und lernen. – Goethe Institut. – München, 2006.

Е. Б. Быстрый
д. п. н., профессор ЧГПУ,
О. О. Кирпичёнок
учитель немецкого языка МАОУ гимназия № 96,
аспирант ЧГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНО ОРИЕНТИ- РОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Любое государство на современном этапе развития претерпевает значительные изменения в политической, правовой, экономической областях, а также в сфере духовной жизни общества, и в сфере образования. А само общество развивается по тенденциям глобализации и межкультурализма.

Глобализация обеспечивает взаимозависимость национальных социумов до такого уровня, что начинаются кардинальные перемены в жизни всего мирового сообщества, превращающегося постепенно в целостный общественный организм.

Межкультурализм – концепция, добавляющая новое измерение практике управления культурно разнящимися сообществами людей. Вдобавок к традиционным принципам недискриминации межкультурализм говорит о выстраивании взаимного доверия, только в рамках которого и возможны долгосрочные позитивные взаимоотношения разных культур, смешанных в едином публичном пространстве.

Россия тоже активно интегрируется в мировое сообщество и продолжает демократические реформы, основой которых является гуманное сознание членов общества, взаимопонимание, личная ответственность, свобода и абсолютная ценность жизни.

Это свидетельствует о том, что общество осознает необходимость обеспечения толерантного мироустройства. Согласно Декларации принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995) толерантность – это ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными всех индивидов гражданского общества; обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям.

Правительство РФ 28. 08. 2001 приняло Федеральную программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001–2002 гг.). В данном документе важная роль принадлежит образовательным учреждениям, как социальному институту, оказывающему непосредственное воздействие на формирование личностных черт и установок поведения подрастающего поколения.

Таким образом, воспитание толерантности как одной из составляющих понятия личность стало актуальной мировой проблемой и в первую очередь одним из ориентиров для новых стандартов образования. Перед образованием поставлена задача по созданию условий для духовно-нравственного развития учащихся, для реализации их прав на самореализацию в условиях расширяющихся межкультурных контактов.

Поэтому актуальной задачей образования становится совершенствование содержания, организации толерантного воспитания, изучение природы толерантности и способов толерантного взаимодействия. Ведь только толерантная личность способна разрешать конфликты, а

не избегать их, готова жить и работать в постоянно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и положительно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

Особое внимание необходимо обращать на формирование толерантности у младших школьников. Именно в этот отрезок времени начинает формироваться культурное сознание человека и повышается интерес к вопросам его культурной принадлежности. Ведь в дошкольном и раннем школьном возрасте закладываются основы будущего социального поведения личности, в том числе: способность к эмпатии либо конфликтность, положительное либо предубедительное отношение к иному.

В связи с этим актуализируется задача создания педагогических условий для формирования у младших школьников опыта толерантных отношений и толерантного поведения. Одной из наиболее удачных для формирования толерантности условий в школе является языковая среда на уроках иностранного языка.

Ученые (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов и др.) отмечают, что иностранный язык имеет огромный духовный потенциал, позволяющий молодому поколению вступать в полноценное межкультурное общение, как в реальном, так и в виртуальном пространстве. Для реализации данного потенциала, а также формирования толерантности в этом процессе необходимо создание в учебном заведении поликультурного пространства.

Поликультурное образование младших школьников в процессе изучения иностранного языка предполагает включение обучаемых во взаимодействие с родной и иноязычной культурой в ходе выполнения культуроведческих заданий, проектов, участия в культуроведчески ориентированных ролевых играх, дискуссиях, в результате чего ученик становится субъектом учения и межличностного взаимодействия

в "микросреде" иноязычной культуры. Эти действия позволят формированию общечеловеческих ценностей, одной из которых является толерантность.

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Дружинина, А. Е. О формировании толерантных отношений в образовательной среде / А. Е. Дружинина // АПК и ПРО. – М., 2010. – 136 с.
3. Шишков, Ю. В. Глобализация и антиглобализм в современном мире / Ю. В. Шишков // Россия в окружающем мире: 2003 (Аналитический ежегодник). – М.: Изд-во МНЭПУ, 2003. – С. 63–87.
4. Переводной терминологический словарь «Культурное планирование и развитие территорий и местных сообществ». Часть 14: I – J – K – L.
5. Выгодчикова, Н. Н. Поликультурное образование младших школьников в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2008.

Е. Б. Быстрый

д. п. н., профессор ЧГПУ,

М. В. Луковская

учитель немецкого языка

МАОУ гимназия № 96; аспирант ЧГПУ

КРЕАТИВНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Креативность (от лат. creation – ‘созидание’) – творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны.

По мнению Э. Фромма, креативность – это способность удивляться и познавать, находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта.

Общим для всех определений является то, что креативность определяется как способность к творчеству.

Креативность представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. С. Д. Смирнов выделяет две группы факторов, препят-

ствующих развитию креативности: ситуативные и личностные. Ситуативные включают в себя лимит времени, состояние стресса, повышенной тревожности, желание быстро найти решение, слишком сильная или слишком слабая мотивация, наличие фиксированной установки на конкретный способ решения, неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами, страх, повышенная цензура. Личностные факторы – это конформизм, неуверенность в себе, слишком сильная уверенность, эмоциональная подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций, избегание рискованного поведения, доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху, высокая тревожность, как личностная черта, сильные механизмы личностной защиты и ряд других факторов. Данные факторы необходимо учитывать при создании условий, способствующих развитию креативности.

Креативное обучение базируется на следующих принципах:

- принцип соответствия внешнего образовательного продукта учащегося его внутренним потребностям;
- принцип индивидуальной образовательной траектории учащегося в образовательном пространстве;
- принцип интерактивности занятий, осуществляемый при помощи телекоммуникаций;
- принцип открытой коммуникации по отношению к создаваемой учащимися образовательной продукции.

Креативное обучение предполагает развитие творческого мышления, воображения, интуиции.

Для развития креативных способностей необходимы специальные условия, такие как благоприятная атмосфера, знающие свою работу преподаватели, вовремя замеченные особенности развития ребенка и т. д.

Особенностью креативного обучения является форма проведения занятия.

В современной педагогической науке выделяют следующие креативные методы обучения:

Метод придумывания – это способ создания неизвестного ученикам ранее продукта в результате их определенных умственных действий.

Метод «Если бы...» – ученикам предлагается составить описание или нарисовать картину о том, что произойдет, если в мире что-либо изменится. Выполнение учениками подобных заданий не только развивает их способность воображения, но и позволяет лучше понять устройство реального мира, взаимосвязь всего со всем в нем, фундаментальные основы различных наук.

Метод образной картины – воссоздает такое состояние ученика, когда восприятие и понимание изучаемого объекта как бы сливаются. В результате у ученика возникает образная картина цветка, дерева, облака, Земли или всего Космоса.

Метод случайных ассоциаций – метод применяется для генерации новых идей, связанных с изменением объекта, с улучшением его свойств, решением проблем. Суть метода состоит в опоре на случайные ассоциации, возникающие по отношению к названию объекта, его функциям.

Метод гиперболизации – увеличивается или уменьшается объект познания, его отдельные части или качества: придумывается самое длинное слово, самое малое число и т. д.

Метод агглютинации – ученикам предлагается соединить несоединимые в реальности качества, свойства, части объектов и изобразить.

«Мозговой штурм» (А. Ф. Осборн)

Основная задача метода – сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов.

Метод синектики (Дж. Гордон) – базируется на методе мозгового штурма, различного вида аналогий (словесной, образной, личной), инверсии, ассоциаций и др.

Метод морфологического ящика или метод многомерных матриц (Ф. Цвики) – нахождение новых, неожиданных и оригинальных идей путем составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов и др.

Для развития творческой активности учащихся необходимо организовать их познавательную деятельность таким образом, чтобы ориентировать учащихся на самостоятельное или частично-самостоятельное получение новой для них информации.

1. Клышев, Н. Ю. Креативность: научный конструкт или жизненная необходимость // Проблемы выживания. – 2004. – № 6 (41). – С. 30.
2. Кречетников, К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: моногр. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
3. Лейтес, Н. С. Способность и одаренность в детские годы. – М., 1984. – 96 с.
4. Сысоев, П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // ИЯШ. – 2001. – № 4.

Е. Б. Быстрый
д. п. н., профессор ЧГПУ,
М. Н. Салыхеева
студентка ЧГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА РЕСУРСОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Еще до появления новой информационной технологии эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Если материал был звуковым, то человек запоминал около 1/4 его объема. Если информация была представлена визуально – около 1/3. При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запоминание повышалось до половины, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалась до 75 %.

Итак, мультимедиа означает объединение нескольких способов подачи информации – текст, неподвижные изображения (рисунки и фотографии), движущиеся изображения.

Аудиоинформация включает в себя речь, музыку, звуковые эффекты. Наиболее важным вопросом при этом является информационный объем носителя. По сравнению с аудио видеоинформация представлена значительно большим количеством используемых элементов. Прежде всего, сюда входят элементы статического видеоряда, которые можно разделить на две группы: графика (рисованные изображения) и фото. К первой группе относятся различные рисунки, интерьеры, поверхности, символы в графическом режиме. Ко второй – фотографии и сканированные изображения.

Динамический видеоряд практически всегда состоит из последовательностей статических элементов (кадров). Здесь выделяются три типовых элемента: обычное видео (около 24 фото в секунду), квазивидео (6–12 фото в секунду), анимация. Использование видеоряда в составе мультисреды предполагает решение значительно большего числа проблем, чем использование аудио. Среди них наиболее важными являются: разрешающая способность экрана и количество цветов, а также объем информации.

Мультимедиа находит свое применение в различных областях, включая рекламу, искусство, образование, индустрию развлечений, технику, медицину, математику, бизнес, научные исследования и пространственно-временные приложения. В образовании мультимедиа используется для создания компьютерных учебных курсов (популярное название CBTS) и справочников, таких как энциклопедии и сборники. СВТ позволяет пользователю пройти через серию презентаций тематического текста и связанных с ним иллюстраций в различных форматах представления информации.

Edutainment – неофициальный термин, используемый, чтобы объединить образование и развлечение, особенно мультимедийные

развлечения. Теория обучения за последнее десятилетие была значительно развита в связи с появлением мультимедиа. Выделилось несколько направлений исследований, такие как теория когнитивной нагрузки, мультимедийное обучение и другие.

Идея медиаконвергенции также становится одним из важнейших факторов в сфере образования, особенно в сфере высшего образования. Определяемая как отдельные технологии, такие как голосование (и функции телефонии), базы данных (и производные приложения), видео-технологии, которые сейчас совместно используют ресурсы и взаимодействуют друг с другом, синергетически создавая новые оперативности, медиаконвергенция – это стремительно меняющийся учебный курс дисциплин, преподаваемых в университетах по всему миру. Кроме того, она меняет наличие или отсутствие такой работы, которая требует «подкованных» технологических навыков. Газетные компании также пытаются охватить новый феномен путем внедрения его в свою работу.

Процесс построения открытого общества в России и интеграция ее в мировое сообщество, в том числе образовательное, способствуют модернизации национальной образовательной системы. Такие основополагающие документы, как «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 гг.» определяют значительную роль средств информационных и коммуникационных технологий на пути модернизации российского образования.

Информационные технологии все глубже проникают в жизнь человека, а информационная компетентность все более определяет уровень его образованности. Не вызывает сомнения тот факт, что сегодня без широкого использования ИКТ построить учебный процесс очень сложно. Ученики, владея широким кругом компьютерных навыков, хотят и могут их использовать в освоении целого ряда предметов.

Не исключение и такой предмет как немецкий язык. В условиях современного общества информационно-коммуникационная компе-

тентность педагога, его способность решать профессиональные педагогические задачи с привлечением ИКТ, становится важной составляющей его профессионализма

Цель обучения иностранному языку – это коммуникативная деятельность учащихся, т. е. практическое владение иностранным языком.

Задачи учителя – активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности.

Основной целью обучения иностранному языку учащихся средней школы является воспитание личности, желающей и способной к общению, а также людей, желающих и способных получать самообразование.

Участие в разнообразных международных программах, возможность учиться за границей предполагают не только высокий уровень владения иностранным языком, но и определенные особенности личности: коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, знание норм международного этикета, широкий кругозор, умение что называется подать себя.

Как правило, при выполнении различных тестов при поступлении в высшее учебное заведение или участии в конкурсах и олимпиадах, на ЕГЭ устанавливается строгий лимит времени выполнения каждого задания, что требует особый вид подготовки.

Для достижения всех перечисленных целей, безусловно, эффективную помощь учителю оказывает использование компьютерных технологий и ресурсов интернета в обучении иностранному языку.

Компьютер в наше время – очень важная и независимая вещь. Специфика компьютера как средства обучения связана с такими его характеристиками как комплексность, универсальность, интерактивность. Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс обучения более интересным и творческим.

1. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в сфере образования / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1989.

2. Жалдак, М. И. Применение компьютера в обучении / М. И. Жалдак. – М., 2000.

3. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 1999.

Е. Б. Быстрой

д. п. н., профессор ЧГПУ,

А. Г. Синицкая

аспирант кафедры педагогики ЧГПУ

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Конфликтология начала свой путь в США, затем развивалась в Западной Европе и являлась областью социологических исследований. Сегодня как западная, так и отечественная конфликтология все более и более тяготеют к психологии, к психологическому пониманию конфликта.

В развитии конфликтологии выделяют три основных этапа: донаучный, или философский; монодисциплинарный, т. е. когда каждая наука самостоятельно исследовала конфликт, и междисциплинарный, когда предпринимаются попытки создания дисциплины, комплексно исследующей конфликт. Эти этапы охватывают разные по длительности периоды. Вкратце рассмотрим каждый из этих этапов.

Донаучный этап. Наиболее длительный этап, охватывающий период от эпохи Античности и почти до конца XIX в., когда философы стремились понять, в чем сущность войн и какова их роль в жизни человека и общества. Конфликт сначала находит отражение в древнем искусстве (легенды, сказания, наскальная живопись). Основным конфликтом данного периода – конфликт человека и природы.

Особый интерес здесь представляют труды философов, из которых становится ясно, как шло развитие социальных отношений, как менялись оценки и восприятие конфликта и как постепенно на этом пути появлялись предпосылки научного понимания конфликта.

На данном этапе происходило осмысление роли конфликтов в человеческой жизни, хотя самого термина еще не существовало.

В философии, по сути, вызревало отношение к конфликту через понимание войны и мира, насилия и подавления. Мыслители древности со всей очевидностью поставили вопрос о необходимости регулирования и предупреждения конфликтов, а в XV в. европейские философы поставили со всей ясностью вопрос о необходимости толерантности, веротерпимости в обществе [4].

Монодисциплинарный этап. Уже в XIX в. начинаются исследования конфликтов в рамках двух основных дисциплин – психологии и социологии. Этот этап характеризуется тем, что все исследования ориентированы на решение задач в рамках одной конкретной науки. В 1820–1830-е гг. конфликт начинает привлекать внимание социальных психологов. По мнению У. Макдугалла, конфликты в обществе неизбежны, так как людям присущи врожденные инстинкты. Репертуар этих инстинктов определяется психофизической предрасположенностью.

В 30-е гг. XX в. было положено начало этологическому подходу к конфликту работами австрийского естествоиспытателя К. Лоренца. Его гипотеза состояла в том, что главной причиной конфликтов он считал агрессивность индивида и толпы. Источником конфликта К. Левин считал стиль взаимодействия лидера и группы. Он разработал концепцию динамической системы, в которой, когда нарушается равновесие между индивидом и средой, появляются конфликты.

В 1950–1960-е гг. XX века на Западе появляются исследования, где научный интерес психологов обращен непосредственно к конфликту. Выделяются основные подходы, разрабатываются понятийный аппарат психологической теории конфликта. В этот период появляются публикации и отечественных ученых. В 1960–1970-е гг. начинает формироваться самостоятельное направление – по изучению переговорного процесса как части конфликтного взаимодействия [3].

Междисциплинарный этап. Конфликтология как самостоятельная дисциплина начинает оформляться на Западе с конца 50-х гг. XX в. Особое влияние на ее развитие оказал опыт Второй мировой

войны. Развитие конфликтологии характеризуется постепенным соединением теории и практики.

В нашей стране переход к междисциплинарным исследованиям начинается с 1990 г., когда впервые появляются исследования такого типа и проходит конференция по конфликтологии в Красноярске. С этого момента резко повышается интерес к этой сфере. Появляются первые междисциплинарные исследования, конфликтология начинает выделяться в самостоятельную науку, наблюдается резкое увеличение ежегодного количества публикаций (от 60 до 250), создаются центры, группы по исследованию и урегулированию конфликтов.

Можно выделить 11 отечественных наук, занимающихся изучением конфликта: искусствоведение, исторические науки, математика, педагогика, политология, правоведение, психология, социобиология, социология и философия. Ведущие позиции в исследовании конфликта занимает психология.

В 1999 г. вышел первый учебник по конфликтологии (авторы А. Я. Анцупова, А. И. Шипилов), где предпринята попытка систематизации и интеграции научных знаний о конфликтах. Авторы стремились о конфликтах объединить практически все о конфликтах на основе общей методологии. Также следует отметить учебник Н. В. Гришиной «Психология конфликта», в котором исчерпывающе рассматриваются все психологические проблемы конфликтов. [2, с. 11–18].

В этот же период в России появляется несколько проектов ЮНЕСКО, связанных с культурой мира в России и проблемой формирования толерантного сознания, начинает издаваться журнал «Век толерантности»; выпускается серия книг «На пути к толерантному сознанию»; выходят работы самого разного плана, в которых активно обсуждается толерантность как явление и предпринимаются попытки его анализа.

Появляются организации, спектр интересов которых находится в области изучения конфликтов – это Центр конфликтологии, научно-экспертный совет по конфликтологии при Институте социологии РАН

в Москве и Исследовательский конфликтологический центр при государственном университете Санкт-Петербурга, Ассоциация конфликтологов-миротворцев при МГУ. В Ростове-на-Дону недавно создана и зарегистрирована ассоциация конфликтологов – общественная организация «Роза мира». Издается журнал «Конфликт и консенсус».

В настоящее время мы рассматриваем данный этап как его современники, что усложняет объективность анализа. Со всей очевидностью можно сказать только одно, что не случайно переплелись эти два направления: конфликт и толерантность. Сначала (в древности) они сменяли друг друга, а сегодня оказались рядом, как бы предоставляя человечеству выбор – как развиваться, понять, что хотя конфликт и играет очень важную роль в нашей жизни, он не может быть целью нашей жизни, нормой существования.

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000.
3. Хасан, Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск: РИЦ Краснояр. гос. ун-та, 1996.
4. Цой, Л. Н. Взгляд конфликтолога на онтосинтез конфликта / Л. Н. Цой // Социол. исслед. – 1997. – № 9.

Е. Б. Быстрой
д. п. н., профессор ЧГПУ,
О. П. Чупина
студентка ЧГПУ

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В современном мире практически во всех развитых странах основные цели обучения формулируются сегодня как интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, самостоятельности, умения работать с информацией и т. д.

При такой целевой установке образовательная деятельность в школе должна строиться на основе личностно-ориентированных технологий, основная задача которых – создание условий для познавательной активности, развития обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности. Одним из способов активизации учащихся на уроках иностранного языка, как показывают педагогические наблюдения, является использование метода проектов, основанного на технологии проблемного обучения.

В научных кругах о проектном методе активно ведутся дискуссии. Наверное, потому, что, кажется, это и есть именно то, что требует от школы время. Проекты многолики и многогранны. Может быть, отсюда проистекает и некоторое недоразумение, заключающееся в том, что теперь чуть ли не каждое хорошее дело называют проектом. Однако у проектов есть своя философия, своя методология, своя практика.

Проект от лат. *projektus* означает буквально ‘выброшенный вперед’. Французское слово *projet* переводится как ‘намерение, которое будет осуществлено в будущем’.

Метод проектов возник в начале прошлого столетия. Основателями его считаются американские ученые Дьюи и Килпатрик. Они предлагали строить обучение на активной основе, через практическую деятельность ученика, ориентируясь на его личный интерес и практическую востребованность полученных знаний в дальнейшей жизни. В России данный метод получил распространение почти в то же время, в начале XX-го века.

Сегодня как в зарубежных, так и в отечественных школах метод проектов успешно развивается и приобретает все большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. «Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов.

В настоящее время, когда на смену авторитарной педагогике приходят личностно-ориентированные технологии, метод проектов вновь актуален и востребован. Дело в том, что в традиционной системе акцент делается на усвоение готовых знаний, а само обучение происходит за счет эксплуатации памяти. Чем хорош метод проектов? Прежде всего, тем, что он как раз и развивает интеллект ученика, его творческие способности и самостоятельность. Известно, что интеллект предусматривает триаду умений: планировать и отслеживать последовательность выполняемых действий, усваивать знания и применять их в практической деятельности. Именно эти умения лежат в основе применения проектного метода.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую), что предполагает владение определенными умениями: анализа, синтеза, мысленного экспериментирования, прогнозирования и т. д. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то он предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Таким образом, учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

По содержанию это могут быть монопроекты (в рамках одного учебного предмета) или межпредметные (интеграция нескольких учебных предметов).

По продолжительности проекты делятся на краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные.

И, наконец, проектная деятельность завершается реальным, осязаемым результатом, различным по своей форме. Это могут быть доклад, альбом, сборник, каталог, альманах, макет, схема, план-карта, видеофильм, выставка, праздник и мн. др. К основному результату,

представленному в любой форме, проект должен иметь пояснительную записку, т. е. теоретическую часть с титульным листом, в котором указаны название проекта, автор, класс, учебное заведение, руководитель и другие необходимые сведения.

Итак, метод проектов дает педагогу возможность нестандартно подойти к урочной и внеурочной деятельности, он активно влияет на интеллектуальную и эмоционально-ценностную сферы детей.

Общеизвестно, что к концу 7-го – началу 8-го класса интерес учащихся к иностранному языку резко падает. Учителя говорят, что в этом возрасте дети не хотят учиться. Ученые же, исследовав эту проблему, выяснили следующее: у 60 % учащихся к 8-му классу желание учиться сохраняется, но пропадает интерес к предмету.

Опыт применения метода проектов подтверждает выводы ученых. Он является хорошим стимулом для повышения интереса к немецкому языку именно в этом возрасте.

Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению немецкого языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т. е. определенного уровня языковых, страноведческих и социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение.

Реализация проектного и исследовательского методов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Меняется и психологический климат на уроке, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. В этом заключается подлинное сотрудничество.

1. Быков, А. К. Методы активного социально-психологического обучения / А. К. Быков. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
2. Методики обучения иностранным языкам в средней школе: (отв. ред. М. К. Колкова). – СПб.: КАРО, 2005.
3. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996.
4. Смирнов, И. Б. Актуальные вопросы преподавания немецкого языка в средней школе: Учебно-методическое пособие для учителя / И. Б. Смирнов. – СПб.: КАРО, 2005.

Е. Б. Быстрый
д. п. н., профессор ЧГПУ,
Ю. В. Ярославцева
студентка ЧГПУ

ПОВЫШЕНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ СУББОТНЕЙ НЕМЕЦКОЙ ШКОЛЫ

Развитие современного мирового сообщества, международных связей, их качественное изменение, интернационализация всех сфер общественной жизни стали причиной возрастания роли иностранного языка в жизни человека. В условиях глобальной интеграции культур различных стран, растущей мобильности населения всего мира, расширения сферы занятости, развития туризма, личных контактов знание иностранного языка становится жизненной необходимостью.

В Законе «Об образовании» зафиксировано, что школьное образование должно быть направлено на формирование у учащихся «адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира». Отсюда следует, что у обучаемых должна быть сформирована способность воспринимать и понимать культуру, интерпретировать и усваивать ее, т. е. взаимодействовать с окружающим миром.

Учебный предмет «Иностранный язык» создает благоприятные возможности представить в редуцированном виде знания о культуре родной и чужой страны, общеевропейской и общечеловеческой культуре.

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности ее результат зависят, прежде всего, от по-

буждения и потребностей индивида, его мотивации; именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей. Мотивация является «запускным механизмом» (И. А. Зимняя) всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание [1]. Проблема мотивации в учении возникает по каждому школьному предмету. Однако особо остро стоит проблема мотивации изучения иностранных языков. При этом примечательно, что до момента изучения иностранного языка и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Почти у всех есть желание владеть иностранным языком, уметь общаться. Но как только начинается процесс овладения иностранным языком, отношение учащихся меняется, многие разочаровываются. Ведь этот процесс предполагает период накопления «строительного материала», стадию неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось. В результате уменьшения мотивация, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение иностранным языком, снижается в целом успеваемость, которая, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию.

Одним из способов повышения положительной мотивации учащихся к изучению иностранно языка является применение комплекса различных приемов, включающих в себя наглядность, песни и рифмовки, танец, игру, работу с компьютером. Данный комплекс приемов был применен нами на базе МОУ СОШ № 148 Центрального района г. Челябинска. Начиная с 1995 года в МОУ СОШ № 148 функционирует Субботняя немецкая школа. Она была создана Т. П. Архиповой, учителем высшей категории немецкого языка МОУ СОШ № 148, заслуженным учителем РФ в тесном сотрудничестве с заведующей кафедрой немецкого языка Е. Б. Быстрой и представительством немецкого культурного центра им. Гете в г. Москве.

Субботняя немецкая школа создана с целью развития ребенка, расширения и обогащения его способностей к самостоятельному приобретению не только знаний немецкого языка, но и усвоению страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического материала, к формированию навыков и умений для творческого решения любой теоретической и практической задачи.

Для более полного понимания структуры Субботней немецкой школы нам представляется необходимым рассмотреть ход занятий в ней:

1. **Кафе.** Мини-урок проходит за круглым столом с введением и отработкой новой лексики по теме «В кафе». Особо стоит отметить, что такое «прочувствование» лексики и выражений всеми анализаторами (вкусовыми, зрительно-слуховыми) является эффективным способом ее запоминания и воспроизведения в конкретно-речевых ситуациях в форме диалога.

2. **Урок танцев.** На данном этапе учащиеся разучивают и танцуют немецкие танцы с музыкальным сопровождением на немецком языке.

3. **Распевка.** Во время работы над распевкой происходит работа над артикуляцией, у детей развивается музыкальный слух, а чувственное восприятие настраивается на положительное воздействие, что обеспечивает создание благоприятного психологического климата на последующих этапах. Затем происходит работа с текстом песни. Пропевание иностранных слов является средством закрепления и обогащения речи учащихся, создавая при этом ситуацию принятия иноязычной культуры, а, как следствие, способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

4. **Страноведение.** На этой ступени учащиеся знакомятся с аутентичной страноведческой информацией, расширяют свой кругозор, развивают познавательные интересы, знакомятся с достопримечательностями немецких городов, с биографией и творчеством извест-

ных немецких писателей, поэтов, музыкантов, художников, что способствует достижению нашего эксперимента.

5. Игра. Является самой доступной и занимательной формой обучения учащихся разного школьного возраста. Игра пробуждает фантазию учащихся, энтузиазм и желание говорить по-немецки. Игра также активизирует познавательную деятельность учащихся и является ситуативным упражнением, в ходе которого учащиеся приобретают опыт речевого общения. Игра способствует продуктивному запоминанию.

6. Встреча у рояля. На этом этапе подводятся итоги дня, награждаются особо отличившиеся ученики.

7. Урок в компьютерном классе. На этом этапе школьники получают новые знания при помощи компьютерных программ, что соответствует аудиовизуальному способу обучения иностранным языкам, при котором у учащихся возникают зрительно-слуховые ассоциации между иноязычной речью и наглядным зрительным образом.

В Субботней немецкой школе используются основные идеи такого обучения, а именно: ситуативно-ролевое общение, стимулирование творческих возможностей учащихся в речевой деятельности, создание коммуникативного, благоприятного климата на уроке, а в совокупности с сообщением знаний о реалиях страны изучаемого языка, является наиболее благоприятной площадкой для повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка.

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2005.

2. Рогова, Г. В. О некоторых причинах снижения интереса к предмету «Иностранный язык у школьников» / Г. В. Рогова., З. Н. Никитенко // Иностр. яз. в школе. – 1982. – № 2. – С. 56–59.

3. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 2000.

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

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ НЕКОТОРЫМ ЛЕКСИКОЛОГИЧЕСКИМ ПОНЯТИЯМ

За период существования языковых факультетов педвузов постоянно менялись цели обучения, расширялись задачи, менялись методы обучения и его содержания, появлялись все новые учебники для языковых педвузов, общим недостатком которых было то, что в них меньше всего внимания уделялось разделу лексикологии, который обычно кратко излагался в курсах грамматики. Не было специального отбора лексики и фразеологии, так как целый ряд методистов и кафедр считали это малополезным. В результате этого выпускники факультетов иностранных языков имели значительные проблемы в словарном запасе, не владели в достаточной степени лексической системой изучаемого языка, не всегда могли правильно выразить свои мысли на иностранном языке. Поэтому вопрос о том, на какие языковые явления необходимо обращать внимание студентов и с какими лексикологическими понятиями следует их знакомить в рамках практики устной и письменной речи, является в настоящее время очень важным.

Преподавание любого предмета требует тщательного отбора изучаемого материала. На младших курсах для чтения курса лексикологии студентам сообщаются только те сведения о лексической системе немецкого языка, которые можно ярко проиллюстрировать на отобранном лексическом минимуме и которые относятся к современной лексикологии. Сообщаемые теоретические сведения о слове как единице языка должны помогать студентам понимать определенные закономерности языка, повышать теоретическую и общеобразовательную подготовку. При этом большое значение для овладения необ-

ходимыми языковыми знаниями, умениями и навыками, для повышения общеобразовательного уровня студентов имеют новые учебники и пособия, в которых значительно большее внимание уделяется следующим вопросам лексикологии:

1. Обогащение словарного запаса.
2. Семантическая классификация лексики.
3. Фразеология.

Знакомя студентов с языковыми явлениями немецкого языка, мы считаем целесообразным проводить сравнения с русским языком, для того, чтобы студенты учились сопоставлять и обогащать полученные теоретические сведения, могли осмыслить изучаемый материал, так как без этого невозможно практическое овладение языком.

В своей работе мы не преследуем цели систематически и полно изложить ту или иную лексикологическую проблему. Свою задачу мы видим в ином: содействовать лучшему практическому усвоению немецкого языка студентами, обратив их внимание на определенные закономерности языка.

Так, например, знакомя студентов с проблемами обогащения немецкого словарного запаса, мы обращаем внимание на то, чтобы в поле зрения студентов попадали те словообразовательные способы, средства и модели, которые являются в современном немецком языке наиболее продуктивными. Это словосложение, аффиксация и конверсия – переход слова из одного лексико-грамматического класса в другой. При этом особое внимание уделяется субстантивации и адвербиализации, имеющих особенно широкое распространение в немецком языке и открывающих неограниченные возможности для расширения словаря студентов, так как практически все инфинитивы и все прилагательные могут быть субстантивированы в немецком языке (*das Schreiben, das Lesen, der Große, der Kleine* и т. д.). При знакомстве с аффиксацией студенты могут извлечь большую пользу. Зная наиболее употребительные префиксы и суффиксы, они могут понять написан-

ное или услышанное, определить значение слова, род и число, если это слово существительное. Особого внимания при этой работе заслуживают многозначные, широкоупотребительные префиксы, так как их усвоение значительно обогащает словарный запас студентов.

Большие успехи фразеологической науки в последние годы предопределили особый интерес к вопросам преподавания немецкой фразеологии в высшей школе. Задачей студентов младших курсов является усвоение наиболее употребительных оборотов речи, группирующихся вокруг слов, большей частью известных студентам из стабильных учебников. В основу происхождения фразеологического материала положено изучение ФЕ по определенным темам и тематическим рядам, наиболее часто находящим отражение, как в художественной литературе, так и в речевой практике человека. Наиболее прочное усвоение фразеологии достигается, на наш взгляд, при анализе, который вскрывает такие свойства ФЕ, как ситуативность, экспрессивность.

При работе над ФЕ обращаем внимание студентов на значение и оттенки значения ФЕ, на стилистическую характеристику ФЕ, на их этимологию, на иллюстрацию ФЕ и ее употребление. Такая систематическая и целенаправленная работа дает студентам возможность обогатить свою речь разнообразием немецкой фразеологии.

Работая над практическим усвоением словаря, над обогащением словарного запаса студентов, мы преследуем также и филологические цели. На языковом факультете студенты должны не только хорошо практически овладеть словарем, но и усвоить его систему. И этого невозможно достичь только в курсе лексикологии. Преподаватели практики языка должны твердо знать, что курс лексикологии может только привести в систему то, что было по частям усвоено в течение всего практического курса.

1. Ольшанский, И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache: учеб. для студентов лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – С. 208–220.

2. . Рахманова, И. В. Очерки по методике обучения немецкому языку/ И. В. Рахманова – М.: Высш. шк., 1974. – С. 115–121.

3. Яранцев, Р. И. Фразеология в аспекте учебной лексикографии. Вопросы фразеологии XI. / Р. И. Яранцев. – Самарканд, 1977.

4. Sammlung Metzler Helmut Glückeke, Wolfgang Weruer Sauer. Gegenwartsdeutsch. Zweite Aufgabe. / Verlag J. B. Metzler Stuttgart – Weimer, 1997. – S. 68–69.

О. Н. Власенко

ст. преподаватель каф. нем. яз. ЧГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Профессионально-педагогические задачи решаются студентами самостоятельно в результате целенаправленного управления за ходом учебного процесса со стороны преподавателя, характеризующегося правильным выбором и сочетанием взаимосвязанных форм, методов, средств организации обучения и оценкой преподавателем (самооценкой студентами) результативности их решения на основе взаимосвязанных форм и методов контроля знаний и умений студентов. Правильное решение системы профессионально-педагогических задач студентами способствует осмыслению, закреплению, систематизации знаний и овладению способами их добывания, обеспечивает формирование умений и развитие творческого мышления в области межкультурно ориентированного обучения. Исследование понятия *задача* является объектом внимания психологов, дидактов и методистов.

В настоящее время понятие *задача* экстраполируется многими учеными в плоскость профессиональной подготовки специалистов. В отношении подготовки будущих педагогов речь идет о «профессионально-педагогических задачах» (Г. Д. Бухарова, Б. З. Вульф, Л. В. Кондрашова, Ю. Н. Кулюткин, Т. М. Курленко, Е. Ю. Никитина, Н. Ю. Посталюк, М. М. Поташник, Л. Ф. Спирин, Л. М. Фридман,

М. Л. Фрумкин, Н. М. Яковлева и др.). Профессионально-педагогическая задача рассматривается в самом общем виде «как результат осознания субъектом профессиональных действий и принятия их к исполнению» [8. с. 50].

Проблемная ситуация, являясь ядром профессионально-педагогической задачи, позволяет стимулировать мыслительную и творческую активность будущих учителей, предоставляя им возможность самостоятельно постичь неизвестное, что положительным образом сказывается на прочности знаний и уровне сформированности умений. Кроме того, у будущих педагогов формируются интеллектуальные качества, характерные для творческой ориентации личности. Структура процесса решения профессионально-педагогической задачи включает следующие действия: ознакомление с задачей, анализ задачи, конструирование способа решения задачи, осуществление решения задачи, анализ и контроль результата. Таким образом, решение профессионально-педагогических задач является эффективным способом формирования межкультурной педагогической компетентности будущих учителей. Целостность процесса обучения студентов в области формирования у них межкультурной педагогической компетентности достигается путем решения системы задач. Хотя следует учесть тот факт, что педагогическая деятельность и решение в процессе ее осуществления различного рода задач в реальных условиях общения учителя и учеников гораздо многограннее и разнообразнее.

Проанализировав точки зрения различных ученых по поводу понятия *задача*, мы полагаем, что адекватной проблеме нашего исследования можно считать классификацию задач по уровню организации мыслительной деятельности, которая включает в себя репродуктивные, продуктивные и творческие задачи, так как решить профессионально-педагогическую задачу – «значит построить мысленно или письменно ориентировочную основу деятельности в виде прогноза и потом выполнить эту деятельность» [7, с. 27].

Исходя из такого понимания профессионально-педагогических задач, были выделены четыре группы взаимосвязанных задач, отражающих структуру и содержание процесса формирования межкультурной педагогической компетентности будущих учителей: языковые, предметно-межкультурные, социально-межкультурные и межкультурно-аутокомпетентностные. Каждая из групп задач в свою очередь включала решение студентами трех взаимосвязанных типов задач: репродуктивных, продуктивных и творческих.

Решение **репродуктивных задач** предполагает выполнение студентами определенной совокупности действий, направленных на овладение знаниями и умениями в области межкультурного общения, отражающимися в их сознании, а также на получение нового достоверного эмпирического материала по данной проблеме. Решение **продуктивных задач** предполагает выполнение студентами определенной последовательной совокупности действий на основе полученных знаний и умений в области межкультурного общения, направленных на развитие логики научного мышления, установление причинно-следственных связей, объяснение, доказательство, умозаключение. В процессе решения данного вида задач студенты добывают новые знания и развивают у себя умения межкультурного общения. Решение **творческих задач** предполагает выполнение студентами определенной последовательной совокупности логических действий на основе полученных знаний и умений, направленных на освоение новых методов и приемов исследования, в результате которого они приходят к самостоятельным выводам в области межкультурно ориентированного обучения. Данный тип задач направлен на творческую ориентацию личности, развитие гибкости педагогического мышления, способствующих формированию системы интеллектуальных качеств, самореализации творческой декомпозиции их индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей в области межкультурно ориентированного обучения.

Решение подобного рода задач способствует эффективному формированию межкультурной педагогической компетентности будущих учителей, которая позволяет им более глубоко проникнуть в мир иноязычной культуры, осознать себя носителями своей собственной и научить этому своих учеников.

1. Балл, Г. А. Теория учебных задач: психол. - пед. аспект. / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
2. Бухарова, Г. Д. Понятие «задача» в психологии, общей и частной дидактиках. / Г. Д. Бухарова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. -С. 97–107.
3. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 924 с.
4. Никитина, Е. Ю. Подготовка будущего учителя к управлению дифференциацией образования: моногр. / Е. Ю. Никитина; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: ЧГПУ, 1998. -124 с.
5. Посталюк, Н. Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Посталюк. – Казань, 1982. -213 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
7. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спирин. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
8. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

Е. С. Глазырина

*к. п. н., доцент каф. ТиМОИЯ фак. иностр. яз. ЧГПУ,
доцент каф. восточных и романо-германских
яз. фак. Евразии и Востока ЧелГУ*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ С ЦЕЛЬЮ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУ- ЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-РЕГИОНОВЕДОВ

Все студенты факультета Евразии и Востока прекрасно осознают, что для них знание иностранных языков, высокий уровень общей культуры и культуры общения в частности – необходимый атрибут,

неотъемлемая составляющая имиджа современного регионоведа. Он помогает быстрее завоевать расположение и доверие партнера, наладить и деловые, и личные контакты с ним.

Обучая студентов английскому языку на парах по аспекту «Практика устной и письменной речи», мы всегда старались довести до их сознания, что знать одни слова недостаточно, так как при описании необходимо сравнивать и отличать, высказывать свое субъективное мнение. В своей профессиональной деятельности им придется сталкиваться с подробными описаниями географических мест, публицистическими текстами политического, социологического характера в зарубежных журналах и газетах, детальными описаниями людей в художественных текстах. В подобной литературе часто встречаются идиоматические выражения. В этой связи с методической и лингводидактической точки зрения нам посчиталось уместным введение в практический курс языка обучение студентов наиболее употребительным идиомам в рамках изучаемых разделов (юнитов) учебника “Language Leader” Upper-Intermediate издательства “Longman”. Обучение идиомам должно проходить, на наш взгляд, в примерном контекстном окружении, что позволит специалистам в будущем использовать их в подобных ситуациях самостоятельно.

Прежде всего хотелось бы отметить несколько общих лингводидактических правил обучения идиоматическим выражениям. Во-первых, необходимо чтобы студенты осознавали, что идиомы – устойчивые семантически неделимое сочетание. Их необходимо давать под запись целиком: *We are on the same wavelength.* – Мы с тобой на одной волне (у нас одинаковые интересы). Под запись дается выражение *to be on the same wavelength*. Во-вторых, многие идиомы обычно употребляются в разговорной речи и включают элемент личного отношения к ситуации. Поэтому необходимо пользоваться ими осторожно. Лучше не использовать фразеологические обороты для того, чтобы продемонстрировать свободное владение языком. В официальных си-

туациях нельзя сказать: “*How do you do, Mrs Watson. Do take the weight off your feet.*” – Здравствуйте, миссис Ватсон. Садитесь. Уместнее употребить “*Do sit down*” или “*Have a seat*”. В-третьих, некоторые идиомы более устойчивы, чем другие, и употребляются только в зафиксированной временной форме. Например, *barking up the wrong tree* (ошибаться) всегда используется в Continuous Tenses, например: *I think you're barking up the wrong tree.*

Существует множество авторских классификации идиом, составленных учеными-лингвистами, специалистами в области языкознания. Наша же задача, задача лингводидакта-методиста, классифицировать идиомы так, чтобы нашим студентам было удобнее их понять и запомнить. Очевидно, что предлагаемая классификация должна отвечать каждодневным требованиям, чтобы студенты могли в дальнейшем воспользоваться ее в любой ситуации.

В связи с этим, предлагаем следующие способы классификации.

1. По структуре. Идиоматические выражения могут иметь различную структуру и быть эквивалентными соответствующим частям речи. Различаются именные и глагольные фразеологические единицы:

Именные	Глагольные
<i>iron nerves</i> (железные нервы) <i>Out of mind</i> (безумный, сумасшедший)	<i>to make up one's mind</i> (принять решение) <i>to feel like an old hand</i> (чувствовать себя в своей тарелке, опытным, бывалым) <i>to make both ends meet</i> (сводить концы с концами)

Минусом данной классификации является то, что в обеих группах в конечном итоге окажется слишком много идиом, что естественно не способствует их успешному запоминанию.

2. **В соответствии с частями речи.** Идиомы можно классифицировать, учитывая части речи, которым они эквивалентны.

Существительное	Прилагательное	Глагол	Наречие
hard luck (неудача)	<i>all fingers and thumbs</i> (неуклюжий)	to play with fire (рисковать)	vice versa (наоборот)

Здесь возникает та же трудность: невозможно держать в памяти все эти идиомы.

Эффективнее всех, с лингводидактической точки зрения, будет на наш взгляд третья предлагаемая классификация.

3. **В соответствии с разговорной функцией.** Согласно этой классификация фразеологизмы можно сгруппировать следующим образом. Поскольку английский язык полон устойчивых выражений, которые нетрудно понять, но которые имеют устойчивую форму, первая группа в рамках данной классификации это **разговорные выражения (I)**, которые необходимо запомнить целиком, поскольку их зачастую трудно найти в словарях. Данная группа включает три подгруппы. а) **выражения для построения беседы** – это некоторые общие фразы, которые помогают грамотно строить предложения и избегать тавтологии. Например, *as I was saying* (с помощью этой фразы можно вернуться к началу разговора); б) некоторые выражения могут быть сгруппированы вокруг **ключевых слов**. Ключевой предлог «в», например, встречается во многих выражениях: *in fact* (фактически), *in practice* (практически), *all in all* (в общем); в) **общие выражения для модификации утверждений**, например: *as far as I'm concerned* (с моей точки зрения).

Выражения, в состав которых входят ‘as... as... similes’ и выражения с ‘like’ (II), входящие во вторую группу, обычно несложно перевести и запомнить. Если встречается фраза *as dead as a doornail*, не

обязательно знать, что значит *doornail*, потому что слово *dead* уже даёт подсказку – мертвый. Но важно помнить, что эти выражения стилистически окрашены и обычно употребляются в разговорной речи.

Идиомы, описывающие людей (III), могут описывать как положительные, так и отрицательные качества, например: *His fingers are all thumbs* (он неуклюж) или *She has iron nerves* (она сдержанна).

Идиомы, описывающие эмоции или настроение (IV), например: *to get on someone's nerves* (раздражать), *to burst into tears* (расплакаться), *to get frustrated* (расстраиваться).

Идиомы, связанные с проблемными ситуациями (V), например, **проблемы и трудности**: *a hard luck* (неудача); *to be (to find oneself) in a quandary* (оказаться в затруднительном положении).

Идиомы, связанные с похвалой и критикой (VI): *to give someone a telling off* (сделать выговор), *to be loud in one's praises* (заслужить неумеренную похвалу).

Идиомы, связанные с общением (VII), например, *to have a row with somebody* (поссориться); *to strike up a conversation* (превзвать беседу);

Наконец, последняя группа – это **пословицы (VIII)**: *Out of the frying pan and into the fire* (Из огня, да в полымя).

В заключение необходимо отметить, что идиоматические выражения являются частью повседневной речи как средство придания большей выразительности и точности устному и письменному языку. Свободное владение идиоматическими выражениями – показатель высокого уровня владения языком специалистом. Однако важно своевременно предупредить будущих регионоведов, что увлекаться ими, по крайней мере, до тех пор, пока не будет уверенности, что они полностью «прочувствованы», не следует. Иначе можно попасть впросак, перепутав или смысл, или связанные со словом ассоциации, или допустив совершенно неуместную в формальной ситуации иронию. Хотелось бы закончить нашу статью, цитируя профессора С. Г. Тер-Минасову: «Идиомы можно уподобить специям, которые добавляют в кушанье осторожно, щепоткой, на кончике ножа...».

1. [http://www. bbc. co. uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher/](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher/) (учебный сайт английских идиом).
2. [http://lingvo. yandex. ru](http://lingvo.yandex.ru) (электронный словарь онлайн).
3. [http://www. gumer. info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index. php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php) (Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация, электронный онлайн вариант книги).

О. Л. Дигина
канд. пед. наук, доцент ЧГАКИ

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Как известно, основной проблемой при изучении иностранного языка является то, что вне занятия, изучающие язык практически не имеют возможности говорить на иностранном языке, т. е. пользоваться полученными знаниями.

Не так давно в методике преподавания иностранных языков появился новый метод, использование которого, позволяет применять речевые навыки и умения на практике. Это метод проектов. Использование этого метода также эффективно для формирования межкультурной коммуникации студентов гуманитарного вуза.

Экспериментально проверив многие формы и методы работы на занятиях по английскому языку, мы пришли к выводу, что одним из самых эффективных является метод проектов, который подчас включает в себя все остальные формы работы. При воплощении проекта (в зависимости от темы) необходимо изучение и реалий, и страноведческих комментариев, и коммуникативных жестов и аутентичных текстов. Работа над проектом требует массу времени, но те знания и практические умения, которые приобретают студенты в процессе работы, отличаются особой объемностью и, что немаловажно, прочностью.

Метод проектов предполагает по сути своей использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реально практический результат, значимый для студента, с одной стороны, разработку проблемы целостно с

учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов.

Метод проектов нашел широкое применение во многих странах главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Чтобы студенты воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранному языку, таким образом, заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность студентов, требующую для своего оформления, владения определенными языковыми средствами. Вот почему мы обратились к методу проектов на этапе формирования межкультурной коммуникации. Метод проектов позволяет решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить занятия иностранным языком в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые, доступные студентам проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе культурного взаимодействия.

В основе проекта лежит какая-либо проблема. Что бы ее решить, студентам требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, студенты должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. К первым можно отнести умение работать с информацией, с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нуж-

ной информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т. д., умение работать с разнообразным справочным материалом.

Формирование многих из названных умений является задачей обучения различным видам речевой деятельности. К творческим умениям психологи относят, прежде всего, умение генерировать идеи, для чего требуются знания в разных областях; умение находить не одно, а много вариантов решения проблемы; умение прогнозировать последствия того или иного решения. К коммуникативным умениям относятся, прежде всего, умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль.

Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения в высшей школе.

Мы определили следующие этапы разработки структуры проекта и его проведения:

- 1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;
- 2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез;
- 3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах, возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;
- 4) работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;
- 5) защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп, оппонированием со стороны всех присутствующих;
- 6) выявление новых проблем.

В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться практически по любой теме.

Безусловно, выполнение заданий проекта выходят за рамки учебного занятия, требуют много сил от студентов и преподавателя, но часто усилия оправдывают себя, так как при этом решается ряд важных задач:

- занятия не ограничиваются приобретением студентами определенных знаний, умений, навыков, а выходят на практические действия студентов, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация студентов при обучении иностранному языку;

- студенты получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию, в том числе лингвистическую не только из учебников, но и из других источников;

- в проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которых осуществляется взаимодействие студентов, друг с другом и преподавателем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом;

- усиливается индивидуальная и коллективная ответственность студентов за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый студент, работая индивидуально или в микрогруппе, должен представить всей группе результаты своей деятельности.

Совместная работа в рамках проекта учит студентов доводить дело до конца, они должны задокументировать результаты своего труда, а именно: написать статью для газеты, сообщение, выбрать и обработать статистические данные, сделать аудио- и видеозапись, выставку, коллаж и пр.

ДИСТАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В современной науке все чаще поднимается вопрос о том, что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода, который опирается на достижения иных, более традиционных подходов (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, Р. Уайт, А. Шелтен, С. Шо, И. Г. Агапов, Г. Э. Белицкая, Л. И. Берестова, П. В. Беспалов, В. А. Болотов, Л. К. Гейхман, Н. А. Гришанова, В. Гутмахер, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. И. Ибрагимов, В. В. Краевский, В. Н. Куницына, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, И. Я. Лернер, А. М. Новиков, Л. А. Петровская, М. В. Пожарская, М. Н. Скаткин, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов, Г. П. Щедровицкий и др.). В качестве цели при реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании выступает формирование компетентного специалиста.

Под компетентностью следует понимать владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, результат обучения иностранному языку. Таким образом, на современном этапе развития иноязычного обучения стратегической целью обучения, отражающей социальный заказ общества по отношению к студентам, становится развитие иноязычной компетенции. *Иноязычная компетенция* – это совокупность квалификационных и профессионально-личностных ориентиров сознания и поведения, которые обеспечивают готовность студента технического вуза применять профессиональные лингвистические знания, коммуникативные умения и личностные качества для достижения профессионально значимых целей. С позиций педагогического взаимодействия иноязычная компетенция в техническом образовании может быть рассмотрена как процесс и как результат. Ино-

язычная компетенция как результат является итогом системно-ценностного познания норм, правил и иных объектов реальной иноязычной действительности. Объекты реальной иноязычной действительности представляют собой многоаспектный феномен, выраженный устными и письменными техническими текстами, иноязычной информацией, имеющей отношение к практическому владению иностранным языком, включающим специальную техническую лексику. С точки зрения результативности иноязычная компетенция представляет собой особый срез (crosssection) интегративной совокупности знаний, умений и ценностных отношений личности студента технического вуза, сформированной в ходе образовательного процесса. Каждый срез может быть рассмотрен как определенный образовательный результат на определенном этапе образовательного процесса в техническом вузе. Условная совокупность срезов – это относительно завершенная в своем развитии иноязычная компетенция отдельной личности. Вновь сформированная иноязычная компетенция инициирует дальнейшее развитие личности студента технического вуза, так как выступает в качестве обратной связи. В этом значении иноязычная компетенция имеет такие характеристики как устойчивость, завершенность, полноту, гибкость, открытость. Иноязычная компетенция как процесс – это усиление проективной деятельности личности и динамика развития личности на основе познания норм, правил и иных объектов иноязычной действительности. К моменту поступления в технический вуз элементарный уровень иноязычной компетенции в значительной мере уже сформирован, поэтому вузовское лингвистическое образование является определяющим этапом в развитии компетенций, в том числе, иноязычной компетенции. Это период системно-ценностного развития личности в аспекте информационно-когнитивного потенциала, самоопределения в профессиональной деятельности. Развитие иноязычной компетенции – это динамический нелинейный процесс преобразования личности с позиций системно

ценностного освоения профессионально значимых иноязычных знаний с целью организации учебной и профессиональной деятельности. Таким образом, *развитие иноязычной компетенции* рассматривается нами как динамичный процесс поэтапного теоретического освоения и практического закрепления норм, правил и иных объектов иноязычной действительности в целях осуществления личностно и профессионально значимой деятельности, обеспечивающий готовность к иноязычному профессиональному общению.

Мы разделяем точку зрения Т. Поляковой, согласно которой достижение необходимого уровня владения иностранным языком требует повышения эффективности обучения, а это в свою очередь возможно только на основе современных подходов к организации иноязычной подготовки и инновационных технологий обучения, опирающихся на прочное основание, т. е. являющихся логическим продолжением эволюционного развития [1, с. 56]. Одной из современных инновационных технологий организации иноязычного образования является дистанционное обучение.

Дистанционное обучение, начав активно развиваться с 90-х годов XX века, в настоящее время рассматривается как одно из важных направлений модернизации системы образования.

Мы рассматриваем *дистанционное обучение* как обучение, протекающее в ситуации пространственного разделения преподавателя и студента посредством современных информационно-коммуникационных технологий, характеризующееся определенной свободой выбора местонахождения, места обучения времени, темпов, программы обучения, высокой степенью познавательной активности, при котором на первый план выдвигаются функции контроля и самоконтроля.

Дистанционное обучение может быть очень действенно при иноязычной подготовке студентов. Вслед за Е. С. Полат [2] мы считаем, что дистанционное обучение иностранным языкам должно основываться на следующих концептуальных педагогических положениях:

в основе дистанционного обучения иностранным языкам должна лежать самостоятельная практика каждого обучаемого в том виде речевой деятельности, которым он овладевает в настоящее время; деятельность каждого студента необходимо организовать под руководством опытного педагога, т. е. на основе интерактивности. Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы преподаватель имел возможность систематически на протяжении всего курса отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность обучаемых; самостоятельная деятельность студента нуждается в эффективной обратной связи в отношении как используемого учебного материала (пооперационная внутренняя обратная связь, обеспечивающая возможность самоконтроля), так и внешней обратной связи при работе в группах, при контактах с преподавателем.

Принимая во внимание вышеизложенное, *дистанционное развитие иноязычной компетенции студентов* мы определяем как пространственно разделенное обучение иностранному языку посредством современных информационно-коммуникационных технологий с обеспечением синхронной, устной коммуникации, обеспечивающее высокую степень познавательной активности студента и возможность самосовершенствования иноязычной компетенции для удовлетворения социальных и профессионально-обусловленных потребностей.

1. Полякова, Т. Традиции и инновации в иноязычной подготовке инженера / Т. Полякова // Высш. образование в России. – 2008. – № 10. – С. 55–61.

2. Полат, Е. С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Электронный ресурс] / Е. С. Полат // Открытое образование. – 1998. – № 1. – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html.

Г. М. Каченя
*к. п. н., доцент кафедры
педагогики и психологии ЧГАКИ*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ч. Дарвину принадлежат слова о том, что выживает тот, кто откликается на происходящие перемены. В наше время угнаться за переменами невозможно, но и не учитывать их нереально.

В условиях быстроменяющегося мира возрастают требования к адаптивным возможностям человека, его роли в качестве субъекта деятельности, его самоорганизации и саморазвития. Во многом эти требования обусловлены природой и законами рынка. По мнению Е. Ясина, научного руководителя НИУ «Высшая школа экономики», к главе крупной компании и к самому маленькому клерку сегодня предъявляются требования определенных усилий, связанных с овладением и обновлением знаний. Этим во многом определяется конкурентоспособность отдельного экономического субъекта. «Мы должны привыкать к тому, что надо жить и работать динамично», – утверждает Е. Ясин [9, с. 4.]

Процесс обучения стремительно меняется. Никогда еще в истории человечества не было ситуации, когда на протяжении жизни одного поколения принципиально меняется и содержательная, и инструментальная характеристики процесса обучения. Меняется и продолжительность поколения, его время исчисляется уже не тридцатью годами, а всего лишь десятилетием. К 2000-м годам поменялась и ситуация со сменой парадигм: масштабные изменения происходят практически каждое десятилетие.

Перемены затронули все стороны образования, все его ступени. Наиболее ярко они проявляются в высшей школе, осуществляющей профессиональную подготовку. Изменения содержательной стороны обучения определяются соответствующим государственным

стандартом, который рассчитан на 5 лет. Со второго десятилетия XXI века в России ГОСТы третьего поколения определяют требования, обеспечивающие формирование компетенций будущих специалистов соответствующих направлений.

Сформированные в процессе обучения профессиональные и общекультурные компетенции во многом определяют качество процесса обучения, разворачивающегося в пространстве вуза. Исследователи отмечают, что для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает как средство реализации его возможностей, как средство социальной адаптации, как капитал субъекта рынка [5, 6]. Последнее является ключевым моментом для понимания необходимости изменений инструментальной составляющей процесса обучения. Исследователи проблем высшего образования (А. А. Вербицкий, А. В. Коржуев, А. М. Новиков, В. А. Попков и др.) отмечают, что освоение результатов созданного предшествующим опытом развития человечества в качестве цели уступило место освоению способами и средствами деятельности, ее процессом. Перенос акцента в процессе обучения с идеального плана на профессионально-деятельностный побуждает к поиску резервов актуализации субъективных моментов, активизации участников образовательной деятельности. Это направление в становлении и развитии педагогической науки не является принципиально новым. «Психолого-педагогические» основы процесса обучения для специалистов в сфере образования связаны, прежде всего, с индивидуально-психологическими особенностями, без учета которых невозможно качественное и продуктивное осуществление педагогических процессов. Вместе с тем в педагогической практике, начиная с 70-х годов XX века, обнаруживают определенные направления в решении проблемы психолого-психологических оснований, в частности, в дидактике. В 70-е годы XX века эта проблема наиболее ярко связана с дифференцированным обучением. Практика дифференцированного подхода в обучении сама по себе не была нова

в педагогике. Однако идеи В. В. Давыдова о роли теоретического обобщения и Л. В. Занкова об обучении на высоком уровне сложности оказали на поиске в этой области существенное значение.

Именно в эти годы появляются методические объединения учителей, реализовавших дифференцированный подход в обучении различным предметам. В Челябинске это направление возглавила председатель педагогической секции при областном обществе «Знание» кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ЧГИК (ЧГАКИ) М. А. Мартынович-Кербель.

Учет индивидуальных особенностей в практике массового обучения затруднен в силу объективных обстоятельств. Дифференцированный подход, в основе которого лежит разделение учащихся в классе на определенные группы по совокупным индивидуально-психологическим признакам позволил, в определенной мере решить эту задачу.

В 80-е годы в рамках концепции «Педагогики сотрудничества» появляется целый ряд идей, позволивших реализовать психолого-педагогический подход в обучении. Это прежде всего опыт донецкого математика Шаталова, у которого все без исключения учащиеся успешно осваивали цикл математических дисциплин в школе. В своей методике Шаталов учитывает закономерности восприятия при организации учебного процесса, психологию познавательного интереса при работе учащихся в разных формах учебной деятельности. Сегодня опыт донецкого педагога получил мировое признание, в школы Шаталова приезжают ученики из многих регионов мира для ликвидации дефектов обучения математике.

Результатом опыта Шаталова стали: отсутствие неуспевающих, индивидуальный график работы, выбор, осуществляемый самим учеником.

По сути, Шаталов реализовал интенсификацию обучения, теоретические основы которой были сформулированы в предыдущее десятилетие Ю. К. Бабанским в концепции оптимизации обучения [3].

Методологическая основа оптимизации обучения строилась на системном подходе, обеспечивающем учет закономерных связей между всеми компонентами системы. Диалектическое понимание конкретности истины требовало указание на границы и условия применения методических рекомендаций. Выделение главного звена в деятельности обеспечивало поиск оптимального варианта. В теории оптимизации вводится понятие, имеющее принципиальное значение, – «реальные учебные возможности» [6, с. 240]. Именно они, по мнению Ю. К. Бабанского, во многом определяют достижения обучающихся. Изучение учащихся, считал он, должно осуществляться по таким параметрам, как здоровье; общественная и трудовая активность; выполнение правил поведения; отношение к учению; ведущие учебные и внеучебные интересы, основные навыки учебного труда: планирование, выделение главного, темп чтения и письма, самоконтроль; настойчивость в учении, начитанность; влияние семьи и сверстников; ожидаемые успехи и проблемы в освоении учебных предметов; характеристики поведения. Целостность программы изучения учащихся, считал Ю. К. Бабанский, обеспечивалась тем, что изучались интеллектуальный, волевой, эмоциональный и мотивационный аспекты личности [Там же, с. 241]. Реальные учебные возможности в сочетании с затраченным на их достижение временем являются показателями оптимального обучения. Вместе с тем, предложенная ученым программа целостного изучения личности представляет собой определенные трудности для практической деятельности педагога. Она требует серьезного инструментария в виде методов исследования, тестов, направленных на изучение индивидуальных особенностей учащихся.

Учитывая вышесказанное, можно обнаружить определенные противоречия и затруднения, продиктованные практикой обучения.

Во-первых, современная массовая практика обучения не позволяет в должной мере учитывать индивидуальные особенности обучающихся в силу ряда причин:

Первая группа причин связана с тем, что целостная программа изучения учащихся (Ю. К. Бабанский) включает показатели, относящиеся к разным группам признаков. Так, среди них: условия формирования личности, ее характерологические показатели, интеллектуальные умения и навыки и т. д.

Вторая группа причин обусловлена отсутствием в практике массовой школы необходимого количества специалистов для осуществления целостных программ изучения учащихся.

Во-вторых, сами по себе выявленные индивидуальные различия представляют большой интерес, но и только. Для того, чтобы они обеспечивали оптимизацию процесса обучения, должны быть соответствующие методы, методики, технологии, которые позволяют добиваться реальных учебных достижений на основе «реальных учебных возможностей».

Поиски в области оптимизации процесса обучения с целью успешного решения его задач и рациональности затрат учебного времени в 80-е годы осуществлялись не только советскими педагогами. В это время исследования в области педагогики получают мощный стимул под воздействием таких направлений в развитии науки, как сфера электроники, в частности ЭВМ, с одной стороны, и изучение мозга, с другой.

Один из авторов теории динамического обучения К. Фопель отмечает, что классическая теория обучения, основанная на глубинной психологии, теории групповой динамики и когнитивной психологии, постоянно обогащается за счет современных нейропсихологических исследований. [8, с. 5]

Первое направление изменило мир. Второе направление изменило представление о возможностях человека. Принципиальное изменение мира связано, прежде всего, с информацией. Последняя становится средой существования и инструментом деятельности человека.

Информационное общество порождает информационный образ жизни и свидетельствует о качественном характере изменений. Наибо-

лее очевидно это на примере средств связи и свободного времени, которое, как известно, является пространством совершенствования личности и реализации ее сущностных сил. Если появление печатной книги в Европе в середине второго тысячелетия изменило возможности хранения и обмена информацией, то появление Интернета в конце второго – начале третьего тысячелетия изменило образ жизни, как отдельного человека, так и всего человечества в целом, сделав практически доступной всю имеющуюся информацию. Интернет, по мнению Рэя Хаммонда, одновременно стал всепланетным, личным и интерактивным.

Увеличение свободного времени за последние 50–70 лет в полтора раза, а также увеличение продолжительности жизни не может не сказаться на изменении облика реальности.

В. А. Тишков, директор Института этнологии и антропологии РАН РФ считает, что:

- человечество сохранит свое многообразие, увеличивая количество общих мест;
- культурное разнообразие, обусловленное социальным контекстом: ресурсы, уклад жизни, традиции, – в большей степени перейдут в духовную сферу;
- развитие мира будет идти по пути усиления культурной сложности и необходимости усиления диалога и взаимодействия;
- распространение определенных языков в мировом масштабе будет обеспечивать диалог и взаимодействие как на коллективном, так и на личностном уровнях.

По мнению Билла Клинтона, овладение Интернетом позволяет познать мир, оконченный колледж позволяет ориентироваться в этом мире, а владение иностранным языком открывает путь к другой культуре. В условиях геополитики, геоэкономики, мультикультурности возрастает необходимость знания иностранных языков. Наиболее интересным в это время в области оптимизации обучения был опыт болгарского исследователя Георгия Лозанова. Болгарский психиатр, пси-

холог, педагог Лозанов объединяет в единое целое йогу, музыку, медитацию в процессе поиска наиболее эффективных способов овладения иностранным языком. Разработанная им теория и практика суггестивного воздействия заложила основы суггестологии. Это новое направление получило широкое признание и положило начало новому этапу в практики обучения – ускоренному обучению или динамичному. Динамическое обучение начинает широко распространяться прежде всего в сфере бизнес-образования.

Динамичная модель обучения в основе своей имеет принципы «расслабленного внимания», опоры на жизненный опыт обучающихся, управление собственным развитием и его программирование [8, с. 26–28].

Можно предположить, что педагогическая практика приобрела новые стимулы, обозначив обучающихся не просто как активных деятелей процесса, но и указав новые условия их активности.

Поиск новых методов обучения совпадает с новым этапом изучения мозга. С этого момента можно говорить о возможности практического обеспечения теоретических положений концепции оптимизации обучения и его ускорения в соответствии с требованиями времени.

Достижения в области изучения мозга, оказавшие принципиальное влияние на практику обучения, связаны со способом переработки и хранения информации мозгом, стилями мышления, особенностями восприятия информации, а также типами интеллекта, определяющими характер и содержание деятельности.

В 1973 году выходит работа выдающегося советского психолога П. К. Анохина, завершающая 60-летие исследования нейронов, «Формирование естественного и искусственного интеллекта» [2].

В конце 60-х годов XX века Роджер Сперри в результате изучения коры головного мозга, приходит к выводу о специализации полушарий, в частности: левое – аналитическое, правое – творческое.

В 70-е годы Ричард Бэндлер и Джон Гриндер пытаются найти модель эффективной деятельности на основе трех систем: гештальт-

психологии Фр. Пэрлза, психотерапии М. Эриксона и психологии межличностных отношений В. Сатир.

Позже Г. Бейтсон, специалист в области психологии, антропологии, биологии, кибернетики, завершает концептуализацию модели, результатом которой выступает НЛП (нейролингвистическое программирование).

В 80-е годы XX века открытия Говарда Гарднера в области интеллекта также связаны с изучением мозга. Так, Г. Гарднер и его коллеги, изучая население Соломоновых островов, обнаружили, что у их жителей высокоразвита часть мозга, соответствующая, по классификации ученого, «пространственному интеллекту», позволяющему решать сложные задачи без опоры на логико-математические знания. Например, переплывать Тихий океан, ориентируясь по солнцу и звездам. Изучая мозг человека в процессе обучения, сопоставляя данные многолетнего исследования с данными нейрохирургии, Г. Гарднер доказывает, что разные типы интеллекта и способности относятся к разным частям мозга.

Материалы полевых исследований, которые во время Великой Отечественной Войны проводил основатель советской школы нейропсихологов А. Лурия, показывают, что повреждение той или иной области мозга приводит к потере соответствующей способности.

Вместе с тем с позиций культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского, М. Коула, усвоение в процессе развития определенных паттернов, шаблонов, присущих той или иной культурной среде, формирует определенную «программу» использования инструментов и средств деятельности и соответствующие результаты деятельности. Структура деятельности, ее различные модели или шаблоны, усваиваемые в процессе развития, а также способности, обеспечивающие результат, выступают условием и средством достижения результатов. Г. Лозанов указывает на барьеры на пути обучения, которые складываются в процессе осуществления познавательной деятельности и формируют соответствующие установки. Это:

- критически-логический барьер;
- интуитивно-эмоциональный барьер;
- критически-моральный барьер [4,с. 343].

Авторы «Теории и практики высшего профессионального образования» В. А. Попков и А. В. Коржуев указывают на познавательные барьеры на пути обучения. Как правило, отмечают авторы, эти барьеры связаны с наличием или отсутствием тех или иных познавательных умений и навыков у обучающихся. Сами авторы относят эти барьеры к психолого-дидактическому феномену, указывая при этом, что вопрос о «технологиях» преодоления барьеров, о «технологиях» достижения того или иного учебного результата относится к числу «вечных» и практически никогда до конца не разрешаемых [7,с. 120]. По их мнению, при нынешнем состоянии психологии и педагогики на «технологическом» уровне эта проблема не может быть решена. Вероятно, можно согласиться с авторами, если причины неудач видеть только на дидактическом уровне, даже на уровне психодидактическом. Нам представляется, что современные условия в области изучения мозга позволяют найти, по крайней мере, в контексте современной научной парадигмы, ответы на поставленные практикой вопросы. Обозначим условия проектирования успешной деятельности, в том числе при изучении иностранного языка.

1. Сами по себе методы обучения не могут быть эффективными и обеспечивать оптимальное обучение либо ускоренное обучение, если их выбор не совпадает с возможностями ученика.

2. Новейшие исследования мозга обнаруживают прямую связь между результатами обучения и особенностями обучающихся:

- стиль мышления – особенности усвоения и обработки информации;
- альфа-ритмы мозга, или «расслабленное внимание» – отсутствие барьеров при усвоении учебного материала;
- канал восприятия – индивидуальный стиль обучения;

– «карты памяти» – хранение и воспроизведение учебного материала;

– тип интеллекта – доминирующие виды деятельности и способности, обеспечивающие результаты в обучении.

3. Современные мультимедийные технологии позволяют использовать накопленное человечеством знание и управлять процессом его обработки, употребления, начиная с раннего детского возраста и заканчивая третьей возрастной группой.

4. Сочетание возможностей современных мультимедийных технологий с новыми подходами в выборе методов обучения, методик и технологий, основанных на новейших исследованиях мозга, позволяют сделать процесс обучения максимально ускоренным и отвечающим современным требованиям, предъявляемым развивающимся обществом.

1. Алдер, Г. НЛП: современные психотехнологии / Гарри Алдер. – СПб.: Интер, 2003. – 160 с.
2. Бабанский, Ю. К. избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; сост. М. Ю. Бабанский. – М., 1986. – 560 с.
3. Анохин, П. К., формирование естественного и искусственного интеллекта. – М., 1973.
4. Драйден Г. Революция в обучении: пер. с англ. / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 672 с.
5. Новиков, А. М. Профессиональное образование в России. – М.: ИУП НПО РАО, 1997.
6. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
7. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коргицев. – М.: Аналит. проект, 2004. – 432 с.
8. Фопель, К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение/ Клаус Фопель; пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 368 с.
9. Ясин, Е., Мир двенадцатого года // Рос. газ. – 2012. – 10 янв. – С. 1, 4.

М. В. Луковская
*МАОУ гимназия № 96 г. Челябинск,
учитель немецкого языка, аспирант ЧГПУ*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Диалогическая речь – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяют ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений. Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство (микродиалог) – несколько реплик, связанных по содержанию и по форме.

Характерной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер, на что указывал еще Л. П. Якубинский: «...всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие, оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогическим и бежит от монолога».

Как отмечают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, «для диалогической речи характерна эллиптичность, которая вызвана условиями общения. Наличие единой ситуации, контактность собеседников, широкое использование невербальных элементов способствуют возникновению догадки, позволяют говорящим сокращать языковые средства».

Обучение диалогической речи строится на основе образца, данного в виде диалогического текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение. Основными этапами обучения диалогической речи на уроке являются: презентация ситуации с помощью словесного

объяснения или технических средств обучения; презентация диалога в звуковой и графической форме; усвоение языкового материала диалога; усвоение способов связи реплик в диалоге; воспроизведение диалога; расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации.

При обучении диалогической речи рекомендуется варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа учащихся между собой и с преподавателем, парная и групповая. Основным средством обучения диалогической речи являются упражнения. В процессе их выполнения формируются умения: запрашивать информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника, употреблять штампы диалогической речи, комбинировать реплики при построении диалога и др.

Диалогическая речь отличается следующими специфическими чертами:

1) как считает Т. Г. Грушевицкая, «единицей диалогической речи является так называемое диалогическое единство, т. е. совокупность двух соседних реплик в диалог, связанных ситуативно»;

2) репликам диалога свойственны эллипсисы, дислокации (перестановки слов, частей фразы);

3) другой отличительной чертой диалогической речи является ее спонтанность, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников;

4) в диалоге используется много так называемых клише, разговорных формул. Наряду с междометиями и модальными словами они делают диалогическое общение эмоциональным, выразительным;

5) диалогу свойственны эмоциональность и экспрессивность, которые проявляются чаще всего в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, в широком использовании невербальных средств;

б) психологически диалогическая речь отличается тем, что реплика каждого партнера зависит от речевого поведения другого. Это влечет за собой необходимость быстрой реакции.

С. А. Ламзин выделяет два этапа в формировании умений диалогической речи: неспециальный и специальный.

На неспециальном этапе обучение диалогической речи выступает не как основная, а как сопутствующая задача, которая выполняется в процессе решения таких доминирующих задач, как формирование грамматических и формирование лексических навыков или как совершенствование навыков.

На специальном этапе предусматривается обучение собственно диалогической речи. Она выступает здесь как основная методическая задача и соотносится в цикле уроков с этапом развития речевого умения.

Охарактеризуем кратко более частные умения.

1. Осознание и умение четко определить свою речевую задачу связано с тем, что, вступая в общение, ученик должен четко знать, чего он хочет достичь: уговорить, убедить, проинформировать, узнать мнение по какому-то интересующему вопросу, посоветовать что-то и т. п. Именно речевая задача определяет функциональный характер диалога, и каждая реплика диалога должна быть в функциональном плане адекватна этой общей задаче.

2. Умение планировать ход беседы заключается в том, что каждый из участников коммуникации организывает цепочку своих реплик в диалоге так, чтобы оптимальным путем достичь реализации своей задачи с учетом вероятной реакции партнера.

3. Умение захватывать и перехватывать инициативу общения связано с тем, что на каждом участке диалога инициатива может быть в руках одного из собеседников, речевая задача которого является в это время превалирующей, ведущей.

4. Умение предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу, содействовать ему.

5. Умение адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника связано с выбором такого функционально детерминированного речевого поступка, который бы сочетался с функциональной направленностью реплики-стимула в соответствии с ситуацией. Например, в зависимости от ситуации на просьбу могут быть следующие реакции: обещание, отказ, запрос, совет и др.

6. Умение спровоцировать тот или иной речевой поступок связано с тем, что говорящий должен уметь подавать такие реплики-стимулы, на которые могли бы последовать реплики-реакции желаемой функциональной направленности.

7. Умение функционального манипулирования внутри одной реплики на уровне нескольких речевых поступков связано с умением подавать распространенные, сложные реплики.

Таким образом, стратегия формирования диалогической речи заключается в последовательном формировании частных умений на неспециальном и специальном этапах с последующим переходом к совершенствованию этих умений и, наконец, к развитию их в процессе формирования умений диалогической речи на специальном этапе в цикле уроков.

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – 2-изд. – М., 1965. – 150 с.

2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 150 с.

3. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: Юнити-Дана, 2003.

4. Ламзин, С. А. Обучение диалогическому общению в аспекте прагматики языка: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.

5. Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. – М., 1982. – 134 с.

6. Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – Киев, 1989. – 234 с.

М. П. Меняева
канд. культурологии,
доцент каф. философ. н. ЧГАКИ

ИДЕЯ СОГЛАСИЯ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ КОНВЕРГЕНЦИИ П. А. СОРОКИНА

В современном мире нарастают конфронтационные тенденции между разными странами и государствами, усиливаются конфликты и разногласия на межкультурном, межнациональном и межличностном уровнях, в связи с чем становится необходимым согласие, идея которого содержится в контексте концепции конвергенции русско-американский мыслителя Питирима Александровича Сорокина (1889–1968). Он соединил в себе талант философа, социолога и культуролога. Его жизнь в России оказалась сопряжена с революционными событиями 1916–1917 гг., в ходе которых он пережил гибель старшего брата, а сам был арестован за связь с эсерами. П. А. Сорокин стал свидетелем не только гражданской войны, но и двух мировых войн. Возможно, поэтому свое внимание он сконцентрировал на самых актуальных темах своего времени: революции и войны. Его исследовательский интерес был обращен к вопросу об устройстве гармоничного миропорядка и международных отношений, которые предупреждали бы возможность развязывания военных конфликтов. П. А. Сорокин стремился найти то предельное основание, которое обеспечивает единство человечества.

В качестве пути установления прочного мира и согласия между государствами мыслитель предложил конвергенцию (от латинского *convergere* – сближаться в точке). Концепцию конвергенции П. А. Сорокин детально развил на примере двух стран – России и США, культуры которых знал особенно хорошо. Он относил их к противоположным общественным системам, сближение которых считал объективной тенденцией развития, переходом в бескризисную фазу истории, к

устойчивому, гармоническому состоянию. В сближении П. А. Сорокин увидел путь мирного решения конфликтов. По его мнению, «чистый результат конвергенции – последовательное уменьшение и устранение практически всех аргументов для продолжения холодной или горячей войн, безумной гонки вооружений и политик вооруженной конфронтации» [3, с. 120]. Идеи о конвергенции он изложил в книге «Россия и Соединенные Штаты» (1944) и в эссе «Взаимное сближение Соединенных Штатов и СССР к смешанному социокультурному типу» (1960). Доклад о конвергенции ученый прочитал на XIX международном конгрессе социологов в г. Мехико (1960). Поначалу концепция конвергенции была встречена в штыки, так как в то время СССР и США находились в состоянии «холодной войны» друг с другом. Однако конвергенцию культур СССР и США П. А. Сорокин рассматривал как путь взаимовхождения в «интегральную» систему ценностей, которая представляет собой баланс между материальными и духовными ценностями, характеризуется их органическим соединением и гармоничным сочетанием. Он констатировал, что оба строя в западных и восточных блоках все более теряли свои специфические черты и «заимствовали» и объединяли в себе характеристики друг друга, становились все более похожими в своих культурных, социальных институтах, системе ценностей и образе жизни. По мнению П. А. Сорокина, «обе страны представляют собой огромные лаборатории успешно проводимого социального эксперимента – создание единого общества из различных элементов, связанных воедино узами равенства и свободной солидарности» [4, с. 138]. Выделив ряд общих черт двух самобытных культур, обрисовав их комплементарный, взаимодополняющий характер, П. А. Сорокин показал отсутствие серьезных столкновений их жизненных интересов и возможность прийти к согласию.

П. А. Сорокин рассматривал культуру как надорганическое явление, которое представляет собой системное образование со смысло-

вым принципом взаимосвязи всех его бесконечно многообразных составных элементов, тем самым отличающееся от культурных скоплений (механического соседства). По мнению мыслителя, культурных систем может быть неисчерпаемое множество. Однако среди них выделяются пять главных: язык, наука, религия, искусство, этика. Их сочетание в определенной интегрированной конфигурации образует суперсистемы – системы самого высокого уровня, сфера которых превосходит отдельные общества.

П. А. Сорокин различал две противоположные культурные суперсистемы («чувственную» и «идеациональную»), взаимодействие которых влечет за собой появление промежуточной между ними, компромиссной, согласующей их как две крайности («идеалистической»). П. А. Сорокин отмечает, что все интегрированные культуры в действительности оказываются состоящими из различных соединений двух чистых логико-смысловых форм. В некоторых преобладает первый тип, в некоторых – второй, а в каких-то они оба смешаны в равных пропорциях и на одинаковом основании. Соответственно, одни культуры ближе к идеациональному типу, другие – к чувственному, а некоторые представляют собой сбалансированный, органический синтез обоих чистых типов. Таков «идеалистический» тип культуры. Поскольку люди, по мнению П. А. Сорокина, не способны находить истинный баланс ценностей, переход от одной суперсистемы к другой сопровождается кризисом, создавая бесконечные флуктуации в истории.

П. А. Сорокин фиксировал кризис «чувственной» суперсистемы в XX в. Его проявления мыслитель видел в росте материальных ценностей, в культивировании прагматизма, утилитаризма, гедонизма, представленных в крайней чувственной форме, когда человек сосредоточен на технологических изобретениях, а также в господстве культы силы и принуждения, когда распространяется «моральный релятивизм, нигилизм» и отсутствуют абсолютные моральные ценности. Отсюда главный нравственный принцип нашего времени «Допустимо вс,

что выгодно». П. А. Сорокин обратил внимание на то, что, когда составляющие культурной системы становятся морально безразличными, образуются такие ненормальные явления как, например, наука, совершенствующаяся в производстве средств войны и способствующая уничтожению человечества, вместо того, чтобы служить благу.

С ситуацией кризиса чувственной системы связано усиление насильственных отношений, результатом которых в XX в. стало торжество тоталитарных режимов и мировых войн. Насилие, по мнению П. А. Сорокина, исключает благотворная сила любви. В качестве средств выхода из кризиса П. А. Сорокин предлагал признание «альтруистической любви» абсолютной ценностью. Любовь, в его понимании, – «гармонизирующая сила, которая противодействует дезинтегрирующим силам хаоса. Она объединяет то, что разделяется враждой, строит то, что разрушается раздором, создает и поддерживает великий порядок во всем универсуме» (7, С. 250). Другими словами, любовь предполагает согласие.

Таким образом, культивирование отношений альтруистической любви означает культивирование отношений согласия, которые способствуют примирению и творению мира, т. е. его сохранению и обновлению, тем самым обеспечивают устойчивость. В качестве условий и предпосылок развития отношений согласия можно рассматривать концепцию конвергенции П. А. Сорокина, которую он разрабатывал по отношению к культуре как глобальному и локальному образованию. Конвергенция, в понимании П. А. Сорокина, есть процесс согласования интересов, целей и ценностей разных стран и их культур. Мыслитель прогнозировал бесконфликтные отношения между Россией и США, способность этих стран преодолеть противостояние, выраженное в форме «холодной» войны, и прийти к согласию.

Отношения согласия у П. А. Сорокина осмыслены как созидательные и перспективные как для отдельного человека, так и для все-

го человечества. Без них невозможно духовное сближение людей, принадлежащих к разным культурам и их плодотворное развитие.

Идея согласия в контексте концепции конвергенции П. А. Сорокина становится принципом, т. е. исходным пунктом руководства к действиям.

1. Меняева, М. П. Конвергенция культур в судьбе П. А. Сорокина и современного человечества // Культура – искусство – образование: новые аспекты синтеза теории и практики. Материалы XXVII научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава академии / Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2006. – С. 90–91.

2. Сорокин, П. А. Главные тенденции нашего времени. – М., 1997.

3. Сорокин, П. А. Общие черты и различия между Россией и США. Из истории развития межнациональных отношений в России. (Фрагменты из книги «Россия и США», 1944) // Социс. – 1993. – № 8. – С. 133–146.

4. Сорокин, П. А. Причины войны и условия мира // Социс. – 1993. – № 12. – С. 140–148.

6. Сорокин, П. А. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений / П. А. Сорокин, пер. с англ. В. В. Сапова. СПб.: Изд-во Рус. христиан. гуманитар. ин-та, 2000.

7. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.

В. Б. Мещеряков

*к. п. н., доцент, зав. каф.
иностр. языков ЧГАКИ*

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГИЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМИОТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Изучение причинно-следственных связей в области образования является одной из главных задач педагогических исследований, поэтому в педагогических исследованиях часто используется категория «условие». Как отмечается в философском энциклопедическом словаре, причинно-следственные зависимости выступают как одна из форм всеобщей связи и взаимодействия явлений. Под причиной понимается явление,

действие которого вызывает, определяет, изменяет, производит или влечет за собой другое явление (в педагогике обычно рассматривается как фактор). Производимое причиной следствие зависит от условий. Одна и та же причина при разных условиях вызывает неодинаковые следствия [1, с. 511–512], поэтому выявление, обоснование, моделирование педагогических условий, их использование в педагогической деятельности позволяет управлять образовательным процессом.

В процессе изучения проблемы формирования семиотической компетентности будущих специалистов социокультурной сферы нами были выделены 4 условия, необходимые для достижения поставленных целей. Это комплексная диагностика студентов в процессе их профессиональной подготовки, формирование установки на учебно-познавательную деятельность, формирование ценностных ориентаций, связанных с профессией, и использование диалогичных технологий в процессе обучения иностранному языку. Рассмотрим более подробно значимость последних двух, а именно формирование ценностных ориентаций, связанных с будущей профессией, и использование диалогичных технологий в процессе обучения иностранному языку.

В современных науках, таких как философия, психология, педагогика, социология широко используется понятие «ценность», которое толкуется по-разному. В частности, В. П. Тугаринов считает, что к ценностям можно относить все то, что люди ценят; что приносит им пользу [2]. Следовательно, ценности рассматриваются им с позиции удовлетворения потребностей человека. Г. М. Головных рассматривает ценности с функциональных позиций. При этом все ценности он объединяет в три группы: предметные ценности с их функциональным назначением; идеальные предметы и явления, выраженные в отношениях; процессы и предметы, имеющие положительную значимость.

Б. С. Круглов трактует ценность как «субъективное отражение в сознании индивида некоторых специфических свойств предметов и явлений окружающей действительности. Отнесение того или иного

объекта окружающей действительности к ценности выражается в его способности удовлетворять интересы и цели человека» [3, с. 4–11].

Для педагогики, прежде всего, важно то, что ценности есть материальные и духовные, что они способны удовлетворить интересы и потребности личности и общества, что они имеют определенную цену.

Особо подчеркнем, что осознание ценности предполагает наличие у человека определенного способа ориентировки в каком-либо классе, виде, группе ценностей, являющегося внутренним психологическим механизмом, формирующим те или иные предпочтения личности, по характеру и направленности которых можно определить и особенности ее ценностных ориентаций.

В структуре ценностных ориентаций в целом выделяются три подсистемы:

1) когнитивная – ценностные представления человека (знания о предметах, явлениях, процессах, мировоззрение, представление о своей жизни);

2) эмоциональная – относительно устойчивые чувства человека к объектам, выражающиеся в эмоциональной оценке (эмоционально-ценностные отношения к миру, своим связям, чувствам);

3) деятельностьная – предрасположенность к тому или иному типу социального поведения; компетентность деятельности человека относительно объектов и явлений социальной значимости, путь достижения жизненных планов.

Когнитивный компонент ценностной ориентации представляет собой своеобразное информационное «поле», отдельные элементы которого характеризуют особенности личности, взаимоотношений в профессиональной сфере, специфику работы, предметное содержание обучения и предъявляют многие другие знания, необходимые для полноценной организации педагогического процесса. При актуализации когнитивного компонента из него извлекаются необходимые сведения, связанные с возникшей ситуацией. Как правило, ситуация вы-

зывает определенные эмоции, связанные с ведущими интересами личности. В данном случае знания входят уже в иную систему, усиливая или ослабляя процесс актуализации ценностной ориентации. Возникает когнитивно-эмоциональное образование, т. е. своего рода эмоционально окрашенные знания, необходимые для формирования поведенческой готовности, а на более сложном уровне и поведенческих программ.

Когнитивная подсистема ценностных ориентаций профессионала в области культуры и искусства является основой его профессиональной деятельности. Это связано с тем, что знания как вербально оформленный базис включают идеи, закономерности, принципы и т. п., присвоение которых позволяет определить отношение педагога к окружающей действительности, педагогической системе и ее ядру – человеку. Знания выступают в качестве информации, которая отражает состояние образовательного пространства, возможные пути работы в рамках этой системы, выстраивает чрезвычайно важный компонент линии отношений «педагог – студент», «студент – студент», т. е. характеризует семиотическую грамотность.

Эмоциональное отношение наполняет многообразным содержанием коммуникативную деятельность. В зависимости от того, какие эмоции в большей степени испытывает студент, можно говорить о комфортной (или дискомфортной) психологической атмосфере педагогического процесса. Восприятие общения также пронизано эмоциональными составляющими, позволяющими «окрасить» педагогическое взаимодействие в соответствующие тона, тем самым регулировать его интенсивность, глубину, продолжительность. Эмоции являются и определителем в выборе средств и способов общения.

Эмоциональное отношение, заложенное в выразительных жестах, движениях, походке, мимике, имеет сигнальный, семиотический и социальный характер и выстраивает систему взаимодействий с другими людьми, отношение к нравственным, художественным и другим ценно-

стям. Этот процесс невербального проявления чувств может быть охарактеризован как эмоциональная экспрессивность, т. е. способность выразительно отразить эмоциональное состояние, сигнализирующее, возможно, даже более точно об аффективной сфере личности.

Эмоциональная сторона педагогического процесса обуславливает необходимость включения в педагогические условия формирования ценностных ориентации студентов, развитие представлений о гуманизме как фундаменте эмоциональной культуры педагога сферы дополнительного образования.

Деятельностный компонент ценностной системы профессиональной сферы имеет особое значение, это связано с тем, что в границах деятельности субъекта любые реальности выстраиваются в определенную иерархию, образующую личностную значимость профессиональной деятельности. Ценность деятельности зависит от многих составляющих:

- социальная престижность выполняемой работы;
- реализация способностей личности: организаторских, конструктивных, перцептивных, экспрессивных, коммуникативных, психомоторных и др.;
- возможности самовыражения личности;
- реализация творческого потенциала;
- актуальность жизненного мира.

В силу полифункциональности деятельности специалистов социокультурной сферы выделяют такие ее виды: обучающая, воспитательная, организаторская, управленческая, консультативно-диагностическая, самообразовательная и др. Все виды педагогической деятельности связаны между собой, содержат аксиологическую составляющую, имеют общую для любой деятельности структуру и в то же время определенную специфику.

Необходимость использования в качестве одного из обязательных условий формирования семиотической компетентности будущих

специалистов социокультурной сферы диалогичных технологий обучения связана со все большим распространением субъект-субъектных отношений в учебном процессе, гуманистическими и личностно-ориентированными тенденциями современной педагогики. Усиливаются представления о диалогичных технологиях обучения как наиболее оптимальных с точки зрения организации коммуникации и обладающих развивающим, воспитывающим, творческим потенциалом.

Диалогический подход (полисубъектный) мы рассматриваем как условие формирования семиотической компетентности по нескольким причинам. Во-первых, реализовать в учебном процессе полноценное отношение к личности, т. е. персонализировать педагогическое взаимодействие, можно только в режиме диалога. Во-вторых, гармоничное развитие специалиста, в том числе и в области семиотической компетентности, возможно только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия, совместной активности в решении учебных задач. В-третьих, в профессиональной педагогике уже давно утвердилось мнение, что положительных результатов добивается тот, кто из объекта профессионального воспитания превращается в его субъект, когда внешние ценности, стимулы деятельности превращаются во внутренние мотивы, демонстрируя при этом устремленность студента к овладению профессиональным мастерством, профессиональной компетентностью. В-четвертых, в процессе диалога двух субъектов (преподаватель, студент) происходит утверждение и самоутверждение профессионального статуса студента в поле профессиональных отношений, профессионального обучения. В-пятых, в совместной деятельности происходит понимание студентом профессиональных ценностей, смыслов (жизненная перспектива к чему стремиться, осознание своих возможностей), особенностей профессиональной и ее части семиотической компетентности личности. В-шестых, в диалоге происходит формирование отношения к профессиональной деятельности и собы-

тиям, происходящим в обществе. В-седьмых, диалоговые технологии рождают сотворчество.

Диалог давно применяется в педагогической практике. Достаточно вспомнить сократовские беседы, вообще традицию философии рассматривать многие проблемы через диалог, даже воображаемый. В психологии Ф. Е. Василюк, Е. Т. Соколова, А. У. Хараш и многие другие обращают внимание на диалогичность, выдвигая диалогический подход в качестве психотерапевтического средства. Для нас особенно важно, что в основе диалогичности две концепции – феноменологическая концепция доминанты А. А. Ухтомского [4] и онтологическая концепция диалога М. М. Бахтина [5]. Как замечает Л. С. Юрова: «Диалог в расширенном его понимании предполагает построение особого типа отношений, характеризующихся устремленностью к другому человеку, способностью дорожить им, видеть в нем цель, а не средство... через достижение совместимости, согласия, взаимной приспособленности и удовлетворенности путем гибкой корректировки целей, умений и состояний, способов воздействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами» [6].

Под диалогичной технологией как условием формирования семиотической компетентности мы понимаем субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами в решении учебных задач. Д. А. Белухин отмечает, что диалогические технологии (диалогический стиль коммуникабельной и интеллектуальной деятельности) в формировании семиотической компетентности имеют четкую этапность, динамику «от максимальной помощи педагога учащимся в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появления отношений партнерства между ними» [7, с. 67].

Методологической основой субъект-субъектных отношений выступает философия человека, трансперсональная психология [8, с. 77–80]. Субъект-субъектные отношения, возникающие при использовании

диалогичных технологий, предполагают активную позицию обеих сторон отношения: студентов и преподавателя. Обе стороны реализуют стратегию деятельности, соответствующую их потребностям. Следует подчеркнуть, что мы не отрицаем одновременное наличие в учебном процессе субъект-объектных и объект-субъектных отношений, но подчеркиваем, что в формировании семиотической компетентности субъект-субъектные отношения играют наибольшую роль, выступают как важное условие формирования семиотической компетентности личности. Механизмом такого превращения является осмысление студентами учебного процесса, особенностей будущей профессиональной деятельности, собственной позиции с точки зрения семиотики; осознание целей, требований, перспектив профессиональной деятельности; познание в ее процессе своих сил и возможностей; преодоление своих слабостей в формировании семиотической компетентности, что превращает студента в активного и сознательного субъекта педагогического процесса.

Подчеркнем, что в литературе используются и другие подходы к рассмотрению субъект-субъектных отношений. Например, И. П. Андриади характеризуя авторитет как качественную характеристику системы отношений одной личности (или группы) к другой в качестве компонентов авторитета выделяет (на основе субъект-субъектных отношений): профессиональный компонент, личностный компонент, социальный компонент (социальная перцепция), ролевой компонент [9, с. 100].

Б. Д. Парыгин, характеризуя общение, отмечает, что активный участник или субъект общения может относиться к другому участнику как к субъекту же (и тогда он интересен прежде всего в качестве равноправного партнера, личности, индивидуальности) или только как к объекту или средству удовлетворения своих потребностей и интересов [10 с. 382].

А. Б. Орлов, характеризуя систему психологических принципов организации личностного педагогического взаимодействия, выделял

четыре принципа, ведущим среди которых считает принцип диалогизации педагогического взаимодействия. С его точки зрения монологизированное педагогическое взаимодействие – взаимодействие неравноправное и на уровне обмена информацией, и на уровне ролевого социального взаимодействия, и на уровне межличностного взаимодействия учителя и ученика. На всех трех уровнях взаимодействия доминирует взрослый (учитель). Диалогизация же связана прежде всего с преобразованием суперпозиции преподавателя и студента в равноправные позиции, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей [11].

Мы согласны с мнением Е. И. Пассова, который, характеризуя общение учителя иностранного языка и учащихся, отмечал, что «принципиально важно для обучения понять, что продуктом общения является не высказывание (оно продукт одного говорящего) и не всяких два высказывания обоих собеседников, ибо не любая пара реплик есть общение... Это легко доказать тем, что результатом общения является изменение взаимоотношений. Результат здесь совпадает с целью общения. В самом деле, мы вступаем в общение только во имя какого-то результата. Если предметом общения являются взаимоотношения, то результатом может быть только изменение этих взаимоотношений. Но изменение их возможно лишь в том случае, когда имеет место интерпретация информации. Если же реплики собеседника для меня не информативны, равно как и мои – для него, то не состоится никакой интерпретации информации (не будет продукта) и, следовательно, не изменятся взаимоотношения (не будет результата). Именно такие “беспродуктивные”, “безрезультатные диалоги” чаще всего и звучат на уроках иностранного языка. В них не может возникнуть то, что Б. Д. Парыгин называет “внутренней духовной солидарностью”, чувством “мы”. Кстати, по результату общения можно судить об уровне взаимоотношений учителя и учащихся, уровне их взаимодействия, и о продуктивности учебного процесса в целом» [12].

Таким образом, в нашем исследовании под педагогическими условиями мы понимаем пути и способы взаимодействия участников педагогического процесса, комплекс мер учебно-воспитательного характера, направленный на формирование семиотической компетентности будущих специалистов социокультурной сферы. Механизм выявления педагогических условий формирования семиотической компетентности будущих специалистов социокультурной сферы включает учет социального заказа (государственный образовательный стандарт), модель формирования семиотической компетентности и особенности ее реализации в процессе учебно-познавательной деятельности. На основе анализа теории и практики, теоретических изысканий выделен комплекс педагогических условий, включающий в себя: комплексную диагностику студентов в процессе их профессиональной подготовки; формирование установки на учебно-познавательную деятельность; формирование ценностных ориентаций будущих специалистов; использование диалогичных технологий обучения. Новизна выделенных педагогических условий формирования семиотической компетентности будущих специалистов социокультурной сферы заключается в том, что предложенные условия не рассматривались в отношении формирования семиотической компетентности.

1. Философский энциклопедический словарь / редкол. С. С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М.: Совет. энцикл., 1989. – 815 с
2. Тугаринов, В. П. Теория ценностей в марксизме. – Л.: ЛГУ, 1968. – 123 с.
3. Круглов, Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. Сб. науч. трудов. – М., 1983. – С. 4–11.
4. Ухтомский, А. А. Избранные труды. – Л.: Наука, 1978.
5. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
6. Юрова, Л. С. Учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции. 19. 00. 07 – педагогическая психология: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003.
7. Белухин, Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. – Ч. 2. – Воронеж, 1996
8. Налимов, В. В. Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: Прометей, 1989. – С. 77–80.
9. Андриади, А. П. Основы педагогического мастерства. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 160 с.

10. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с.
11. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
12. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

Г. А. Наседкина

к. п. н., доцент каф. ин. яз. ЧГАКИ

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Повседневная реальность последних лет свидетельствует о возросшем статусе иностранных языков. Знание языков дает возможность личности получить реальные шансы занять более престижное положение в обществе как в социальном, так и в материальном отношении. Знание языков становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни человека. Чтобы знать языки, их нужно учить, но изучение иностранных языков дается обычно нелегко, утомляет и теряется интерес к ним. Для того чтобы учащиеся посещали уроки иностранного языка с удовольствием, необходимо организовать их так, чтобы они нравились, при этом развивая у учеников интерес к предмету.

Как сохранить интерес учащихся к иностранному языку на всем протяжении его изучения? Вопросам повышения мотивации, сохранения и развития интереса к предмету «иностраный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету.

Что такое интерес? С латинского языка *interest* переводится как ‘важно’. Интерес – особое отношение к чему-нибудь, познавательная направленность на предмет. В социологии интерес рассматривается как реальная причина социальных действий, лежащая в основе непосредственных побуждений – мотивов, идей и т. д. – участвующих в них индивидов, социальных групп, а в психологии – отношение личности к предмету как к чему-то для нее ценному, привлекательному.

Интерес может определяться внешними и внутренними мотивами. Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узкие социальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). Внутренние мотивы, напротив, связаны с содержанием учебного материала: интерес познавательной деятельности, интерес к содержанию обучения, мотивы овладения общими способами действий и другие. При обучении иностранному языку усилия учителя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации, которая исходит из самой иноязычной деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Внутренняя мотивация определяет отношение школьников к предмету и обеспечивает продвижение в овладении иностранным языком. Если школьника побуждает заниматься сама деятельность, когда ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него есть интерес к предмету «иностранному языку» и обеспечены условия для достижения определенных успехов. В этом случае работает не стимуляция извне, а внутреннее побуждение. И решающим является то, что присуще данному человеку: личный опыт, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе.

Сложность и многогранность данной проблемы подчеркивают многие методисты и в соответствии с этим предлагают различные подходы к ее решению.

Пути решения связывают:

- с созданием специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
- продуманным отбором материала для урока; кроме основного материала необходимо использовать дополнительную литературу,

газеты, журналы, чтение которых, несомненно, развивает интеллектуальные и языковые способности;

- раскрытием межпредметных связей, показ которых помогает увидеть практическую значимость предмета для будущей специальности; той же цели служит связь учебного материала с жизнью, с практикой;

- вовлечением эмоциональной сферы в процесс обучения. Интерес тесно связан с эмоциональной жизнью человека: невозможность удовлетворить интерес вызывает неприятие;

- характером педагогических воздействий учителя, в частности наличием стимулов и подкреплений;

- использованием на уроках аудиовизуальных средств;

- использованием личностной индивидуализации, а также возрастных особенностей;

- разработкой системы внеклассных занятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка. Развивает интерес и работа в предметных кружках, где занимаются творческой работой, знакомятся с научной литературой.

Также благодаря наблюдениям можно сказать, что повышение интереса идет через:

- вовлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке;

- проблемность заданий и ситуаций;

- контроль знаний, умений и навыков; но нередко возникший интерес пропадает во время контроля, поэтому так важно избегать здесь излишней напряженности и однообразия;

- использование познавательных игр;

- страноведческий материал, благодаря которому учащиеся не только получают дополнительную информацию о стране изучаемого языка и особенностях речевого поведения, но и толчок к самообразованию, и устойчивый интерес к изучению языка;

- доброжелательное отношение к учащимся.

Установление и поддержание устойчивого интереса к изучению иностранного языка актуально. К основным условиям, при которых формируется интерес, можно отнести:

- для повышения интереса к изучаемому предмету необходимо понять важность его изучения;
- интерес к изучаемому предмету проявится, если ученик действует активно, если вовлекается в процесс поиска новых знаний;
- учебный труд интересен, когда разнообразен.

Среди многочисленных способов поддержания интереса к содержанию учебного материала следует отметить следующие:

- научность материала;
- интересны сведения из истории языка;
- интересно подбирать примеры самостоятельно;
- дифференцированные задания.

При целостном рассмотрении проблемы повышения интереса к изучению учащимися иностранных языков исследователи исходят из того, что в обучении взаимодействуют следующие составляющие:

- ученик и как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками, какие мотивы побуждают его к деятельности;
- учитель и как он обучает, руководствуясь методическими принципами, используя методы, приемы, средства и формы обучения;
- сам предмет «иностраный язык», т. е. языковые и речевые единицы, которыми нужно овладеть.

Таким образом, при формировании положительного отношения к предмету необходимо учитывать факторы, исходящие из того, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем. Задача преподавателя состоит в том, чтобы побуждать и укреплять интересы ребят, делать содержание предмета глубоким и привлекательным, а способы познавательной деятельности разнообразными и творческими.

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

О НЕКОТОРЫХ СЛОЖНОСТЯХ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment") отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. «Компетенции» в понятной форме определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. Документ включает в себя систему аттестации по пяти навыкам: чтение, письмо, аудирование, устный диалог и устная презентация. Факт вхождения России в Совет Европы определил необходимость согласования образовательных стандартов России с общими европейскими стандартами. Материалы, разработанные под эгидой Совета Европы, стали основой для разработки Нового государственного образовательного стандарта. В государственном образовательном стандарте в области иностранного языка рассматриваются следующие компетенции:

- языковая компетенция (графическая сторона речи и орфография, произносительная сторона речи, лексическая сторона речи, грамматическая сторона речи)
- речевая компетенция (говорение, письмо, аудирование, чтение),
- социокультурная компетенция (социокультурный портрет англоязычных стран, социокультурный портрет родной страны на ИЯ),
- компенсаторная компетенция,

– учебно-познавательная компетенция (общие и специальные умения).

Как мы видим, аудирование является неотъемлемой частью тех навыков или компетенций, которыми должен овладеть любой, изучающий иностранный язык. Аудирование является непременным условием говорения, осуществляя обратную связь, без чего было бы невозможно общение при помощи речи. Аудирование может рассматриваться в первую очередь как средство обучения иностранному языку. Устно-речевая основа этого обучения требует введения изучаемого материала в устной форме. Наличие обратной связи дает возможность учителю не только устно предъявлять образцы в виде типовых предложений, вести с учащимися беседу в пределах программы данного года обучения, но и управлять деятельностью учащихся, отдавать приказания и сообщать инструкции на иностранном языке. Кроме того, аудирование используется как «средство создания прочных слуховых образов изучаемых языковых явлений... в единстве с их значением». Аудирование рассматривается не только как средство обучения, но и как особый вид речевой деятельности отличный от говорения. Аудирование является рецептивной формой речевой деятельности. Восприятие речи в процессе слушания основывается главным образом на слуховых ощущениях. Процесс понимания зависит от способности удерживать в памяти отчетливо воспринятые отрезки речи. Понимание звучащей речи в момент восприятия сопровождается мыслительной деятельностью, включающей узнавание языковых средств и осмысление содержания. Осмысление происходит в результате взаимодействия слуховых ощущений в момент восприятия. Трудности при аудировании бывают разного характера (лингвистические и экстралингвистические). Речь каждого человека индивидуальна. Она зависит от многих факторов: возраста человека, его половой принадлежности, состояния его голосовых связок и т. д. Кроме того, несмотря на все попытки унифицировать язык, единый «королевский английский»

так и не получил широкого распространения. В английском языке существует огромное количество акцентов, диалектов, вариантов (британский, американский, австралийский) и т. д. Немаловажную роль играет и просодика, т. е. ритмико-интонационная сторона речи. Особые трудности вызывает слушание подлинной диалогической речи благодаря наличию в ней эллиптических конструкций, вводных слов, междометий, произвольных задержек в речи и т. д. Кроме того, при предъявлении текста в звукозаписи мы лишены зрительного подкрепления речи в виде мимики, жестов и т. д. Таким образом, ученик, прослушивающий то или иное сообщение, максимально мобилизует свои усилия направленные на понимание и запоминание предложенной информации, так как у него нет возможности переспросить или прослушать запись еще раз (если речь идет об экзамене). Жесткие временные рамки, отведенные на прослушивание сообщения, безусловно, оказывают определенное психологическое давление на ученика. Основные выводы, которые можно сделать на основании этого анализа, состоят в том, что, обучая аудированию, необходимо с определенного момента ставить учащегося в такие условия, в которых он должен будет столкнуться с этими трудностями. Сначала учитель вычленяет их и ограничивает их количество, затем постепенно увеличивает это число и заканчивает работу тренировкой восприятия речи в естественных условиях, когда все эти трудности выступают в комплексе. Большая роль при этом отводится подборке текстов и составлению к ним заданий. Ведущие методисты Кембриджского университета Джон Филд и Гарри Бак делают акцент на необходимости использования аутентичных текстов даже на начальном этапе обучения с заданиями, соответствующими уровню владения языком учащихся. Заранее написанные тексты (scripts), которые в большинстве своем читают для учебных пособий профессиональные актеры, до конца не передают особенностей спонтанной речи. Профессионалы контролируют темп речи, избегают повторов, колебаний, ошибок. Следуя четко прописан-

ному сценарию, актеры следуют знакам препинания, интонационно выделяя самые трудные для понимания места, которые потом и служат ключом к ответу на тестовом задании. Все это необходимо помнить при составлении заданий по аудированию, и стараться с помощью различных интернет-ресурсов подбирать аутентичные тексты. К аутентичным материалам авторы относят: личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, реклама, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты. Они подчеркивают также важность сохранения аутентичности жанра, и то, что жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить учащихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям. Школьникам младших классов может быть предложено прослушать песню и с помощью цветных карандашей нарисовать рисунок, отображающий основное содержание песни. Эффективными методиками при обучении аудированию на среднем уровне являются предварительное прослушивание ключевых предложений, прослушивание первых предложений записи, позволяющее привыкнуть к голосу говорящего и настроиться на определенный вид деятельности. Заполнение пробелов, где отсутствует наиболее значимая информация или выделение ключевых слов также является широко применяемой практикой. Маркировка планов магазинов, развлекательных центров, составление маршрута по карте приближают учащихся к заданиям, с которыми они могут столкнуться в реальной жизни. Заполнение различных заявок, бюллетеней, клубных карт, таблиц и расписаний также носят познавательный, прагматический характер. Задания такого типа имеют когнитивную валидность, т. е. они очень близки к тому, что учащемуся придется делать на практике. На продвинутом уровне обучения задания могут включать ответы на вопросы и составление краткого изложения услышанной лекции, составление схемы производственного процесса или диаграммы.

1. Елухина, Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностр. языки в школе. – 1996. – № 4.
2. Совет Европы. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». – Страсбург, 1996.
3. Buck, G. Assessing Listening. – Cambridge University Press, 2001.
4. Field, J. Listening in the Language Classroom. – Cambridge University Press, 2008.

О. В. Севрюгина

преподаватель каф. ин. языков ЧГАКИ

МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В системе современного образования иностранный язык занимает особое место в силу своих социальных, познавательных и развивающих функций как еще одно средство общения, познания окружающего мира и расширения границ этого мира. Изучение иностранного языка – эффективное средство социализации личности, интеллектуального развития, самовыражения, эмоционального и нравственного развития личности. Усилившаяся в последнее время интернационализация всех сфер общественной жизни делают жизненно важным и с практической точки зрения владение иностранными языками.

Нет особой необходимости говорить о воспитывающей и развивающей функции иностранного языка в качестве самостоятельного, изолированного от единой системы воспитания и развития личности процесса. В любой образовательной системе он вписывается в единый процесс развития мотивации учения, памяти, интеллектуальных способностей, самостоятельности, инициативности и других качеств личности.

Личность имеет две ведущие мотивационные системы: внешней и внутренней мотивации.

Система внешней мотивации связана с инструментальной деятельностью и внешней системой контроля. При работе этой системы повышение сложности ситуации ведет к росту напряженности, которую организм стремится снять. Когда цель инструментальной

деятельности достигнута, возникает состояние удовлетворения и релаксации.

Система внутренней мотивации – это система самодеятельности и внутреннего контроля, поиска напряжения и трудностей, сопровождаемых интересом и воодушевлением. Отсутствие напряжения в этой системе приводит к скуке и апатии, чего человек всегда стремится избегать. У психически здорового и зрелого человека должны эффективно функционировать обе системы при относительном доминировании последней. Система обучения должна быть таковой, чтобы полноценно реализовывать задачу развития двух ведущих систем личности [1].

Главная задача мотивации учения – такая организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности ученика.

Условия для внутреннего мотивирования процесса учения:

1. Предоставление свободы выбора. Ученик, а также его родители должны иметь возможность выбора школы, учителя, программы обучения, видов занятий, форм контроля. Свобода выбора дает ситуацию, где ученик испытывает чувство самодетерминации, чувство хозяина. А, выбрав действие, человек испытывает гораздо большую ответственность за его результаты.

2. Максимально возможное снятие внешнего контроля. Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения, так как это ослабляет внутреннюю мотивацию.

3. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений ученика. Результаты обучения должны соответствовать его потребностям и быть значимыми для него.

4. Урок следует организовать так, чтобы ученику было интересно от самого процесса учения и радостно от общения с учителем, одноклассниками. В классе должна быть атмосфера сотрудничества, доверия и взаимного уважения.

5. Важна для психологически грамотной организации мотивации учебной ориентации учителя при обучении на индивидуальные стандарты достижений учеников. Важнейшую роль в формировании мотивации играют эталоны, с которыми человек сравнивает полученные результаты деятельности.

6. Личность учителя и характер его отношения к ученику. Сам учитель должен являть собой образец внутренне мотивированной деятельности достижения. То есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, высоким самоуважением.

7. Использование мотивационного тренинга или курсов развития и изменения мотивации. Многие стороны мотивации достижения связаны с субъективным представлением человека о целях деятельности и трудностях их достижения, о самом себе и своих способностях, об уровне своих результатов и возможных причинах их получения [2].

Главная задача мотивации учения – такая организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности ученика.

В психологии известно, что развитие мотивов учения идет двумя путями:

1. Через усвоение учащимися общественного смысла учения;
2. Через саму деятельность учения, которая должна чем-то заинтересовать его [3].

На первом пути главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, донести до сознания ребенка те мотивы, которые общественно не значимы, но имеют достаточно высокий уровень действительности. Примером может служить желание получать хорошие оценки. Учащимся необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. И таким образом постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений.

В психологии известно достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес учащегося к учебной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

1. Способ раскрытия учебного материала.

Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из известных явлений учитель объясняет, дает готовый способ действия с ним. Учащемуся ничего не остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. При таком раскрытии предмета есть большая опасность потери интереса к нему. Наоборот, когда изучение предмета идет через раскрытие сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, и тем самым вызывает у него интерес к изучению предмета.

2. Организация работы над предметом малыми группами.

Принцип набора учащихся при комплектовании малых групп имеет большое мотивационное значение.

3. Отношение между мотивом и целью.

Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Для превращения цели в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, продвижение вперед.

4. Проблемность обучения.

На каждом из этапов урока необходимо использовать проблемные мотивации, задания. Если учитель делает это, то обычно мотивации учащихся находятся на достаточно высоком уровне [4].

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;

– стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя и из учебной литературы. Однако сама по себе информация вне потребностей учащегося не имеет для него какого-либо значения и не оказывает на него какого-либо воздействия. Только та информация, которая как-то созвучна его потребностям, отвечает какой-то из этих потребностей, подвергается эмоциональной (оценочной) и умственной (рациональной) переработке. В результате он получает импульс к последующей деятельности.

Организация учебной деятельности. Для того чтобы у учащихся выработалось правильное отношение к учебной деятельности она должна быть построена особым образом. Изучение каждого самостоятельного раздела или темы учебной программы должно состоять из следующих трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного[5].

Коллективная (групповая) форма деятельности. Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

Оценка учебной деятельности. Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным в оценке работы ученика был качественный анализ этой работы, подчеркивание всех положительных моментов, продвижений в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация[6].

В заключение хочется отметить, что искусство воспитания заключается в создании правильного сочетания «понимаемых» мотивов и мотивов «реально действующих» и вместе с тем в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности.

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 342 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Леонтьев, А. Н. Проблемы деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев // *Вопр. психологии.* – 1972. – № 9. – С. 98–99.
4. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знамя, 1980. – 489 с.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 344 с.
6. Щукина, Г. И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 395 с.

А. Г. Синицкая
аспирант каф. педагогики ЧГПУ

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОНФЛИКТОВ

Конфликты как существенная сторона социальных связей, взаимодействия и отношений людей, их поведения и поступков всегда притягивали к себе пытливого внимания человека. Свидетельство тому – мифология и религия разных народов, фольклор и памятники древней литературы, суждения античных и средневековых мыслителей, достижения социальных и гуманитарных наук.

Издавна была установлена связь объяснения конфликтов с пониманием сущности самого человека и общества. Потому-то корни конфликтологии уходят в глубокую древность, к истокам социальной философии [1].

Так, Конфуций – знаменитый мудрец Древнего Китая – еще в VI в. до н. э. в своих изречениях утверждал, что злобу и заносчивость, а с ними и конфликты, порождают в первую очередь неравенство и несхожесть людей. [2, с. 8–9].

В одно время с Конфуцием попытку рационально осмыслить природу конфликта предприняли древнегреческие философы. Анаксимандр (ок. 610–547 гг. до н. э.) утверждал, что вещи возникают из постоянного движения «апейрона» – единого материального начала,

приводящего к выделению из него противоположностей. Античный философ Гераклит (ок. 530 – ок. 470 гг. до н. э.) стремился связать свои рассуждения о войнах и социальных конфликтах с общей системой взглядов на природу мироздания. Он считал, что в мире все рождается через вражду и распри, что единственный закон, царящий в Космосе, – это война – отец всего и царь всего. Одним она определила быть богами, а другим – людьми, одних она сделала рабами, других – свободными. Эти слова являлись одной из первых попыток рационально обосновать позитивную роль борьбы в процессе общественного развития [1, с. 7].

Высшей ценностью мыслители древности признавали не войну и борьбу, а мир и согласие. «В сражениях побеждают те, кто скорбит войну, – учил древний китайский философ Лао-Цзы (579–499 до н. э.), – главное состоит в том, чтобы соблюдать спокойствие». По его мнению, главные первоначала мира Ян (светлое) и Инь (темное) не столько борются между собой, сколько, дополняя друг друга, образуют гармонию Единого.

Этим взглядам китайского мыслителя созвучны идеи и древнегреческого философа Гераклита Эфесского (535–475 до н. э.), который видел источники конфликтов в некоторых универсальных свойствах мира в целом, в его противоречивой сущности. Но вместе с тем он понимал, что кроме противоречий и вражды в мире есть место и для гармонии, согласия. Именно в свете категорий противоречий и борьбы, впервые представленных древними философами в качестве всеобщих характеристик бытия, может быть глубоко понята и сущность конфликта, его универсальный характер.

Однако среди как древних, так и современных философов нет полного единства в понимании роли противоречий, борьбы и конфликтов. Уже некоторые из древних философов высказывали утопические надежды на возможность создания общества, где будут устранены всякие противоречия и конфликты. Древнегреческий философ

Эпикур (341—270 до н. э.) считал, что бедствия, связанные с бесконечными войнами, в конце концов вынудят людей жить в состоянии прочного мира. И, несмотря на то, что реальная жизнь вновь и вновь разрушила несбыточные мечты, утопии подобного рода обнаружили большую притягательную силу и возникали вновь и вновь.

Конфликтам уделяли внимание и такие выдающиеся умы античности, как Платон и Аристотель, жившие в V – IV вв. до н. э. Они полагали: человек по природе своей существо общественное; отдельный человек представляет собой лишь часть более широкого целого – общества; заложенное в человеке общественное начало придает ему способность к взаимопониманию и сотрудничеству с другими людьми. Не исключалась при этом и склонность к вражде, ненависти и насилию. В своем трактате «Политика» Аристотель указывал на источники распрей (конфликтов), которые, по его мнению, состоят в неравенстве людей по обладанию имуществом и получению почестей, а также в наглости, страхе, пренебрежении, происках, несходстве характеров, чрезмерном возвышении одних и унижении других [3, с. 27].

Во времена Средневековья, когда утвердилась христианская религия, основанная на идеях человеколюбия, равенства всех перед Богом, добиться прочного мира между людьми опять-таки не удалось. Нетрудно заметить, что в объяснении коренных причин существования в мире различного рода коллизий философами дохристианского и христианского периодов много общего. И те, и другие признают, что борьба, конфликты, представляют собой органическое, неустранимое свойство бытия. Различие между античными и христианскими философами состоит лишь в том, что одни усматривают в этих универсальных явлениях свойство, изначально присущее бытию, природе, а другие видят в них замысел, волю Бога.

В средние века Фома Аквинский (1225–1274 гг.) развивал мысль, что войны допустимы в жизни общества, определил еще одно условие справедливой войны: должна быть дана санкция со стороны государства.

В период эпохи Возрождения известные гуманисты выступали с резким осуждением социальных столкновений и социальных конфликтов: Т. Мор, Э. Роттердамский, Ф. Рабле, Ф. Бэкон [3]. Эразм Роттердамский (1469–1536 гг.) указывал на наличие собственной логики начавшегося конфликта, который разрастается подобно цепной реакции, вовлекая в орбиту своего влияния все новые и новые силы, слои населения и страны. Он обращал внимание на сложность примирения противостоящих в конфликте сторон даже в тех случаях, когда обе они стоят на единых идеологических позициях. Английский философ Фрэнсис Бэкон (1561–1626 гг.) впервые подверг основательному теоретическому анализу совокупность причин социальных конфликтов внутри страны, подробно рассмотрел материальные, политические, психологические условия социальных беспорядков, а также возможные способы их преодоления.

Следующие периоды становления проблемы конфликтов характеризуются попытками научного обоснования неизбежности конфликта в социальной жизни, определения основных причин возникновения, способов и приемов предупреждения и разрешения. Конфликт рассматривается как сложное социально-психологическое явление, так же изучается роль государства в представлении интересов всего общества и регулирования конфликтов.

1. Анцупов, А. Я. Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты / А. Я. Анцупов, А. А. Малышев. – Ужгород, 1995.

2. Громова, О. Н. Конфликтология. Курс лекций / О. Н. Громова. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»: ЭКМО, 2000. – 320 с.

3. Терехова, Г. Л. Введение в философию. История философских учений: учеб.-метод. пособие / Г. Л. Терехова, Г. М. Дробжева. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2004. – 44 с.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Направленность личности имеет сложную структуру, элементами которой большинство ученых (Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе и др.) считают влечения, желания, интересы, мотивы, потребности, установку, идеалы, убеждения, ценности. Выявление функциональной зависимости отдельных элементов направленности личности дает основу для формирования у нее соответствующей направленности, а это позволяет сделать педагогический процесс профессиональной подготовки студентов более эффективным.

Профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящихся к ней интересов, идеалов, установок, убеждений, взглядов. Они появляются и развиваются в ходе профессионального обучения как деятельности особого рода, так как вне деятельности нет развития личности.

Профессиональная направленность всегда мотивируется на получение тех или иных знаний. В качестве мотивов выступают:

- теоретическая значимость знаний и умений;
- ценность знаний для развития сторон личности;
- ценность знаний и умений для будущей профессиональной деятельности;

В профессиональной направленности личности выражается желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии (Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко).

Положительные изменения в содержании профессиональной направленности проявляются в том, что крепнут мотивы, связанные с

будущей деятельностью: стремление хорошо выполнять должностные обязанности, желание показать себя знающим, умелым специалистом, растут притязания успешнее решать сложные учебные задачи, усиливается чувство ответственности, желание добиться успеха в работе.

Профессиональная направленность рассматривается в качестве специфически ориентированного личностного побудителя деятельности, входящего в структуру личности. Требования к личности специалиста определяются особенностями его профессиональной деятельности.

А. Д. Швейцер и его сторонники рассматривают перевод как «акт межкультурной коммуникации» [4, с. 187], а переводчика в качестве специалиста в данной сфере. Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам.

Перевод – это вид языкового посредничества, при котором на другом языке создается текст, предназначенный для полноправной замены оригинала в качестве коммуникативного равноценного последствия.

Разделяя точку зрения Ю. Найды, М. Я. Цвиллинга, А. П. Чужакина, мы считаем, что наиболее целесообразным является рассмотрение переводческой деятельности как межличностной вербальной и невербальной коммуникации, лежащей в основе социальных связей взаимодействия людей, их взаимоотношений и взаимовлияний.

Переводческая деятельность рассматривается также как особый вид речевой деятельности, направленной на реализацию задач межкультурной коммуникации (В. Г. Гак, Л. К. Латышев, Р. К. Миньяр-Белоручев, Х. Фермеер, И. И. Халеева и др.). В процессе профессиональной деятельности переводчик выполняет когнитивно-информационную, проектировочную, организаторскую, посредническую, гностическую, креативную функции.

Когнитивно-информационная функция связана с процессом приема и передачи (кодирование и декодирование) информации, которые осуществляются знаковыми средствами (И. Я. Рецкер, А. Д. Швейцер и др.).

Проектировочная функция заключается в выборе коммуникативных действий, наиболее эффективных для решения профессиональных задач (В. Вилс, М. Хольц-Мяннтяри, Х. Фермеер и др.).

Организаторская функция проявляется в процессе непосредственного взаимодействия с клиентами, когда переводчик организует собственную деятельность и поведение в ходе профессионального общения.

Посредническая функция заключается в удовлетворении внешней потребности общения между людьми, разделенными лингво-этническим барьером.

Гностическая (исследовательская) функция основывается на способности переводчика адекватно воспринимать, делать выводы из вербального и невербального поведения других людей (Э. А. Гутт, М. Я. Цвиллинг и др.).

Креативная функция регулирует выработку новой информации и связана с поиском, обработкой и применением информации в конкретной ситуации для решения переводческих проблем (В. Вилс, В. Н. Комиссаров и др.).

Таким образом, профессиональная направленность будущего переводчика – стержневое личностное новообразование, задающее целостную систему его отношений к переводческой деятельности и побуждающих студентов профессионально реализовать задачи межкультурной коммуникации.

1. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1981.

2. Цвиллинг, М. Я. Требования к личности устного переводчика и проблема профессиональной подготовки / М. Я. Цвиллинг // Перевод и лингвистика текста: сб. ст. – М., 1994. – С. 128–135.

3. Чужакин, А. Мир перевода или вечный поиск взаимопонимания / А. Чужакин, П. Палажченко. – М.: Валент, 1999.

4. Швейцер, А. Д. Перевод как акт межкультурной коммуникации / А. Д. Швейцер // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 180–187.

Т. В. Штыкова

к. п. н., доцент каф. нем. яз. ЧГПУ

КОММУНИКАТИВНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ

Исследуя в разные годы профессиональную компетентность педагога (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, В. А. Сластенин и др.), ученые вкладывают в ее понятие знания, умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности, личностный и профессиональный опыт, а также комплекс необходимых качеств, свойств и личностных характеристик, обеспечивающих качественный и количественный переход педагога с одного уровня профессионализма на более высокий.

Понятие *коммуникативно-дидактическая компетентность* как компонент профессиональной представляет собой интегративную целостность профессионально значимых коммуникативно-личностных, дидактических и гностических знаний, умений и опыта коммуникативно-дидактической деятельности, включающую также профессионально важные качества и обеспечивающую эффективность коммуникативно-дидактической деятельности педагога.

Определяя приоритетность коммуникативной стороны профессионально-педагогической деятельности учителя, и в частности учителя иностранного языка, в структурный состав коммуникативно-дидактической компетентности включаем коммуникативно-личностный, дидактический и гностический компоненты.

Коммуникативно-личностный компонент предполагает знание закономерностей развития человека как целостной личности, знание технологий коммуникативной деятельности человека, наличие профессионально значимых коммуникативных качеств, позволяющих са-

мостоятельно строить педагогически целесообразное общение в ходе совместной учебно-познавательной деятельности, владение механизмами коммуникативной деятельности с целью превращения дидактического процесса в учебно-исследовательский, восприятие обучаемого как субъекта коммуникативно-дидактического взаимодействия, проявляющего готовность к осуществлению эффективной дидактической коммуникации, как личности с учетом его индивидуальных способностей, потребностей, интересов, возможностей.

В основе *дидактического компонента*, который мы определяем в составе коммуникативно-дидактической компетентности, лежит «умение учителя обучить детей своему предмету, сопряженное с их личностным развитием с одной стороны, и потребность и умение самообразовательной деятельности, с другой» [2, с. 43]. Дидактический компонент предполагает синтез психолого-педагогических, специальных, общеобразовательных знаний и умений, овладение будущим учителем инновационными педагогическими технологиями, наличие умения технологично проектировать учебно-воспитательный процесс, навыков самостоятельного творческого решения педагогических задач.

Гностический компонент коммуникативно-дидактической компетентности проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, является регулятором самопознания и познания обучаемых как субъектов и объектов коммуникативно-дидактического процесса, формирования индивидуального стиля коммуникативно-дидактического поведения.

Все компоненты коммуникативно-дидактической компетентности находятся в диалектическом единстве, не являются постоянными, а развитие отдельного ведет за собой развитие всей компетентности в целом.

Каждый из выделенных компонентов коммуникативно-дидактической компетентности подразумевает в своем составе наличие знаний, умений, профессионально важных качеств, а также опыта коммуникативно-дидактической деятельности.

Коммуникативно-личностный компонент. *Знания* закономерностей развития человека как целостной личности; механизмов коммуникативной деятельности человека; иностранного языка и коммуникативных стратегий; эффективных форм и методов организации коммуникативной деятельности обучаемых на уроке иностранного языка. *Умения* установить контакт с собеседником, помогать, поддерживать партнера по общению, в процессе обучения адаптироваться к нему, его потребностям и индивидуальным возможностям; диалогического общения; актуализировать знания организации педагогически целесообразных отношений; ориентироваться в оптимальных средствах и методах коммуникативной деятельности в области иностранного языка. *Качества:* толерантное отношение к мнениям, возможностям и индивидуальным особенностям личности обучающегося; ориентация на эффективную дидактическую коммуникацию, обеспечивающую потребность в получении нового знания.

Дидактический компонент. *Знания*, выходящие за рамки учебных программ; интегрированные психолого-педагогические и предметные; технологических основ проектирования учебного процесса; методики преподавания иностранного языка; эффективных форм и методов организации обучающей деятельности. *Умения* преподавать иностранный язык и использовать его как средство обучающей деятельности; творчески трансформировать учебный материал в содержание обучения; проектировать эффективную коммуникативно-дидактическую деятельность на уроке иностранного языка, определять цели, задачи, подбирать оптимальные формы коммуникативно-дидактической деятельности в соответствии с учебным материалом. *Качества:* наличие индивидуального стиля коммуникативно-дидактической деятельности; креативность; эрудиция; инициативность.

Гностический компонент. *Знания* индивидуальных особенностей обучаемых, их возможностей и потребностей; форм и методов самоконтроля и самооценки личностного и профессионального разви-

тия; способов коррекции профессионально-личностного становления. *Умения* сознательно контролировать результаты деятельности; самооценки, самосознания достигнутого уровня развития как личности и профессионала; входить в перспективу обучаемого и учитывать его индивидуальные особенности. *Качества*: способность к самоанализу и самооценке; самокритичность.

Формирование в учебном процессе знаний, умений и навыков не является самоцелью. Обучение коммуникативно-дидактической деятельности направлено, прежде всего, на формирование и развитие качеств личности будущего учителя, обеспечивающих осуществление эффективной дидактической коммуникации и позволяющих на этой основе добиваться высоких результатов в профессионально-педагогической деятельности.

Ключевым качеством личности, подлежащим развитию, является индивидуальный стиль коммуникативно-дидактической деятельности. Его формирование строится на основе сложившейся системы умений и навыков профессиональной деятельности учителя и зависит от индивидуальных особенностей личности учителя. Вследствие этого, индивидуальный стиль коммуникативно-дидактической деятельности учителя представляет собой качество личности, реализуемое через устойчивую систему коммуникативно-личностных, дидактических, гностических умений, навыков и опыта эффективного осуществления процесса обучения.

1. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
2. Ломакина, О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук, 13. 00. 08. – Волгоград, 1998. – 255 с.
3. Митина, Л. М. и др. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Моск. психолого-соц. институт: Флинта, 2001. – 192 с.
4. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного общения. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

КОММУНИКАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИХ МОДЕЛИРОВАНИЕ

В процессе обучения иностранному языку ситуации носят коммуникативный характер и имеют педагогическое содержание. В профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка коммуникативно-педагогическая ситуация (КПС) представляет собой модель фрагмента реальной педагогической ситуации. КПС – это система взаимосвязанных элементов коммуникативно-дидактического процесса изучения иностранного языка, дающую возможность определить реальную педагогическую ситуацию и прогнозировать целесообразные коммуникативно-дидактические действия преподавателя.

КПС выполняет ряд функций и выступает в качестве:

- средства формирования коммуникативно-дидактических умений будущего учителя иностранного языка;
- средства перехода субъект-объектных отношений в субъект-субъектные;
- средства формирования умений педагогического общения на уроке иностранного языка;
- средства и способа формирования дидактического мышления;
- условия формирования психологической готовности студента к работе в школе.

Структура КПС состоит из следующих компонентов: объекты моделирования; роли и функции участников КПС; коммуникативно-дидактические задачи и условия решения; ролевые взаимодействия.

Важнейшая функция КПС – «способствовать личностной переориентации с учебной деятельности на профессиональную» [1, 235].

Различают следующие типы КПС:

1. Проблемные: необходимость нахождения и решения противоречия.

2. Оценочные: оценивание педагогических фактов, событий, действий.

3. Гипотетические: необходимость обоснования педагогических действий, обоснование предложений.

По степени условности КПС делятся следующим образом:

➤ преподавателем создается реальная ситуация, требующая от студента определенных речевых и обучающих действий;

➤ преподаватель предлагает воображаемую ситуацию, условия которой задают студенты;

➤ студенты сами создают ситуацию, задают условия и осуществляют речевую и обучающую деятельность.

Таким образом, КПС можно рассматривать как систему целесообразно организованных методических действий, которая позволяет включать студентов в элементы профессиональной деятельности.

Известно, что подготовка специалистов к будущей практической деятельности предполагает ее моделирование. Моделирование – это процесс исследования, отбора и использования наиболее емких, профессионально значимых моделей. Модель (от лат. *modus* – ‘образ, мера, способ’) – преобразованный человеком в познавательных целях вспомогательный объект, дающий новую информацию об основном объекте.

Если исходить из того, что эффективность деятельности учителя определяется владением профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему успешно исследовать педагогическую деятельность, формулировать и решать педагогические задачи, то возникает проблема моделирования педагогических ситуаций. Моделирование педагогических ситуаций является одним из средств формирования профессионально-значимых умений и позволяет целенаправ-

ленно обучать студентов исследовать эти ситуации, формулировать и решать педагогические задачи.

Ю. Н. Кулюткин предложил классификацию педагогических ситуаций, которая включает три типа ситуаций, отражающих различные виды педагогической деятельности:

- ситуации, связанные с планированием учебной деятельности учащихся;
- ситуации, отражающие реальное взаимодействие учителя и учащихся;
- ситуации, связанные с анализом педагогического процесса [3].

Соответственно типам ситуаций предлагается три метода их моделирования: педагогическое проектирование; педагогические игры; анализ.

Практическая ценность КПС для студентов заключается в том, что анализ ситуаций коммуникативно-дидактического взаимодействия учителя и учащихся на уроке, проектирование действий в данных ситуациях позволяют синтезировать знания, полученные при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла и использовать их для решения коммуникативно-дидактических задач на практике.

Иными словами, происходит непосредственная подготовка студентов к самостоятельной работе в школе.

Моделирование обучающей деятельности предполагает два уровня: I – собственно-коммуникативный; II – коммуникативно-дидактический.

I. Моделирование микроситуаций речевого взаимодействия учителя и учащихся на уроке иностранного языка. Цель их моделирования – формирование у студентов необходимых коммуникативных действий и коммуникативной компетентности.

К этому же уровню моделирования мы относим и игровые ситуации, в которых студенты берут на себя роли учителя, ученика (-ов) и проигрывают их при участии и под контролем преподавателя, осу-

ществляющего оценку оперативную коррекцию учебной коммуникативно-обучающей деятельности студентов.

II. Моделирование ситуаций коммуникативно-дидактического взаимодействия учителя и учащихся на уроке. Цель моделирования – формирование у будущих учителей коммуникативно-дидактической компетентности и соответствующих действий. Например:

1. КПС, связанная с раскрытием значений незнакомых слов. Задание: используя адекватные приемы семантизации, методически корректно раскройте значение следующих иноязычных слов, не прибегая к родному языку.

2. КПС, связанная с усвоением значений новых слов. Задание: создайте ряд учебно-речевых ситуаций для организации многократного повторения слов в различных сочетаниях с ранее усвоенными.

3. КПС, в которой оказывается учитель при объяснении нового грамматического материала. Задание: организуйте коммуникативно-дидактические действия в необходимой логической последовательности для усвоения нового грамматического явления.

4. КПС на активизацию усвоенного грамматического явления в речи. Задание: правильно с методической точки зрения организуйте активизацию усвоенного учебного материала, используя для этого необходимые ситуации речевого общения.

Таким образом, моделирование коммуникативно-педагогических ситуаций в процессе обучения иностранному языку способствует:

1. Усилению мотивации овладения иностранным языком как средству обучения.

2. Проявлению студентами своих индивидуально-творческих возможностей, педагогической инициативы.

3. Формированию коммуникативно-дидактической компетентности будущего учителя.

4. Развитию у студентов навыков самостоятельного принятия решений.

5. Расширению междисциплинарного кругозора.

Подводя итог сказанному, следует признать необходимость моделирования системы коммуникативно-педагогических ситуаций для использования их в практике обучения студентов иностранному языку как педагогической специальности.

1. Еремин, Ю. В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета: дис. ... д-ра пед. наук. 13. 00. 08. – СПб.: РГПУ, 2001.

2. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

3. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб.: Изд-во Ин-та образования взрослых: Тускарора, 1996. – 175 с.

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

**Сборник материалов
VII Международной научно-практической конференции
20 марта 2012 года**

В авторской редакции

Форма 60x84 1/16. Объем 14 п. л. Заказ № 1279
Тираж 100 экз.

Отпечатано в Челябинской государственной академии культуры и искусств. Ризограф

454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а