

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)
ЦЕНТР НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА И
МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ВАВИЛОН»

**ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ЯЗЫКОЗНАНИЯ**

**Сборник статей IX Международной очной
научно-практической конференции**

27-28 СЕНТЯБРЯ 2012 г.

г. Астрахань – 2012

УДК 80
ББК 81.03
О774

Редакционная коллегия:

Г.В. Рябичкина (гл. редактор), Н.И. Кривых (зам. гл. редактора),
Л.И. Балашова, Л.Д. Кривых, О.Б. Смирнова

О774 Основные проблемы современного языкознания [Текст]:
сборник статей международной научно-практической конференции. 27 –
28 сентября 2012 г., г. Астрахань / сост. Р.Р. Бикешева, О.В. Чувашова –
Астрахань: Издательский дом: «Астраханский университет», 2012. - 67с.

ISSN 2075-535X

В сборник включены материалы IX Международной очной научно-практической конференции «Основные проблемы современного языкознания», посвященной изучению наиболее актуальных и значимых проблем лингвистической науки: лингвистики текста и речевого дискурса, лингвистики в начале XXI века, как одного из перспективных направлений, обучения иностранным языкам и др.

Может быть полезен лингвистам, педагогам, студентам и аспирантам.

© Р.Р. Бикешева, О.В. Чувашова, составление, 2012

© Издательский дом: «Астраханский университет», 2012

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В МЕМУАРАХ

И. В. Бондаренко

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта

Мемуары представляют собой «литературные произведения, повествующие в форме записок от лица автора о событиях прошлого, участником или свидетелем которых он был» [Ефремова 2000:67]. Специфической особенностью этого литературного жанра является документальность. При этом мемуары – это не только бесстрастная фиксация событий прошлого, это и исповедь, и оправдание, и раздумья автора. Поэтому важным свойством мемуаров является субъективность, так как они несут на себе отпечаток личности автора. Искренность мемуариста, полнота и достоверность его впечатлений зависят от той эпохи, в которой писались и публиковались мемуары. Немаловажное значение имеет и объект воспоминаний: событие или личность, о которых пишет мемуарист. Иногда это имеет решающее значение. Мемуаристу нередко в первую очередь хочется показать свою роль в этом событии, а также отношение к нему той или иной выдающейся личности.

Субъективность мемуаров определяет субъективный характер их прагматических целей, которые полностью принадлежат автору мемуаров. Прагматическая цель в художественном повествовании заключается в оказании воздействия на читателя и определяет выбор языковых средств, обладающих прагматическим потенциалом. Выбор и организация языковых средств контролируется сознанием автора, которое ведет процесс порождения высказываний в повествовании со специфическим содержанием и целями. Как показывает материал исследования, в мемуарах высокой степенью коммуникативно-прагматической значимости обладают пассивные конструкции. Пассивные конструкции рассматриваются как средство, которое используется автором для осуществления манипуляции вниманием читателя, донесения до его сознания своей точки зрения.

Рассмотрим прагматические факторы, определяющие выбор пассивных конструкций автором мемуаров.

Возможность использования пассивной конструкции для намеренного затруднения идентификации деятеля обеспечивается употреблением обезличенного пассива. В этом случае целью автора является стремление не только не эксплицировать собственной причастности к суждению, но и, таким образом, снять с себя ответственность за достоверность сказанного. При этом отсутствующий агент далеко не всегда может быть идентифицирован из контекста. Так, в мемуарах, посвященных принцессе Диане, автор намеренно избегает экспликации деятеля в структуре пассивной конструкции, представляющей собой парантезное включение в общую схему предложения, чем и достигается маскировка источника, представляющего эти сведения. Например:

“What surprised me was that his (Tom Cruise) famous self-confidence had deserted him when it came to approaching princess Diana, and he was, **we were told**, too shy to ring the place in person and ask the princess to dinner. Instead, he got a mutual friend to act as go-between and write a letter on his behalf.” [Burrell 2006:101].

В следующем примере сообщение также обезличивается, что придает ему большую объективность:

“Queen Elizabeth II **was dubbed** a ‘fashion icon’ on a state visit to Rome in 2000 and the style-conscious Italians were as curious as the rest of us about her handbags.” [Dampier and Walton 2011:3].

Широкое употребление обезличенных пассивных конструкций связано с тем, что часто конкретный субъект очевиден для читателя, в силу чего нет необходимости его называть. Деятель может быть известен из ситуации, либо из контекста, например:

“The suspicion is that Southampton was the beautiful youth with whom Shakespeare may have had a relationship, as described in the sonnets – which **may have been written** about the same time, though the sonnets would not be published for fifteen years.” [Bryson 2008:89].

Расширенный контекст не оставляет сомнений у читателя по поводу замаскированного деятеля, который раскрывается автором в последующем повествовании, например:

“The princess Diana put a lot of thoughts into the dresses she wore, always conscious of being in the public eye, aware that she **would be photographed**, and never in doubt that a particular outfit **would be scrutinized** for its style, appropriateness and ‘meaning’. The fashion of the princess was as much a matter for public and media debate as her love-life and marriage...” Burrell 2006:197].

Возможность использования безагентного пассива дает большие преимущества для автора мемуаров, изданных при жизни действующих лиц, особенно, если эти лица являются членами королевской семьи, высокопоставленными чиновниками, известными бизнесменами, богатейшими людьми планеты и пр. Гарантируя неприкосновенность этих лиц, и, соблюдая требования вежливости и такта в их отношении, автор далеко не всегда хочет (или может) назвать деятеля, даже ввиду его очевидности (или неочевидности). В этом случае событие будет представлено в виде пассивной конструкции без указания агенса, что позволяет автору мемуаров привлечь читателя к другим аспектам описываемой ситуации:

“That magnificent six-bedroomed property **had already been laid** on a plate for the princess: it was hers if she wanted it. ... The property had emanated from Harrods and, therefore, Mr. Mohammed Al Fayed.” [Burrell 2006:115].

Устранение деятеля позволяет сосредоточить фокус внимания на самом действии, важном с прагматической и коммуникативной точки зрения. Однако, в данном примере, хотя автор и не раскрывает имя источника, отсутствующий агенс может быть восстановлен читателем из широкого контекста и идентифицирован как египетский миллиардер Мохаммед Аль Файед.

Намеренное сокрытие деятеля при описании неоднозначных обыденных ситуаций, в которых главным действующим лицом является сама королева Англии, отвечает национальным традициям почитания королевской семьи, а также помогает мемуаристу достичь коммуникативной цели, сконцентрировав внимание читателя на самой ситуации, а не на ее деятеле:

“Under the typically brilliant headline ‘Flunky got the cogs drunk’ The Sun, Britain’s biggest-selling daily tabloid, told how the Queen’s footman Mathew King **was demoted** after it **was discovered** he was spiking the dog’s food and water as a prank.” [Dampier and Walton 2011:25].

Иногда маскировка источника делает невозможным для читателя определение деятеля, что значительно обостряет интригу и возбуждает интерес и любопытство адресата к описываемым событиям, например:

“I don’t subscribe to the convenient fairy tale that Diana died when she was at her happiest because it’s not what I believe... Had the outside world been privy to the happiness she exuded when in the company of Hasnat, it would have been able to put into context the momentary joy she experienced with Dodi. But one smile from Diana, one embrace on the deck, was amplified into something more significant than it actually was by the camera lenses, focusing on snatched moments as the ‘Diana and Dodi’ relationship **was played** out like a soap opera.” [Burrell 2006:135].

Интрига состоит в том, что ‘мыльная опера’ могла быть ‘разыграна’, как самой принцессой Дианой в отместку пакистанскому кардиохирургу Хаснат Хану, за которого она отчаянно хотела выйти замуж, так и Мохаммедом Аль Файедом, пытавшимся женить своего сына на принцессе. Автор намеренно избегает экспликации агенса, передавая тем самым ответственность третьим лицам.

Прагматический фактор неизвестности деятеля может подразумевать, что деятель не указывается не по намерению автора скрыть его, а в силу того, что по объективным причинам он не может быть назван, так как неизвестен автору, например:

“It **has even been suggested** – seriously, it would appear – that two lines in Hamlet (‘Doubt that the stars are fire/ Doubt that the sun doth move’) indicate that Shakespeare deduced the orbital motions of heavenly bodies well before any astronomer did.” [Bryson 2008:106].

“The second Globe was a fine theatre, and we are lucky to have Hollar’s drawing of it, for it **was pulled down** soon afterwards, but it was patently not the place where Julius Caesar, Macbeth and a dozen or so other Shakespeare plays were (probably to almost certainly) first performed.” [Bryson 2008:67].

Выбор пассива может быть обусловлен недостатком объективных данных у автора. В этом случае используется прагматический фактор представления информации как общепринятой истины. Автор избирает пассивную конструкцию для передачи своих суждений и придания им статуса общепринятой истины, известной не только в Англии, но и во всем мире. Пассивная конструкция усиливает утверждение и позволяет представить информацию как широко распространенное мнение, например:

“It **is well known** that the Queen is a believer in alternative medicine and homoeopathic cures, and this even extends to her dogs.” [Dampier and Walton 2011:41].

“In June 2006 it **was reported** that, in an American television interview, Mr. Repossi (Italian jeweler) had said that no engagement ring had ever been bought.” [Burrell 2006:123].

“For a long time it **was assumed** that this was an alternative name for some play that we already possess - in all likelihood *The Taming of the Shrew*, which is notably absent from Meres’s list.” [Bryson 2008:97].

Пассивная конструкция в реализации вышеупомянутого намерения употребляется в том случае, когда опущение деятеля способствует признанию обобщающей силы высказывания.

Прагматический фактор подачи информации в виде предположения, наводящего читателя на размышление и содержащего скрытый смысл, диктует необходимость использования пассивной конструкции с глаголом to suggest. Например:

“Since my previous book, it **has been suggested** that the princess had an affair with John F. Kennedy Jr. The truth is that the princess met JFK Junior in New York in 1995, but it was a purely business relationship... The princess even doubted his ‘intellectual fibre’ so the idea that they had an affair, as **was suggested** in June 2005, is laughable.” [Burrell 2006:103-104].

Указанная пассивная конструкция позволяет автору на основе контраста донести до читателя истинный смысл положения дел, вынуждая адресата размышлять над описываемой ситуацией, распутывая скрытый смысл.

Мемуарист Paul Burrell, служивший долгое время дворецким в Кенсингтонском дворце и являющийся близким другом принцессы, пытается рассказать правду о жизни леди Дианы и убедить читателя в достоверности описываемых им событий. Для реализации этой коммуникативной цели автор широко использует пассивную конструкцию с глаголом to suggest. Как известно, суггестивы предполагают приоритетную позицию деятеля лишь при условии знания положения дел в описываемой ситуации. Агенс в этих конструкциях легко устанавливается читателем: это - средства массовой информации, распространяющие недостоверные и непроверенные сведения о принцессе Диане. В связи с несоблюдением указанного условия приоритетная позиция деятеля, СМИ, нейтрализуется и, как результат, автору удается сосредоточить внимание читателя на правдивой, только ему известной информации, например:

“I must now clarify what I know of the truth surrounding Julie Andrew’s property because, over the following months – either around the inquest or the tenth anniversary of her death - I fear it **will be suggested** that the princess was intending to move into that property with Dodi. ... I have learned since, from various reports, that the property had been bought by Al Fayeds in June 1997 – a month before the princess had even started ‘dating’ Dodi. And it is this that I fear might be hi-jacked as ‘proof’ that ‘Dodi and Diana were planning to set up home together’, just as it **had been suggested** they were getting engaged, when they were not, that she told everyone she was pregnant when she was not, ...” [Burrell 2006:116-117].

“It **has been suggested** that they exacted a mischievous revenge for the Queen Mother’s ice-cold treatment by ringing her late at night on her private line in her bedroom, then hanging-up. This is untrue as well as impossible: there was no direct line to her bedroom”. [Burrell 2006:221].

Таким образом, пассивный фон мемуаров задается повествованием от лица автора, а прагматические факторы, обуславливающие выбор пассивной конструкции, отражают коммуникативную цель автора не акцентировать внимание читателя на деятеле и, как следствие, акцентировать его на других аспектах описываемой ситуации.

Выбирая пассивный залог и лишая такие конструкции агенса, автор оставляет за рамками повествования очевидные и неочевидные субъекты, что позволяет мемуаристу сфокусировать свое внимание на той личности, которой посвящено литературное произведение.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
- 2.Bill Bryson. Shakespeare. London: Harper Press, 2008.
- 3.Paul Burrell. The Way We Were. London: Harper Collins Publishers. 2006.
- 4.Phil Dampier and Ashley Walton. What’s in the Queen’s Bag and other Royal Secrets. Sussex: Book Guild Ltd., 2011.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ «ВИД ТРАНСПОРТА» В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Л.Н. Буланова, Э.Н. Гиляева

Набережночелнинский филиал института экономики, управления и права,
г. Казань

По утверждению Ю.В. Ивановой, «важная роль языка, культуры, коммуникации и их влияние на идентичность этноса позволяют понимать жизненный мир (термин Э. Гуссерля и Ю. Хабермаса) в этническом смысле — как специфический способ деятельности этноса, путь освоения окружающего мира» [Иванова 2000:15]. «Жизненный мир каждого этноса, — пишет автор, — уникален, будучи не похожим на жизненные миры других этносов, и одновременно универсален тем, что дает решение всех жизненных проблем этноса» [там же:16]. Именно культура является средоточием индивидуальных особенностей этнического развития. Ретроспективный анализ этнических традиций и детализация мировосприятия немислимы без всестороннего анализа языкового субстрата, представляющего фундамент когнитивной и речемыслительной деятельности языковой личности.

Язык, как зеркальная проекция окружающего мира, «отражает действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка и, соответственно, народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения» [Тер-Минасова 2000:38]. Язык и культура сосуществуют в тесной взаимосвязи, прорастают, развиваются и выражают друг друга [Маслова 2004]. О роли языка как компонента культуры или орудия культуры говорит и Н.И. Толстой [Толстой 1995].

Сущность языка необходимо воспринимать и познавать как проявление многовекового мирозидания человека. Именно в языке аккумулируются культурные скрипты и формируется лингвокультурный потенциал номинативных знаков.

«Язык является невероятным мастерством, требующим замысловатого ментального «программного обеспечения» [Пинкер 2004:91], необходимого для передачи знаний и представлений человека о действительности. Согласно Н.Л. Тухарели, исследуя различные фрагменты языковой картины мира (ЯКМ), лингвисты стремятся «понять КМ через язык, выявить в языке определенное представление о внешнем и внутреннем мире его носителей» [Язык, сознание, коммуникация 2001:5].

В современных лингвистических изысканиях, посвященных изучению национальных мировоззренческих установок, ключевым направлением является исследование фразеологической картины мира, поскольку, именно фразеологизмы являются наиболее «культурно насыщенными единицами языка» [Маслова 2004] или знаками, «вопроизводящими культурные установки народа» [Ковшова 1999:164].

Под фразеологической картиной мира Р.Г. Хайруллина понимает «часть национальной картины мира, описанной средствами фразеологии, в которой каждый фразеологизм является элементом строгой системы и выполняет определенные функции в описании реалий окружающей действительности» [Хайруллина 2001:32].

Именно на фразеологическом субуровне языка, как отмечает В.Н. Телия, наиболее явственно проявляется специфика познавательного, эмоционального опыта различных этнических групп и отражаются «характериологические черты народного менталитета» [Телия 1996:237].

Во фразеологии сконцентрирован исторически-социальный, культурный опыт людей, который передается из поколения в поколение в виде ценностных ориентиров и

идеалов, и интерпретируется в лингвистических единицах, как носителях культурной информации.

Рассмотрим лингвокультурную самобытность фразеологизмов, генетически восходящих к практике морского дела.

Англия как одна из могущественных морских держав обладала довольно хорошо развитым флотом. Широкое разнообразие кораблей нашло отражение в многообразии их названий в английском языке: *Germanic rowing boat* (ca. AD 400), *trireme* (a Roman warship), *dugout*, *Viking ship*, *cog*, *caravel* ('*Santa Maria*' 1492), *galley* (15th to 18th century), *ship of the line* (18th to 19th century), *ULCC*, *ice-breaker*, *liner*, *seaside pleasure boat*, *hooker*, *steamer* и другие. Из всего многообразия в образовании ФЕ участвуют компоненты *ship*, *boat*, *hooker* и *steamer*: «*burn one's boat*» — «отрезать путь к отступлению»; «*rock the boat*» — «создавать опасное положение»; «*be in the same boat*» — «быть в одинаковом положении»; «*run a tight ship*» — «организовать строгий контроль»; «*when my ship comes home*» — «когда я разбогатею» и другие.

Well, 'tis done, he said. He's burnt his boats now, my love, boats of a kind he can't rebuild.

(E. Hill, 'Pebbles in the Tide').

Thousands of other women were in the same boat she was in. She and Joe weren't married, they didn't have kids, she wasn't even engaged.

(D. Steel, 'Lone Eagle').

I don't think he would have cared particularly- perhaps not even noticed- if the house was not picked up, polished and free from chaos. It was my mother who needed the structure and order of a peacefully run tight ship.

(F. Kupfer, 'No Regrets').

She was ready to leave Andy for the reasons of her own, but he had no desire to rock his domestic boat with Katie.

(D. Steel, 'Five Days in Paris').

Данную группу в английском языке представляют ФЕ, характеризующиеся яркой образностью, экспрессивностью, эмотивностью и преимущественно отрицательной оценочностью.

Интересную этимологию имеет ФЕ «*push the boat out*». Буквальный перевод составляющих компонентов — *выходить в море*. Значение ФЕ берет свое начало из сложившейся традиции среди моряков устраивать прощальные вечеринки перед выходом в море [Collins Cobuild Dictionary of Idioms 2003].

В основе морского фразеологизма «*when (my) ship comes home*» (мор. — «корабль возвращается») лежит образ торгового судна, возвращающегося домой после удачного плавания, до отказа набитого товаром [Collins Cobuild Dictionary of Idioms 2003]. Этот образ и диктует значение ФЕ «*когда я разбогатею*».

В русском языке данную группу представляют следующие ФЕ: «*сжечь/сжигать корабли*» — «сделать невозможным возврат к прежнему»; «*тут ему и каюк пришел*» — «о чьей-либо смерти, гибели»; «*запустить/ подпустить брандера (брандер)*» — «сказать что-нибудь, вызвать ссору» и другие.

Позади была верная погибель; впереди была надежда. Корабли были сожжены; не было другого спасения, кроме совокупного бегства, а на это совокупное бегство были устремлены все силы французов.

(Л. Толстой, «Война и мир»).

В целом, данная группа в русском языке характеризуется образностью, оценочностью и эмоционально-экспрессивным наполнением. Во «Фразеологическом

словаре русского языка» мы встречаем ФЕ «запустить (подпустить) брандера (брандер)», где *брандер* представляет судно, используемое для поджога или преграждения доступа неприятельским кораблям, с 1704 г. [Фразеологический словарь русского языка 2003]. Согласно «Этимологическому словарю русского языка» М. Фасмера, данное слово могло быть заимствовано из голландского или немецкого языков *brander* [Фасмер 1987]. Довольно интересная актуализация компонента, представляющего один из видов транспорта и реализующего в значении ФЕ свое лексическое значение, способствует появлению в ФЕ недоброжелательной эмотивности и отрицательной оценочности.

Уникальной в русском языке является ФЕ «тут ему и каюк пришел». Согласно «Словарю русской фразеологии» тюркский ареал речного термина *каюк* определяет различные типы добротного построенного судна. Переносное значение *смерть* родилось на русской почве. Выражение возникло путем фразеологизации обычного разговорного сочетания с конкретным значением *каюк пришел* — «судно подошло к берегу». Сейчас слово *каюк* является одним из эвфемизмов смерти [Словарь русской фразеологии 1998].

В английском, русском и татарском языках наблюдается совпадение ФЕ «*burn one's boats (ship, bridges)*» — «сжечь/сжигать корабли (мосты)» — «*корабларны (күперларне) яндыру*» со значением «отрезать путь к отступлению, сделать невозможным возврат к прошлому», что свидетельствует об общности логико-мыслительных операций и ассоциаций у представителей сопоставляемых этнических групп. В Collins Cobuild Dictionary of Idioms можно встретить трактовку этимологии, в основе которой лежит образ римских полководцев, которые иногда сжигали свои корабли или мосты, по которым прошли их войска, что отрезало им путь к отступлению [Collins Cobuild Dictionary of Idioms 2003]. В «Историко-этимологическом справочнике по русской фразеологии» мы можем найти различные трактовки происхождения данной ФЕ. Выражение связывают и с древнегреческим писателем и историком Плутархом, и с талантливым и отважным полководцем древности Агафоклом (361 или 360—289 гг. до н. э.), и с герцогом Нормандии Вильгельмом I Завоевателем, в 1066 г. высадившимся в Англии. Выражение связывают и с более поздним преданием — о Фернандо Кортесе, испанском конкистадоре, завоевателе Мексики [Словарь русской фразеологии 1998]. Существует также версия, что фразеологизм — калька с франц. *bruler ses vaisseaux*. Но общим для всех вариантов этимологической трактовки является сема «отсутствие возможности к отступлению». В татарский язык данная ФЕ попала, вероятно, из русского языка, как следствие тесного соседства и сотрудничества, прочных социально-экономических и культурных связей.

Лингвокультурный потенциал фразеологизмов исследуемого корпуса в татарском языке формируется вследствие экстралингвистических предпосылок, прежде всего географического положения Татарстана, не имеющего непосредственного выхода в море. Конечно же, в использовании помимо лодок находились и баржи, и катера, и метеоры, но в состав фразеологизмов вошел лишь компонент *көймә*: «*коруы жир кимәсе (көймәсе)*» — «мелкая сошка; незначительный человек»; «*көймә комга терәлү*» — «дело клином сошлось»; «*көймәгә су керү*» — «дело дает трещину».

— *Шундый романтик шартларда танышуыма шатмын, — дигән булды Нурзат. Көймәсенәң тагын комга утыруыннан шикләнгән иде ул. — Таныштык, белештек. Дөнья дуслар белән матур, таныш-белешләр белән...*

(Б. Камалов, «Язгы күкрәү»).

— *Теләгем бар гына дип әйтсәм, дәрәс булмас, Гали абзый. Теләгем бик зур, — диде Газинур, — тик минем кебек коры жир көймәсе ни белә...*

(Г. Әпсәләмов, «Газинур»).

Данная группа в татарском языке, также как в английском и русском языках, представлена образными полностью переосмысленными ФЕ, обладающими эмоционально-экспрессивным наполнением.

Итак, практика мореплавания является универсальной составляющей этноязыкового сознания носителей в сопоставляемых лингвокультурах. Однако развитие мира в его национально-культурном многообразии представляет также репрезентативный эмпирический материал, позволяющий выявить и строго специфические проявления этнизации культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1.Иванова, Ю.В. Этнос: социокультурная динамика и традиции: Автореф. дис. ...доктора фил. наук / Ю.В. Иванова. — М., 2000. — 49 с.

2.Ковшова, Л.М. Как с писаной торбой носиться: принципы когнитивно-культурологического исследования идиом / Л.М. Ковшова // Фразеология в контексте культуры. — М.: Языки русской культуры, 1999. — С. 164—173.

3.Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 208 с.

4.Пинкер, С. Язык как инстинкт / С. Пинкер. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 456 с.

5.Телия, В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. — М.: Школа: Языки русской культуры, 1996. — 288 с.

6.Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. — 624 с.

7.Толстой, Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н.И. Толстой.— М.: Индрик, 1995.—512 с.

8.Хайруллина, Р.Х. Картина мира во фразеологии: от мировидения к миропониманию. Монография / Р.Х. Хайруллина. — Уфа: БГПУ, 2001. — 285 с.

9.Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып.17. — 152 с.

ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

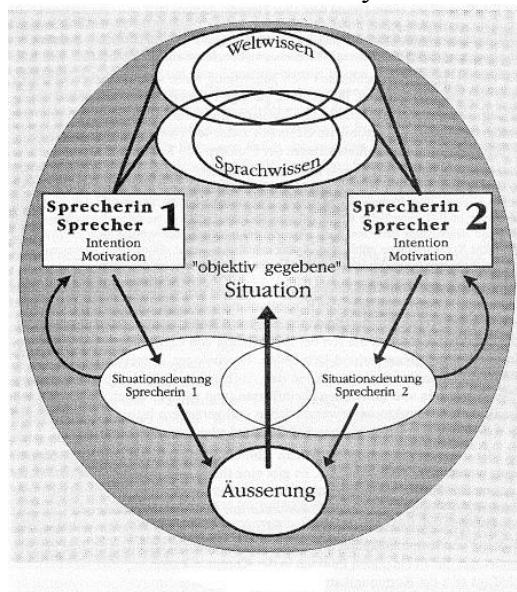
Т.М. Гайдукова

Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”,
г. Москва

Интерес ученых к социолнгвистике обоснован, в первую очередь, самим названием этой науки, а точнее, первым компонентом-определителем этого составного наименования – “социо-”. В немецком языке это обозначение объединяет в себе

разнообразные представления из многих сфер жизни человека: общество, социальные проблемы, общение, отношения между людьми и др. Социолингвистика занимается изучением взаимосвязей между языком и обществом, или языковой и общественной культурой [Löffler 1994: 59, Lewandowski 1994: 979], главная ее тема – структурирование общества [Löffler 1994: 24]. Существует “системная корреляция языковой структуры и структуры социальной”, а также “каузальные связи между ними [Брайт 1975: 34, Lewandowski 1994: 979], ведь “отношение “общество – язык” является типичным примером отношения “причина – следствие”, в котором общественные процессы являются определяющим фактором” [Чемоданов 1975: 29].

Современная эпоха характеризуется активностью и динамичностью социальных процессов, сложностью общественного развития. Эти процессы находят отражение в языке, который регистрирует новые факты, новые отношения в обществе, а также “является соучастником общественных преобразований, выражает и отражает их, влияет на них” [Шевелёва 2001: 22]. Язык, кроме коммуникативной функции, имеет и конститутивную. Он может конституировать социальную действительность. “Язык, фиксируя и модулируя семантику социальных отношений, играет ключевую роль в социализации человека как на индивидуальном, так и групповом уровне” [Рахманин 2001: 17]. Особое значение в отражении изменений в объективной реальности имеет лексика. Немецкий учёный Р. Гросе отмечает, что “с точки зрения социолингвистического интереса важны, прежде всего, следующие вопросы: кто, по какому поводу, с какой целью и для какого круга пользователей создаёт то или иное наименование для того или иного коммуникативного события” [Grose 1982: 46]. Таким образом, речь идет о взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических факторов, проявляющейся в зависимости выбора языковых единиц от условий ситуации (предметная ситуация, нем. Sachverhalt, – экстралингвистический контекст, то, что обозначается в языке и речи, о чем идет речь в текстах). Эта взаимосвязь отражена в прагматической коммуникативной модели немецкого ученого Ангелики Линке:



[Linke 1994: 199].

Экстралингвистическая информация, знания о мире (Weltwissen) находятся во главе всего процесса коммуникации и тесно взаимосвязаны с языковыми знаниями (Sprachwissen), вместе они образуют основу общения. Для совершения успешного акта

коммуникации необходимо учитывать закон конвенциональности знака, который гласит, что конкретный языковой знак употребляется в определенной общности людей для обозначения определенного понятия. При этом часто необходимо иметь сведения о культурных, исторических и других условиях возникновения того или иного обозначения. Так, например, в немецком языке особую группу составляют наименования человека по его профессиональной деятельности через цветообозначения, причем возникновение этих наименований имеет свою этнокультурную специфику:

der Gelbe – работник службы спасения, оказывающий помощь при несчастных случаях (главным образом, при автомобильных авариях). Наименование возникло путем метонимического переноса с жёлтого цвета автомобиля, на котором прибывает служба спасения к месту катастрофы, на работников этой службы;

der Grüne –

1) лесник. Зелёный цвет – всемирный символ природы, всего живого на Земле. Это символическое значение цвета послужило основой для метафорического переноса с цвета зелёных растений на человека;

2) тюремный надзиратель, смотритель. Данное вторично-номинативное значение основано на метонимическом переносе с униформы зелёной окраски на человека в этой униформе;

3) полицейский. В XVIII веке полицейские носили униформу зелёного цвета, что явилось толчком к образованию их наименования путём метонимического переноса с цвета униформы на служащих. Наименование сохранилось до настоящего времени, несмотря на то, что цвет униформы уже не зелёный;

der Blaue –

1) полицейский. В XIX веке зелёный цвет униформы сменился на синий, и по аналогии с **grün**, в результате метонимического переноса, полицейские стали именоваться “синими”;

2) депутат. Наименование возникло в результате метонимических преобразований “название предмета, имеющего характерную цветовую окраску → владелец этого предмета”, ведь депутаты в Германии имеют удостоверения синего цвета;

3) лётчик. Синий – это цвет неба. Синяя униформа служащих немецкой воздушной авиации Lufthansa символизирует небесную даль;

4) моряк. Так как синий является цветом моря, то классическая униформа моряков тоже синего цвета. Поэтому для создания данного наименования также был задействован метонимический механизм перенесения с цвета формы, символизирующей безграничную морскую даль, на человека в этой форме.

В большей части социолингвистических исследований главными считаются социологические характеристики участников общения, включающие их общественный статус, род занятий, поведение в обществе и их роли относительно друг друга. В языке эти социологические характеристики ярко демонстрируются через цветообозначения. Использование лексики цветообозначений в обществе – сложный многоаспектный процесс. Цвет с давних времён служит символом принадлежности человека к какой-то группе, организации (**zu j-s Farbe schwören, j-s Farbe tragen**). Например, согласно данным индо-иранских языков, индоевропейское общество делилось на классы в соответствии с родами деятельности: жрецы, воины и земледельцы. Эти классы назывались *varna* “цвет, краска” или *pištra* “ремесло”, этимологический смысл которого также “цвет”. Эти слова следует понимать именно в их буквальном смысле, речь идет

действительно о цвете, классы общества различались между собой цветом одежды: белый цвет для священников, красный – для воинов, синий – для земледельцев. Здесь мы находим одно из проявлений глубинного символизма, который ведет свое происхождение из древних классификаций, в которых род занятий, общественная деятельность ассоциируется с тем или иным цветом [Бенвенист 1995: 187]. В немецком языке жизненно важные виды деятельности также ассоциируются с тем или иным цветом, в результате метонимического переноса с части на целое (цвет униформы → человек) образовано значительное количество вторичных наименований человека определенной профессии:

der Grünrock – лесник, егерь: пиджак зелёного цвета – типичный предмет одежды лесоводов;

der Weißkittel – врач, санитар: белый халат – обязательный предмет одежды медицинских работников;

der Schwarzkittel, der Schwarzrock – священник, духовное лицо в чёрном одеянии, чёрный цвет символизирует отрицание земной суеты и бренности;

das Rotkäppchen – служащая воздушной авиации Lufthansa, выполняющая функции сопровождающего нуждающихся в помощи авиапассажиров, обязательный предмет униформы – беретка красного цвета;

der Blaukopf – полицейский в синей униформе, неотъемлемым атрибутом которой являлся берет (Kopf получило развитие из Kappe);

die Blaujacke – моряк, матрос в синей униформе;

der Blauhelm – солдат ООН (“голубые каски”).

Устойчивые словосочетания, создаваемые по модели “цветообозначение + наименование лица (Mann, Junge)”, имеют ярко выраженную антропологическую направленность и служат для номинации человека определённой профессии по его индивидуализирующей внешней детали. Так, в немецком языке выделяются следующие словосочетания этого типа:

die weißen Mäuse – шутивно-разговорное название дорожных полицейских, носящих белые плащи (семантические механизмы – метонимия и метафора);

blaue Jungen – матросы, моряки (синий цвет символизирует морские просторы);

der schwarze Mann –

1) трубочист (schwarz выступает в значении “грязный, замазавшийся”);

2) угольщик (чёрный – цвет угля переносится на человека);

der grüne Mann – егерь (как защитник фауны, егерь символизируется зелёным цветом);

der blutrote Mann – мясник (красный символизирует цвет крови зарезанных животных).

Предыдущие примеры демонстрируют, что в немецком языке лингвоцветовая картина мира реализуется в форме цветообозначений в отдельных лексемах, словосочетаниях, идиоматических выражениях. В социолингвистической сфере цветообозначения употребляются с новым референциальным значением, широко применяются вторично-номинативные метафорические и метонимические наименования.

Такие номинативные средства используются, в первую очередь, для обозначения различных религиозных организаций и их членов, поскольку Германия – одна из наиболее религиозных стран мира. В немецком языке широко известно вторично-номинативное значение “католический” прилагательного **schwarz**. Доказано, что чёрный цвет защищает от воздействий вредной энергетики, недружелюбных эманаций,

агрессивных флюидов. Вот почему духовенство самых разных стран и верований облачается в чёрные одежды [Володарский 1998: 25]. В современном немецком языке **schwarz** имеет вторично-номинативное значение “katholisch, konservativ”, в основе развития которого лежит один из самых распространённых видов семантической деривации – метонимический перенос (цвет одеяния переносится на обозначение католических священников). В его процессе происходит присвоение человеком тех качеств, которые выражаются с помощью цвета. Возникающие при этом ассоциативные связи являются отражением реальных связей между явлениями действительности: значение прилагательного **schwarz** мотивировано чёрным цветом облачения католических священников. При этом находит своё отражение тенденция к антропонимизации, заключающаяся в том, что новое значение оказывается как бы “центрированным” на человеке, слова различных семантических пластов сходятся к одному семантическому ядру, включающему в себя понятие “личность, человек”.

В выражениях **schwarze Schwestern, schwarze Herren** имеет место определённого рода компрессия: в цепочке трёх последовательно подчинённых имён среднее имя опускается, а определение к нему переподчиняется его главному слову. Ведь словосочетания **schwarze Herren, schwarze Schwestern** представляют собой не что иное, как свёрнутые формы от **Herren (Schwestern) in der schwarzen Kleidung**, в котором элемент **Kleidung** подвергается элиминированию.

Таким образом, производное значение “католический” связано с исходным значением отношениями “характерная окраска объекта – наименование объекта” (**schwarz** – цвет облачения католических священников → “католик, католический”):

...vor der Taufe gab es noch einige Schwierigkeiten, als Oskar sich weigerte, die protestantische Kirche zu betreten. Auch als sie meine Trommel aus dem Taxi holten, mich mit dem Blech klderten und immer wieder versicherten, in protestantische Kirchen künne man sogar Trommeln offen mitnehmen, blieb ich weiterhin schwdrzester Katholik und hdtte mich eher zu einer kurzen, zusammenfassenden Beichte in Hochwbrdigen Wiehnkes Priesterohr entschlossen als zum Anhdren einer protestantischen Taufpredigt [Grass 1997: 394].

Прилагательные цвета не допускают образования суперлативных форм в их первично-номинативном значении, так как они уже своим лексическим значением выражают очень высокую, предельную степень качества или наличия признака, занимая “сферу семантической преференции” [Розина 1998: 108]. Но если они употребляются в фигуральном значении, то выполняют оценочную функцию: **schwärzester Katholik** – стойкий, твёрдый приверженец католической веры. Как видно, при этом преобразуется значение прилагательного, выходя за рамки цвета одежды – оно выражает черты характера, психики человека, его нравственные принципы.

Наряду с **schwarz**, в немецком языке выделяется цветообозначение **blau**, символизирующее религиозные воззрения протестантов: **blau = protestantisch** [Küpper 1990]. Значение “протестантский” развилось из выражения “Preußisch Blau” в XIX веке. В Берлине – столице Германской империи Пруссии (1871-1945) – было изобретено производство красителя тёмно-синего цвета, получившего наименование **preußischblau** (в результате метонимического переноса с места производства на цвет); одновременно в Пруссии широко было распространено протестантское религиозное движение. “Сущность языка состоит ... в использовании фиксированных ассоциаций..., то есть в том, что нечто осязаемое – произнесённое слово, картинка, жест или что угодно – могли бы вызвать “представление” о чём-то другом. Когда это происходит, то осязаемое может быть названо “знаком” или “символом”, а то, о чём появляется

представление, – “значением” [Панов 1980: 67]. Таким образом, в результате возникновения стойких ассоциаций, произошло воссоединение представлений об одном предмете (краска синего цвета) с представлениями о другом (протестантизм), и включение значения “протестантский” в содержание слова **blau**. Далее происходит перенос характера религиозных воззрений (приверженность идеям протестантов) на название человека, немцы называют истинного протестанта “синим” – **der blaue Protestant, der Blaukopf** = Protestant [Küpper 1990]:

Mit dem Bau der Sensenfabrik in Freudental siedelten die ersten Protestanten (von **den Schwarzen** [Katholiken] spöttisch **die Blauen** genannt) in Schlebusch. Am 17.12. 1846 fand der erste Gottesdienst in Privaträumen unter Pfarrer Кюппер statt. Vorher mussten die Protestanten nach Altenberg oder Мылheim zu Fuß gehen. Hier an der Мылheimer Str. bzw. an der Straße “Am blauen Berg” bauten sie auf einem geschenkten Grundstück ihre erste – mittlerweile denkmalgeschützte Kirche, die am 13.12.1853 eingeweiht wurde [Kirche auf dem Blauen Berg].

Первоначально наименование **der Blaukopf (die Blauköpp)** по отношению ко всем, кто не является католиком, носило обидный, и даже пренебрежительный характер (“ein *Blaukopf* kommt mir nicht ins Haus”, bekamen heiratswillige junge Leute schon mal von ihren katholischen Eltern zu hören). Синий цвет для обозначения протестантов католики выбрали не случайно: с давних времён **blau** считается цветом лжи (man kann das Blaue vom Himmel herunterlügen), в наименовании **Blaukopf** отражается, таким образом, мнение католиков о лживой трактовке Библии протестантами (“den Blauen ist nicht zu trauen”); протестанты снискали также славу часто выпивающих людей, поэтому значение **blau** “пьяный” (как намёк на цвет посиневшего от алкоголя лица) включается в указанное наименование; часто поведение протестантов расценивалось как излишне высокомерное, в связи с чем **blau** в слове **Blaukopf** приобрело те же коннотации, что и **blaublütig** – ‘человек знатного происхождения, высокомерный, заносчивый’.

Die Rheinländer sind für ihre ausgeprägte Kreativität bekannt, wenn es darum geht, ihnen ans Herz gewachsene Menschen mit Kosenamen zu versehen oder auch missliebige Zeitgenossen mit Spitznamen zu foppen. Eine dieser sprachlichen Kreationen ist das Wort “**Blaukopf**”, im Plural “**Blauköpp**”. Gemeint sind damit die **Protestanten**. Wie und wo dieses Wort entstanden ist, lässt sich leider ebenso wenig ermitteln... Letztlich Genaues weiß aber niemand, außer dass “**Blaukopf**” im Köln des 19. Jahrhunderts eine gängige Bezeichnung für die **Protestanten** war, die ihrerseits die **Katholiken** als “**Schwarzköpp**” titulierten [Blauköpp 2002].

В настоящее время данное наименование употребляется самими протестантами в свой адрес либо с оттенком иронии, либо даже с чувством гордости. В городе Кёльне проводится фестиваль протестантов (ein Blauköpp-Festival), и в одной из карнавальных песен поющие смело заявляют о своей причастности к протестантизму:

Ich ben 'ne kölsche **Protestant** un maach Rabbatz

Ich ben 'ne **Blauköpp** un sing Ajuja.

Свойственный языку способ концептуализации действительности (взгляд на мир) отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков. Такое несоответствие картин мира наблюдается, например, в цветообозначениях “голубой” в русском и “rosa” (розовый) в немецком языке, которые являются средством корректного наименования лиц нетрадиционной половой ориентации: **rosa** – “гомосексуальный; тот, кто испытывает противоестественное половое влечение к лицам своего пола (о мужчинах)”. По сравнению со словом **homosexuell**

прилагательное **rosa** мыслится как эвфемистичная характеристика, называющая неприятное общественное явление более мягко, завуалированно, хотя и оно имеет отрицательный оттенок.

Розовый цвет – это всегда цвет женственности, поэтому и мужчине, проявляющему женские наклонности (и в первую очередь – интерес к другим мужчинам), приписывается цветообозначение *rosa* (ср. в русском языке – “голубой”, гомосексуальный). **Rosa Winkel** – нашивка на одежде гомосексуалистов в фашистских концлагерях, поэтому **Rosa-Winkel-Häftlinge** – “заключённые-гомосексуалисты”:

Homosexuelle im Konzentrationslager Sachsenhausen. Bis 1945 waren hier vorsichtigen Schätzungen zufolge zwischen 1000 und 1200 homosexuelle Männer inhaftiert. Nach einem Bericht des ehemaligen politischen Häftlings Emil Büge wurden allein in den Jahren 1940 bis 1943 rund 600 **Rosa-Winkel-Häftlinge** ermordet [www.rosa-winkel.de 2008].

В связи с негативными коннотациями цветообозначения *rosa* возникло метафорическое наименование человека с нетрадиционной ориентацией **das rosa Schaf**. Оно образовалось по аналогии с фразеологизмом **das schwarze Schaf** ‘чёрная овца’ (сравним с русским: белая ворона; человек, не похожий на других), который воспринимается негативно и означает “человек, выделяющийся чем-то отрицательным”. Данная пейоративная коннотация основана на старом поверье, что чёрная овца отмечается печатью тёмных сил. Выражение **das rosa Schaf** тоже употребляется в отношении необычного человека, но, в отличие от **schwarz**, **rosa** конкретизирует то, каким именно качеством, негативно воспринимаемым обществом, выделяется человек – нетрадиционными сексуальными наклонностями:

Österreich. Die Wiener ‘**Grünen**’ haben gestern Freitag ein altes Homo-Märchen des homosexuellen Sexualforschers Alfred Kinsey aufgekocht. Demnach würden zehn Prozent der Bevölkerung ein homosexuelles Verhalten zeigen. Die Grünen ließen unter dem Motto ‘**Pink Sheep of the family**’ – **das rosa Schaf der Familie** – zehn Schafe vor der ÖVP-Zentrale in der Wiener Lichtenfelsgasse aufmarschieren. Eines der Tiere war **rosa** eingefärbt. “Wir sind nicht **die schwarzen Schafe**, wir sind **die rosa Schafe der Gesellschaft**”, betonte Marco Schreuder, Sprecher der ‘Grünen Andersrum’ und Kandidat für die Wiener Landtagswahlen im Herbst. Es wurde nicht bekannt, ob die von den ‘**Grünen**’ herbeigetriebenen Schafe Parteimitglieder sind [Rheinischer Merkur: 20.08.2008].

В некоторых случаях языковая картина мира может представляться как “наивная” в том смысле, что во многих деталях отличается от научного взгляда на мир. При этом наивные представления отнюдь не примитивны, во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные. Они отражают наблюдения десятков поколений на протяжении многих тысячелетий и способны служить надежным проводником в этот мир. Так, например, в немецком языке существует наименование **das Blauveilchen** “пьяный, захмелевший человек”. Развитие у прилагательного **blau** вторично-номинативного значения “пьяный” коррелирует с основным цветовым значением: в основу номинации положен цвет: **blau** “намекает” на синеватый, сизый цвет носа, характерный для часто выпивающих людей. В результате происходит метафорический сдвиг:

“Gebt ihr mir Revanche mit Kognak?” fragte Braumüller... “Keine Chance für Sie, Herr Braumüller”, erklärte Alfons als Sachverständiger. “Habe **Köster noch nie blau** gesehen” [Remarque 1960: 127].

Для мужчин, отличающихся жестоким обращением с женщинами, в немецком языке существует наименование **der Blaubart** = Frauenmörder (aus dem Märchen: Ritter,

der seine Frauen umbringt, weil sie seinem Gebot nicht gehorchen) [Wahrig 1978]. Наименование имеет особую эмоционально-стилистическую окраску, поскольку оно является образованным одновременно с помощью двух семантических механизмов – метонимии (при переносе реального цвета бороды сказочного героя на название его самого) и метафоры (при использовании данной вторичной номинации относительно любого мужчины, чьё поведение является подобным поведению указанного сказочного рыцаря):

“Haben Sie mal von einem gewissen Pedro dem Grausamen gehört?” “So dunkel”. “Eine Art **Blaubartskönig**”. “...ich weiß noch, dass wir von meiner Freundin Hulda Niemeyer immer behaupteten: sie wisse nichts von Geschichte, mit Ausnahme der sechs Frauen von Heinrich dem Achten, diesem englischen **Blaubart**” [Fontane 1998: 128].

Социальное поведение людей наиболее ярко проявляется в пословицах. Особое внимание уделяется в них поступкам человека, отражающим его моральные качества. Такие пословицы построены, как правило, на противопоставлении цветообозначений **schwarz – weiß**, являющихся символами зла и добра, подлости и благородства:

Einen Mohren kann man nicht **weiß** machen (waschen) [Graf 1960: 175];

Mohren werden nimmer **weiß** [Graf 1960: 175].

(Ср.: Хотя реку воды на эфиопа лей, не будет он **белей**).

Источником этих пословиц послужило библейское изречение “Kann etwa ein Mohr seine Haut wandeln oder ein Panther seine Flecken?” [Die Bibel 1985: Jeremia 13, 23]. Выражение **einen Mohren weißwaschen**, где существительное **Mohren** “мавры, негры” выступает в качестве представителя чёрного цвета, не только сохранило свой прямой смысл, но в современное время приобрело смысл переносный: злой человек не способен на добрые поступки, и все его действия, направленные в сторону кого-либо, оборачиваются для последнего только негативной стороной. В русском языке этот смысл передаётся пословицами: “Каков в колыбельку, таков и в могилку”, “Горбатого могила исправит” [Graf 1960: 175], “Чёрного кота не вымоешь добела” [Graf 1960: 175].

В поддержку данного смысла вышеупомянутых пословиц существует немало других, также содержащих цветообозначение **schwarz**:

Was **schwarz** ist, muss man nicht **weiß** nennen;

Schwarz bleibt **schwarz** (ist nicht **weiß**) [Beyer 1987: 525];

Wer selber **schwarz** ist, muss andere nicht **bleichen** wollen;

Wer andere **anschwärzt**, ist darum nicht **weiß** [Beyer 1987: 667];

Wer andere **schwarz** macht, ist selber noch nicht **weiß** (von Denunzianten) [Beyer 1987: 526].

Проявление негативных характеристик человека и его поведения через цветообозначение **schwarz** базируется на том, что чёрный не всегда обозначает абсолютное качество цвета, во многих случаях он служит для усиления производимого эффекта путём преувеличения естественных свойств предмета. В пословицах **schwarz** часто является синонимом слова **schmutzig**: schwarz = von Schmutz dunkel [Drosdowski 1989], и означает загрязнение, осквернение. Речь идёт о способности подлого человека какими-либо действиями, например, ложью, клеветой загрязнить, очернить репутацию другого: **j-n anlügen, dass er schwarz wird** = j-n dreist belügen [Küpper 1990]. Одновременно для более явного прагматического эффекта здесь проводится параллель с чернотой угля или сажи, при соприкосновении с которыми лицо, руки, одежда человека становятся чёрными. В таких пословицах находит выражение правило: “общаясь с непорядочным человеком, сам становишься таким же”:

Wer Ruß angreift, macht sich **schwarz** [Beyer 1987: 526] (Ср.: Злой человек, как уголь: если не жжёт, то **чернит**);

Verleumdung ist der Kohle gleich: sie sengt und **schwärzet** uns zugleich (Ср.: Клевета как уголь: не обожжёт, так замапает) [Graf 1960: 240].

Поскольку пословицы носят обобщающий человеческий опыт, но не общепринятый характер, то, как в русском, так и в немецком языке существуют пословицы с цветообозначением **schwarz**, противоречащие тем, в которых чёрный цвет выступает символом зла и подлости. В них выражается мысль: “внешние признаки не всегда соответствуют внутреннему содержанию человека”:

Nicht jeder **Schwarze** ist ein Zigeuner (Ср.: Не всё то цыган, что черно) [Graf 1960: 202];

Es gibt nicht immer **schwarze** Flecken, wo der Teufel gegessen hat;

Schön **schwarz** ist auch sauber;

Auch eine **schwarze** Kuh gibt **weiße** Milch;

Auch ein **schwarzes** Huhn legt **weiße** Eier [Beyer 1987: 525];

Чёрная коровка даёт **белое** молочко [Даль 1957: 474].

Несмотря на то, что во многих пословицах фигурируют не люди, а животные, речь идёт именно о человеке, его качествах и поступках, его социальном поведении. В этой связи недаром говорят: **Tier genannt – Mensch gemeint** [Müller-Hagemann 1978: 147].

Итак, многие социальные тенденции находят отражение во вторично-номинативных цветообозначениях человека. Среди них наблюдаются определённые социолингвистические приоритеты, характеристика человека даётся по его религиозным убеждениям, по месту человека в обществе и отношению к нему окружающих в зависимости от его статуса, по его социальному поведению, по его профессиональной принадлежности. Для раскрытия скрытых значений этих цветоименований человека нередко необходимо знание не только языковых законов, но и экстралингвистического контекста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бенвенист, Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 456 с.

2. Beyer, H. Sprichwörterlexikon. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1989. – 392 S.

3. Blaukopp – 200 Jahre Protestanten in Köln / Blaukopp, Köln 2002. – <www.evangelisch-in-kerpen.de/150Jahre/blaukopp.html>

4. Брайт, У. Введение: параметры социолингвистики // Новое в лингвистике. Социолингвистика. – М., 1975. – Вып. 7. – С. 34-41.

5. Володарский, Л. Цвета божественных энергий // Наука и религия. – 1998. – № 3. – С. 24-26.

6. Graf, A. E. 6000 deutsche und russische Sprichwörter. – Halle (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag, 1960. – 297 S.

7. Grass, G. Die Blechtrommel. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997. – 779 S.

8. Große, R. Bezeichnungen für Kommunikationsereignisse unter soziolinguistischem Aspekt // Linguistische Arbeitsberichte 36. – Leipzig, 1982. – S. 42-68.

9. Даль, В. И. Пословицы русского народа. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 990 с.

10. Drosdowski, G. Deutsches Universalwörterbuch. – Dudenverlag: Mannheim / Wien / Zürich, 1989. – 1816 S.
11. Fontane, Th. Effi Briest. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1998. – 274 S.
12. Kirche auf dem Blauen Berg. – <www.leverkusen.com/guide/Archiv1.txt/Lev00079.html>
13. Кърпер, Н. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. – Ernst Klett Verlag: Stuttgart, 1990. – 959 S.
14. Lewandowski, Th. Linguistisches Wörterbuch. 3: S-Z. – Heidelberg; Wiesbaden: Quelle und Meyer, 1994. – 1287 S.
15. Linke, A., Nussbaumer, M., Portmann P. R. Studienbuch Linguistik. – Тьbingen: Max Niemeyer Verlag, 1994. – 472 S.
16. Lüffler, H. Germanistische Soziolinguistik. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1994. – 255 S.
17. Müller-Hegemann, A. Das kleine Sprichwörterbuch. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1978. – 164 S.
18. Панов, Е. Н. Знаки, символы, языки. – М.: Знание, 1980. – 192 с.
19. Рахманин, В. С. Социальные проблемы языка в современном мире // Эссе о социальной власти языка. – Воронеж, 2001. – С. 13-20.
20. Remarque, E. M. Drei Kameraden. – Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1960. – 445 S.
21. Rheinischer Merkur. Kreuzmeldungen. Aufgekocht / Rheinischer Merkur, 20.08.2008. – <<http://www.kreuz.net/article.1721.html>>
22. Rosa-Winkel. Die Männer mit dem Rosa Winkel / www.rosa-winkel.de, 20.08.2008. – <<http://freenet-homepage.de/schwule-geschichte/sachsenhausen>>
23. Розина, М. М. Категория суперлативности в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 1998. – 247 с.
24. Чемоданов, Н. С. Проблемы социальной лингвистики в современном языкознании // Новое в лингвистике. Социолингвистика. – М., 1975. – Вып. 7. – С. 5-33.
25. Шевелёва, Г. И. О социальной обусловленности лексических инноваций современного немецкого языка // Социальная власть языка. – Воронеж, 2001. – С. 22-29.
26. Wahrig, G., dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1978. – 943 S.

ЯЗЫКОВОЕ СОСТОЯНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ИНГУШЕТИЯ

Т.В. Жеребило

Ингушский государственный университет

Под языковым состоянием мы понимаем совокупность всех видов вариативности языка: функционально нагруженных и не имеющих функциональной нагрузки (парадигматический план). Языковое состояние характеризуется наличием следующих компонентов:

1) функциональных стилей; 2) форм существования (литературные языки, диалекты, региональный вариант русского языка, профессиональные и социальные жаргоны и т.п.); 3) форм реализации (устная, письменная речь).

Языковое состояние в Республике Ингушетия характеризуется как высоким уровнем развития ингушко-русского двуязычия, так и наличием полилингвальных условий, сформировавшихся в процессе исторического развития ингушского этноса, представители которого всегда придавали особое значение изучению не только родного (ингушского), но и других языков: русского языка как языка общения и одного из государственных языков Республики Ингушетия, языков соседей, живущих на смежных территориях в условиях контактного континуума: чеченцев, кабардинцев, осетин, грузин. Кроме того, одним из социолингвистических и этнолингвистических факторов формирования полилингвальной ситуации в Республике Ингушетия является то, что на территории Ингушетии проживают представители более 100 наций, хотя основным, социально значимым типом взаимодействия языков в Республике Ингушетия остаётся ингушко-русское двуязычие.

Небезынтересным является заключение П.К. Услара о том, что русский язык бесконечно важен для будущего Кавказа. Он считал, что международным языком должен быть русский. Русский язык, действительно, стал в XX в. языком межнационального общения в Ингушетии, а за ее пределами – языком международного общения. В конце XX в. – начале XXI в. в Ингушетии он становится государственным, наряду с ингушским языком. Однако, несмотря на высокий социальный статус обоих языков, их социолингвистическое взаимодействие складывалось по усложненной модели.

Характеризуя тип взаимодействия родного языка с русским, И.А. Дахкильгов пишет: «Вместе с другими кавказскими языками ингушский язык прошел путь развития, измеряемый многими столетиями, что должно было благотворно отразиться на его развитии. Широко известный в научных кругах лингвист 30-40-х годов профессор Н.Яковлев об ингушском языке отозвался в следующих словах: «По-ингушски в одном - двух словах можно выразить такие оттенки мысли, которые в русском языке потребовали бы многословных и долгих пояснений» [Дахкильгов 2007:47]. Действительно, эти слова принадлежат известному языковеду, для которого ингушский язык не является родным, а значит, и в объективности высказывания, вряд ли, есть смысл сомневаться. Исторически сложилось так, что в Ингушетии сошлись ингушский бесписьменный, хотя богатый оттенками язык и к тому же имеющий древние корни, и русский язык, имеющий тысячелетнюю письменную традицию. «Он [русский язык], благодаря внедренной христианством письменности, за многие столетия значительно обогатился и развился. Встреча этих двух языков вместо желаемого партнерства зачастую породила соперничество, которое, разумеется, не в пользу ингушского языка» [Дахкильгов 2007:43]. Суть проблемы в данном случае заключается в том, что при альтернативном выборе ингуши нередко отдают предпочтение русскому языку, имеющему более широкую сферу бытования, даже в тех речевых ситуациях, где вполне можно употреблять родной язык.

С языковым наследием ингушей возникла ситуация, типичная для развития многих лингвокультур. И так же, как в XIX веке русские дворяне говорили на смеси нижегородского с французским, многие современные ингуши используют «коктейль» покрепче. «Вроде бы человек и говорит по-ингушски, но на самом деле это не ингушский язык, какой-то «коктейль» в самом худшем изготовлении. «Со лечиться даь йоаг1а. Там отличный лор». «Семьдесят перви годе начале апреля ц1авенавар со». «Д1авалал – д1а, не вешай мне лапшу на уши...». [Дахкильгов 2007:44].

Что же произошло? Почему вместо гибкого типа двуязычия, когда человек органично переходит из одного языкового кода в другой, мы получили к началу XXI века эти образцы макаронической речи? Что это: болезни роста или катастрофический, необратимый процесс?

Проведенное в 2007, 2011, 2012 годах анкетирование различных социальных групп населения Республики Ингушетия позволило выявить отдельные особенности взаимодействия ингушского и русского языков в процессе устного и письменного общения. Экспериментом были охвачены: 1) средние билингвы; 2) учащиеся 9-11 классов средних школ республики; 3) студенты филологического факультета; 4) студенты, обучающиеся на неязыковых факультетах; 5) домохозяйки; 6) учителя; 7) учащиеся и студенты Политехнического колледжа Республики Ингушетия. Анкетирование средних носителей билингвизма дало следующие результаты:

Таблица

№п/п	Вопросы	Ответы анketируемых	Количество в %
1.	Какими языками владеете свободно?	Ингушским, русским	100%
2.	На каких языках общаетесь: а) дома, в быту б) с друзьями в) на работе	-на ингушском -на ингушском и русском -на ингушском -на ингушском и русском -на русском -на русском	60% 40% 25% 65% 10% 100%
3.	На каких языках пишете: а) записки б) доклады	-на русском -на русском и ингушском -на русском -на русском и ингушском	85% 15% 85% 15%
4.	На каком языке думаете?	-на ингушском -на ингушском и русском -на русском	30% 25% 45%
5.	На каком языке читаете произведения ингушских писателей?	-на ингушском -в переводе на русский язык -на ингушском и русском	40% 40% 20%

Аналогичные результаты были получены при анализе анкетирования домохозяек: 1) свободно владеют ингушским и русским языками – 100%; 2) дома общаются на ингушском – 100%; 3) в общественных местах – на русском и ингушском – 100%; 4) по телефону – на русском и ингушском – 100%; 5) с детьми и внуками – на русском и ингушском языках. Общаются на свадьбах и других мероприятиях на двух языках. Студенты языкового факультета используют в устном и письменном общении оба языка. Студенты неязыковых факультетов предпочитают в устном общении ингушский язык, на письме - русский язык.

Характеризуя языковое сообщество Республики Ингушетия, необходимо отметить, что оно представляет собой совокупность людей, осуществляющих контакты друг с другом при помощи одного или разных языков на уровне социальных,

экономических, политических и культурных связей. Языковое сообщество Ингушетии характеризуется общностью социальной жизни и наличием регулярных коммуникативных контактов, хотя формат его бытования различен: 1) республика; 2) город; 3) село; 4) предприятие; 5) учреждение; 6) учебное заведение; 7) семья; 8) спортивная команда; 9) научный кружок; 10) студенческая группа, класс и т.п.

Внешне, если судить по данным анкетирования, ингушко-русский билингвизм выглядит как достаточно гибкий тип двуязычия, однако все это не снимает языковых проблем, поставленных в конце XX – начале XXI вв. национальной интеллигенцией – проблем, которые при более внимательном рассмотрении выглядят как тупиковые.

Причины дисгармоничного взаимодействия ингушского и русского языков могут быть разнообразными. Здесь нет однозначного ответа. Экскурс в обозримую историю XX века позволяет выделить следующие этапы в развитии лингвокультуры ингушей: 1) применение ингушской письменности, созданной на латинской графической основе, в 1923 – 1938 годах, использование ингушского и русского языков в устном и письменном общении; 2) бытование кириллицы, представленной русской графикой, в период с 1939 по 1944 годы; развитие ингушко-русского двуязычия в устной и письменной сферах общения; 3) 1944 – 1957 гг. – высылка ингушей за пределы исторической родины, геноцид, сопровождаемый этноцидом: не только физическим уничтожением нации, но и нравственным – лишением ее родного языка, этнокультуры, национального самосознания; в этот период языки существуют как бы изолированно: ингуши берут ориентацию на эндогенные браки, на отношения внутри нации, для общения между собой используя ингушский язык, для общения с народами, которые их окружают в ссылке, – русский язык или их родные языки (например, казахский); взаимодействие ингушского и русского языков происходит стихийно, без опоры на обучение, позволяющее выработать гибкий переход от одного языкового кода к другому; 4) с 1957 г. по 1991 г. ингуши существуют в составе ЧИ АССР, часть населения проживает в селах или в районных городах сельского типа, другая часть населяет Грозный; возникает своеобразный тип ингушко-русского билингвизма, сопровождаемый развитием дисгармоничного билингвизма с преобладающим идиомом **русский язык**, а также формируется полилингвальный тип взаимодействия: ингушко-чеченско-русский полилингвизм; 5) с 1992 г. по настоящее время – эпоха, включающая разные тенденции, начиная от разрушения билингвальной ситуации и заканчивая принятием Закона «О государственных языках Республики Ингушетия».

Вполне очевидно, что билингвизмом охвачено все ингушское общество. Однако возникают вопросы, связанные с сущностью билингвизма. Бесспорно, ингушко-русский билингвизм – один из самых распространенных типов взаимодействия языков в РИ – присущ ингушам: сегодня их большинство в республике, кроме того, ингушский язык – титульный язык в Республике Ингушетия. Он же и государственный, наряду с русским. Но относится ли русско-ингушский билингвизм только к русским, которые владеют, наряду с русским языком, также и языком ингушским (и в этом случае русско-ингушским билингвизмом охвачено незначительное количество населения) или же его нужно отнести к молодому поколению ингушей, которое в семье вначале усваивает русский язык, а затем в процессе общения со старшим поколением, с родственниками, со сверстниками – носителями ингушского языка, в процессе обучения в школе постепенно усваивает и ингушский язык, который в их жизни становится хотя и вторым, но всё же этнически родным языком, необходимым для социализации молодежи в ингушском обществе. Проблема эта в плане

социолингвистического взаимодействия в РИ весьма не праздная, и она требует своего решения и научной интерпретации.

Вопрос об ингушско-русском билингвизме имеет множество измерений. Небезынтересным в данном аспекте является влияние русской лингвокультуры на развитие ингушского литературного языка, с одной стороны, и влияние ингушского языка на развитие регионального варианта русского языка, с другой стороны.

Мы уже говорили, что ингуши – билингвы, говорящие на ингушском и русском языках, и поэтому русский язык, наряду с родным, занимает одно из ведущих мест в общественно-политической жизни республики. Несмотря на то, что в 1923 году официально был принят ингушский алфавит, созданный на основе латиницы, русская лингвокультура оказала мощное воздействие на развитие и становление ингушского литературного языка. Это влияние сказалось во всем. Прежде всего, в развитии функционально-стилевой системы ингушского языка. Так, научный стиль и его научно-учебный и научно-популярный подстили формировались под воздействием принятой в русской науке системы описания понятий. Заимствовались образцы русской речи. По аналогии создавались научные и учебно-научные тексты на ингушском языке. Так, с ориентацией на систему описания в русском языкознании интерпретированы части речи в ингушском языке, описаны фонетическая, синтаксическая системы. Хотя, несомненно, в ингушском языке выделены специфические явления, характерные для данного языка: в фонетике – гортанные звуки, в морфологии и синтаксисе – эргативный падеж, в морфологии – отсутствие категории рода.

Публицистический стиль также развивается под воздействием образцов русского газетно-публицистического стиля: статьи, заметки, фельетоны и др. жанры интенсивно используются на страницах национальной газеты «Сердало». Официально-деловой, разговорно-бытовой, художественный и другие функциональные стили подверглись влиянию функционально-стилевой системы русского языка.

Наиболее наглядно контактирование ингушской и русской лингвокультур отразилось на уровне лексической системы, и соответственно лексические заимствования прослеживаются как на материале корпуса текстов, так и на материале двуязычной русско-ингушской, ингушско-русской общей и учебной лексикографии. Впервые ученые ознакомились с ингушским языком, пользуясь записями академика И.А. Гюльденштедта [Guldenstadt 1791], в научном труде которого «Путешествие по России и Кавказским горам» содержится около трехсот ингушских слов с параллелями из чеченского и бацбийского (тушского) языков [Куркиев 2004]. Около четырехсот ингушских слов приведены в работе П.С. Палласа [Паллас 1787; 1789]. П.К.Услар закладывает научные основы для описания всех языков нахской группы [Услар 1888]. В лексических материалах А.В. Старчевского приводится 321 слово из ингушского языка [Старчевский 1893]. Лексико-фразеологические материалы по нахским языкам и, в частности, по ингушскому языку приводятся в работе Р. Эркерта [Erckert 1895]. Таким образом, в период до 1917 года лексикографические работы по ингушскому языку носили спорадический характер, хотя и были выполнены выдающимися учеными своего времени.

Систематизированный характер ингушская лексикография приобретает после появления исследования З.К. Мальсагова «Ингушская грамматика со сборником ингушских слов» [Мальсагов 1925]. В «Кратком ингушско-русском словаре» (2010 слов) даются словарные статьи, включающие грамматические типы лексикографической информации: указание на множественное число, грамматические

классы, глагольные формы. Как пишет А.С. Куркиев, словари П.К. Услара и З.К. Мальсагова явились базой для создания лексикографических работ 20-30-х годов XX в. [Ужахов 1927; Мальсагов И. 1929; Мальсагов М. 1930; Муталиев 1941; Оздоев 1942]. И хотя при оформлении ингушской части словарей использовалась латиница, они отражали информацию о лингвокультурных контактах ингушского и русского языков.

В 30-е годы также проводилась работа по отбору, унификации и стандартизации ингушской терминологии. В 1933 г. вышли два номера «Ингушского терминологического сборника», где были зафиксированы математические термины (И. Джамбулатов), термины делопроизводства (Д.Д. Мальсагов), термины физической географии (М.Ф. Аушев), термины начальной грамматики (М.Ф. Аушев), географические термины (Б. Зязиков).

В период депортации лексикографическая работа и другие виды мероприятий по формированию ингушского языка приостановились, хотя именно в высылке ингушский язык вновь испытал мощное воздействие русского языка. После возвращения из депортации вновь начинается работа по стандартизации ингушского литературного языка. В 60-е годы выходит ряд работ по лексикографии: одноязычные словари ингушского языка [Оздоев 1961]; трехязычные словари [Чокаев, Оздоев 1961; Мациев и др. 1962; Оздоев и др. 1962; Мациев, Оздоев 1966]. Наиболее полным является «Русско-ингушский словарь» И.А. Оздоева, включающий 40 тыс. слов. В него вошла основная лексика русского литературного языка, фразеологизмы, идиомы, специальная терминология – тот лексический пласт, который используется ингушами в их повседневной деятельности, а также аналогии на ингушском языке, составляющие основной лексический фонд родного литературного языка [Оздоев 1980].

После 1992 года – в период, когда была создана Республика Ингушетия, появились словари, отражающие политический статус родного и русского языков в республике [Картоев 1995; Оздоева и др. 1998], а также «Орфографический словарь ингушского языка» [Оздоев 2003]. «Ингушско-русский словарь» А.С. Куркиева появляется в 2004 году. Весьма показательно то, что в нем отразились основные тенденции в развитии лексической системы ингушского литературного языка, отчетливо проявившиеся в последние десятилетия: исчезновение из повседневного употребления ингушских слов, обозначающих флору и фауну Республики Ингушетия, закрепление в языке исконной ингушской лексики, относящейся к разным тематическим группам: *обозначение цвета, количества, счета, особенностей ландшафта республики, частей тела, родства* и т.п. Получили лексикографическую фиксацию термины и понятия, пришедшие в ингушский литературный язык из русского языка и из международного терминологического фонда (витамин – витамин, гени – гений, географы – география, геодези – геодезия, геологи – геология, геометрии – геометрия, гербарии – гербарий, гимназии – гимназия и т.п.). Наряду с научной терминологией, из русского языка были заимствованы слова, обозначающие явления быта, одежду, общественные явления (галифе – галифе, галстук – галстук, вагон – вагон, тонна – тонна, тормоз – тормоз; стадион – стадион, стаж – стаж, студент – студент). Наряду с грамматическими терминами исконного происхождения, даются единицы, заимствованные из русского языка (спряжени – спряжение, суффикс – суффикс).

Несмотря на то, что в ингушском языке действуют отдельные разрушительные тенденции, связанные в последние пятнадцать-двадцать лет с мощным расшатыванием литературных норм под воздействием их демократизации, тем не менее ингушский литературный язык продолжает развиваться. Сегодня он пополняется новой лексикой,

появившейся под влиянием информационного общества, сформировавшегося в результате развития образования, науки, новых технологий, многообразия коммуникативных каналов, изменения идеологического и культурного миропонимания. И в русском, и в ингушском языке сформировался новый языковой стиль эпохи, для которого характерны следующие особенности: 1) *открытость общества*, что приводит к расширению социальных функций специальной, профессиональной и терминологической лексики (*церемония, номинация, топ-модель, суперстар, ксерокс*); 2) *специализированность* знания, появившаяся в результате обширного проникновения интернациональной, заимствованной лексики, связанной с новой интеллектуальной, информационной, технологической, финансовой, маркетинговой и организационно-правовой структурой [*Интернет, МегаФон, мобильник (мобильникаш), компьютер, компьютеризаци, флэшка (флэшкаш); президент, парламент, спикер; маркетинг, менеджер, секьюрити, папарацци, бизнес.*]; 3) новая волна демократизации книжных и разговорных стилей за счет расширения сферы употребления молодежного жаргона, жаргонной лексики русского, английского, французского, немецкого происхождения [*вау* из древнегреческого через посредство американского варианта английского языка; *нал; герла; бой-френд, супермен* (в жарг. значении), *мачо, бабки, мани, мерс, шестерка, семерка, девяносто девятка* и т.п.]; 4) использование интернациональной, русской и ингушской лексики в микропонимике (*гимназия «Марем», парикмахерская 777, типография «Пилигрим», магазин «Ковчег», кафе «Лейла», магазин «Мадина», Ингнет, вязальный цех «Гвилетти», гостиница «Асса», коттеджный поселок «Таргим»*)

Но не только русская лингвокультура повлияла на ингушскую, в свою очередь, и ингушский язык оказал влияние на формирование регионального варианта современного русского литературного языка. Под влиянием этнолингвистической ситуации сформировался особый региональный вариант русского языка, исследование которого проводили и продолжают проводить Ажигова Т.М., Добриева З.И., магистранты, обучающиеся при кафедре русского языка филологического факультета Ингушского государственного университета. Осуществлены исследования, которые позволяют проанализировать лексику, морфологию, синтаксис русского языка в аспекте билингвальной ситуации с учётом взаимодействия русского и ингушского языков на территории Республики Ингушетия. Как показывают исследования, проведённые на языковом материале республиканских СМИ, в региональном варианте русского языка появилось большое количество неоминаций, отражающих определённые тенденции в развитии словообразовательной системы. Качественно изменился состав заимствованной лексики: наряду с заимствованиями из западных языков (*тюнинг, спам, вирус*), в региональном варианте современного русского языка употребляются заимствования из ингушского языка (*газета «Ангушт», магазин «Тика»*), ориентализмы, заимствованные из арабского языка: *кафе «Мадина», ламаз* (при литературном «намаз»), *базарчик «Мархъаба»*.

Региональный вариант русского языка активно пополняется фразеологизмами, устойчивыми выражениями и свободными сочетаниями слов, составными наименованиями, носящими постоянный характер: *родовой сертификат, читать мовлид, родовая баиня*. В письменной речи появились новые способы графического отображения слов: вокализация (*ИнгNet*), внутрисловная постановка знаков препинания в несвойственной им функции (*Ингушетия.ru, Ингушетия.org*). В микропонимике зачастую наблюдается употребление математических символов: *такси 555, Парикмахерская 777*.

Все эти явления требуют своего дальнейшего исследования, поэтому в рамках ФЦП «Русский язык» был разработан проект, нацеленный на изучение языкового состояния в Республике Ингушетия. Программа исследований рассчитана на пять лет. К работе над ней сегодня подключены вузовские преподаватели, школьные учителя, сотрудники Политехнического колледжа РИ, аспиранты, соискатели, магистранты Ингушского государственного университета.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ажигова Т.М. Неоминации начала XXI века в современном русском языке (на материале региональной прессы)/Автореф. дис. канд. фил. наук. - Ставрополь, 2009.
2. Дахкильгов И.А. Боль и гордость моя – родная Ингушетия. – Нальчик: ИЦ «Эль-Фа», 2007. – 576 с.
3. Добриева З.И. Структурно-семантические и функциональные особенности приставочных глаголов (на материале текстов публицистического стиля). 10.02.01 – русский язык: Автореф дисс. ... кандидата филологических наук. - Ставрополь, 2009. – 20 с.
4. Жеребило Т.В. Русский язык в Ингушетии. - Назрань: Пилигрим, 2009. 140с.
5. Картоев М.У. Краткий словарь общественно-политической лексики. – Назрань, 1995.
6. Куркиев А.С. Ингушско-русский словарь: 11142 слова. – Магас: Изд-во «Сердало», 2004. – 544 с.
7. Мальсагов З.К. Ингушская грамматика со сборником ингушских слов. – Владикавказ, 1925.
8. Мальсагов И. Русско-ингушский словарь. – Владикавказ: Изд-во «Сердало», 1929.
9. Мациев А.Г., Оздоев И.А. Русско-чеченско-ингушский словарь. – Грозный, 1966.
10. Мациев А.Г., Оздоев И.А., Джамалханов З.Д. Чеченско-ингушско-русский словарь. – Грозный, 1962.
11. Муталиев Х.Б. Русско-ингушский словарь для начальной школы. – Грозный, 1941.
12. Овхадов М.Р. Социолингвистический анализ развития чеченско-русского двуязычия. – Назрань: Пилигрим, 2007. – 204 с.
13. Оздоев И.А. Орфографический словарь ингушского языка. – Магас: Изд-во «Сердало», 2003. (13088 слов).
14. Оздоев И.А. Русско-ингушский словарь. – М.: Русский язык, 1980.
15. Оздоев И.А., Мациев А.Г., Джамалханов З.Д. Ингушско-чеченско-русский словарь. – Грозный, 1962.
16. Оздоева Ф.Г. и др. Краткий русско-ингушский словарь-справочник общественно-экономических терминов. - Назрань, 1998.
17. Паллас П.С. Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницею всевысочайшей особы. Отделение первое, содержащее в себе Европейские и азиатские языки. Ч.1. СПб, 1787, ч.2. СПб, 1789.
18. Старчевский А.В. Кавказский переводчик, заключающий в себе 30 языков. – Изд-е 2-е. – СПб, 1893.
19. Ужахов М.Г. Ингушско-русский словарь. – Владикавказ, 1927.
20. Услар П.К. Этнография Кавказа. Т. 2. Языкознание. Чеченский язык. Тифлис, 1888.

21. Чокаев К.З., Оздоев И.А. Краткий русско-чеченско-ингушский словарь-справочник общественно-политических терминов.–Грозный, 1961.

22. Яковлев Н.Ф. Ингуши: Популярный очерк// Ингуши. Сб. статей и очерков. – Саратов: Детская книга, 1996. – С.194-282.

БАЗОВЫЕ МАРКЕРЫ-РАЗДЕЛИТЕЛИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РУССКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И.В. Иванова

Астраханский государственный университет

Для осуществления успешной коммуникации иностранные студенты должны знать языковые закономерности, реализуемые в ходе как устного (например, в ходе публичного выступления – доклада, сообщения), так и письменного коммуникативного акта (написание статьи, реферата, курсовой и дипломной работы).

Сходства устной и письменной формы бытования речи проявляются как в условиях реализации коммуникации (время, место, обстановка, то есть экстралингвистический фон события), так и в языковых факторах. Их объединяют, например, следующие показатели:

- литературный язык как общая основа обеих форм речи;
- примерно равное место в традиционной языковой практике;
- фоновые знания собеседников, способствующие более глубокому пониманию и точной интерпретации сказанного и имплицитно отражённые в тексте;
- нелимитируемость количества адресатов и др.

Обозначим базовые маркеры устной и письменной формы речи как способ разграничения языковых средств иностранными студентами в ходе межличностной коммуникации. При этом используем сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий рассмотреть данные явления на разных уровнях. Различия в подходах при создании устной и письменной формы речи образуют своеобразную дихотомию (рис. 1), в основе которой лежит первичность устной коммуникации.



Рис. 1. Соотношение устной и письменной речи в процессе межкультурной коммуникации

Прокомментируем основные позиции приведённой дихотомии различий в устной и письменной речи коммуникантов. Вступая в акт коммуникации, студенты-иностранцы должны чётко понимать, что выбор языковых средств напрямую зависит от того, в какой форме будет протекать общение и от его цели. Так, основная цель устного общения – получение новой информации от лица, владеющего ею, письменный текст предполагает фиксацию устной речи для того, чтобы сохранить её в пространстве и времени.

В процессе устного выступления коммуникация реализуется в рамках полнообъёмного дискурсивного начала (с его конситуативными возможностями – обстановкой, возрастными и гендерными характеристиками собеседников, драматургией события и др.). Создавая письменный документ, автор осознаёт его как часть общего дискурса (с соблюдением норм реализации особых средств организации внутритекстовой связи), то есть вербально фиксирует результат обдумывания и устного обсуждения.

Устное публичное выступление, например, в ходе научного мероприятия, предполагает частичную подготовленность студента к коммуникативному событию (участники зачастую заранее осведомлены о нём, могут сделать наброски ответов на типичные вопросы, отразить в них статистический материал, который не поддаётся запоминанию и т.д.). В случае фиксации письменного документа осуществляется серьёзная подготовка, создание пресуппозиции, так как важно сформировать главную мысль будущего текста, наметить пути её раскрытия, подобрать факты, необходимые для подтверждения основных тезисов.

Коммуникация в устной форме обуславливает непосредственность общения (провоцирует возникновение в речи говорящих ситуаций одновременного говорения, перебивов и самоперебивов, структурных смещений, вставных конструкций, пауз хезитации и др.), в то время как письменная форма предполагает опосредованное, дистантное общение (текст может создаваться после момента речи, адресант и адресат речи разделены пространством и временем, в связи с чем у пишущего появляется возможность избежать языковых аномалий, свойственных устной коммуникации).

Частичная спонтанность устной речи обуславливает нехватку времени на обдумывание и как следствие – появление в речи говорящего языковых аномалий: тавтологии, инверсивного порядка слов и др., что, впрочем, характерно для устной речи и является её устойчивым стилистическим маркером, так как в данном случае имеет место «превалирование смысла высказывания над его формой» [Лаптева 2001: 109]. Письменная форма речи – это хорошо продуманная коммуникация, для неё характерны строгое построение фраз и тщательный отбор языкового материала.

Поступательный и линейный характер устной речи, её развертывание во времени обуславливают фрагментарность речевого потока, самоперебивы, повторы, автокомментирование и др. Человек пишущий имеет возможность вернуться к написанному и скорректировать текст в соответствии с определёнными целевыми установками.

Коммуниканты в процессе диалога могут повлиять на мнение оппонента, например, склонить собеседника к своей точке зрения, что невозможно в условиях письменной коммуникации, так как она уже зафиксирована, изменить её ход и стратегии участников нельзя [Борисова 2005].

устная речь реализуется с опорой на разговорный язык и обнаруживает его характерные черты, письменная же форма изложения предполагает использование книжного языка (закреплённый порядок слов, сложные синтаксические построения, распространённые предложения, вставные конструкции и т.д.).

Говорящий человек обладает ритмико-мелодическими возможностями, порождаемыми особенностями композиционного построения речи, нарастанием или замедлением её темпа, тембром произнесения, длительностью, элементами колебания. Письменная коммуникация в силу своей природы утрачивает подобные способности, однако компенсирует их с помощью расстановки смысловых акцентов особыми

шрифтовыми выделениями, а также создания чёткой структурной и формальной организации.

Устная речь разворачивается посредством ассоциативных присоединений, поэтому и драматургия коммуникативного события складывается из подобных ассоциативных блоков, порождаемых в процессе говорения как выступающим, так и слушателем. письменная речь строится в соответствии с логическим движением мысли, что обуславливает композиционную стройность и чёткую грамматическую выверенность изложения новой информации в процессе её фиксации на бумаге.

Среди других различий в формах бытования разных форм речи следует назвать систематическое нарушение норм и кодифицированных правил в процессе говорения и реализацию особых форм и жанров письменной речи, выработанных культурной языковой традицией; разрушение текстовых связей в процессе говорения и создание так называемого «текстоида» [О.Б. Сиротина], а также наличие прочных текстовых связей в письменном тексте; диалогичность, а следовательно, неполноту высказываний в устной коммуникации и монологичность письменной.

Таким образом, наиболее показательные маркеры устной формы речи в рамках коммуникации обуславливают лексические предпочтения говорящего и использование специфических синтаксических конструкций. письменная форма фиксации научного текста существует по законам кодифицированной, закреплённой в речи системы общепринятых языковых средств и конструкций.

ЛИТЕРАТУРА:

1.Борисова, И. Н. русский разговорный диалог : структура и динамика : монография / И. Н. Борисова. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.

2.Лаптева, О. А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте : монография / О. А. Лаптева. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 520 с.

3.Сиротина, О. Б. Тексты, текстоиды, дискурсы в зоне разговорной речи / О. Б. Сиротина // Человек – текст – культура. – Екатеринбург : ИРРО, 1994. – С. 105–124.

ЭКОЛОГИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ РОССИИ

И.В. Иванова

Астраханский государственный университет

«Язык – это живой организм, находящийся в развитии.

Относиться к этому надо очень бережно».

В.В. Путин («Прямая линия», 3 декабря 2009 г.)

В современной жизни много вещей, на которые в бурном потоке событий мы не обращаем внимания. Вдыхаем воздух, не задумываясь о его качестве, а ведь именно он способствует общему оздоровлению организма, однако он же провоцирует и рост числа онкологических заболеваний. Так и русский язык: хорошие и добрые слова о нём мы

оставляем для пафосных школьных сочинений, забывая, что язык может быть как подспорьем, так и оружием, способным убивать. Но ни вдыхаемый воздух, ни произносимая речь не контролируются нами ежесекундно. Зачем? А последствия схожи... Мы «вдыхаем» речь уголовников, не замечаем вредных примесей из профессиональных жаргонов и навязчивой иноязычной лексики. Глядишь – и сами заговорили тем же «птичьим» языком, которым в последнее время отравляют наш мир с телеэкранов и страниц СМИ. Общество сегодня начинает задумываться над тем, чем дышим, однако качество родной речи почему-то по-прежнему не волнует.

Экология русского языка – верное направление к оздоровлению всей нации. Стремление учиться на лучших, классических образцах русской словесности – оптимальный путь к повышению общей языковой культуры нации, что, несомненно, станет одним из ведущих стимулов для других стран, определяя особое уважение к России. Лингвисты отмечают, что «динамика языкового развития столь ощутима, что не оставляет равнодушных ни в кругу лингвистической общественности, ни в среде журналистов и публицистов, ни среди обычных граждан, не связанных профессионально с языком» [Валгина 2001 : 3].

В последние десятилетия создано множество работ исследователей разных научных школ, посвящённых изучению проблем языка и речи (В.Г. Костомаров, О.А. Лаптева, О.Б. Сиротина, Г.Я. Солганик и др.). Этот богатый материал нуждается в систематизации и адаптации к потребностям популяризации русского языка в мировом культурном пространстве. Работу по данным проблемам следует начать со школьников, способствуя выработке навыков грамотного письма и говорения, преодолению косноязычия и предотвращению проникновения в русский язык чуждых элементов, наносящих значительный ущерб всему языковому сообществу. Кроме того, взрослое население также желательно привлечь к изучению новых норм языка, так как каждый уважающий себя и свою аудиторию оратор должен позаботиться о собственной языковой репутации.

Средства массовой информации как важнейший социальный институт, чутко отражающий быстро меняющуюся языковую картину мира, является наиболее активным проводником нововведений, через который читатель/зритель воспринимает новую информацию (в том числе и её языковую форму), а затем оперирует ею в обыденной жизни. Политическая коммуникация в современном мире является ведущим средством воздействия на общественное сознание, поэтому «коммуникативная деятельность в политике выходит сегодня на первый план» [Авдоница 2009 : 12]. Самым продуктивным инструментарием для реализации целей и задач политики и экономики выступают различные виды масс-медиа, способствующие активизации процесса общения власти с народом.

Рассмотрим некоторые особенности публичной речи президента России В.В. Путина как человека, занимающего высший пост вертикали власти, поскольку «именно выступления главы государства во многом становятся образцовыми и нормативными, речевыми эталонами», так как он воспринимается слушающими как «творец языка политики, представитель национальной элиты, как элитарная языковая личность» [Гаврилова 2004: 6].

в процессе анализа устной публичной речи В.В. Путина выделены устойчивые коммуникативные шаги, используемые говорящим в разной последовательности: подтверждение существования проблемы; оценка ситуации, связанной с заданным вопросом; объяснение причин, приведших к трудной ситуации; информирование

адресатов о путях решения проблемы; приведение статистических данных в качестве аргументации; обобщение изложенного.

Функционирование в речи политика языковых средств солидаризации с аудиторией уменьшает степень дистанцирования между ним и массовым адресатом, создаёт «ощущение “психологического созвучия” говорящего и аудитории» [Паршина 2003 : 97]. Так, в высказываниях президента зафиксировано: выражение согласия с оценкой проблемы, данной адресатом (*Во-первых / согласен с Вами в том / что это проблема...**), включение слушающего в свою референтную группу, выражающееся в частотном использовании местоимения «мы» (*Но в то же время / мы не можем пока похвастаться / к сожалению / пока тем / что у нас богатое население*), отсылку к собственному опыту в форме нарратива (*Я сам катался / там на лыжах 2 года назад // Но правда / технически это достаточно сложно / нам с вертолётá пришлось высаживаться*).

Несмотря на то, что речь В.В. Путина обнаруживает достаточно высокий уровень общей языковой культуры, в ней встречаются ущербные с точки зрения русского языка конструкции. Так, наблюдается перегруженность иноязычной лексикой: *В прошлом году средневзвешенная цена на «юралс» / была 51 доллар / за январь это уже 58–60 // При большом поступлении нефtedолларов / Центральный банк вынужден изымать эти доллары / и эмитировать рубли*. Оперирова специализированной терминологией, Президент не принимает во внимание коммуникативную направленность своей речи и её цель (быть понятным и вызвать поддержку со стороны слушателей). По справедливому замечанию О.А. Густелевой, «использование иностранных слов нарушает темп чтения, а следовательно, ухудшает качество восприятия всей информации» [2009 : 150], так как в результате затрудняется восприятие смысла высказывания.

Импровизационный тип звучащей речи Президента обуславливает наличие в ней явлений, присущих разговорному стилю речи, например, нехватка времени на обдумывание вызывает употребление в речи случаев: тавтологии (*Нужно просто работать спокойно / без эмоций / над решением тех вопросов и тех проблем / которые могут быть решены*); разрушения фразеологических единиц (*Мы будем уделять этому / первостепенное значение (уделять внимание = придавать значение)*); смещения паронимов (*Было очень много сомнений по поводу того / будут ли эффективными те меры / которые мы принимаем // Должен сказать / что различия всегда есть / но за более чем 15 лет совместной работы [с Д.А. Медведевым] мы привыкли друг друга слушать / слышать*). В последнем примере говорящий намеренно использует паронимию как приём, эксплицирующий смысловые оттенки данных слов: мало слушать друг друга – важно услышать, понять и поддержать.

Разговорная лексика в публичной речи В.В. Путина употребляется эпизодично в качестве особого риторического приёма, создающего эффект свободной речи, что объяснимо желанием говорящего быть ближе к собеседникам (*Но вот так взять / и хватать человека / за то что он купил там компьютер какой-то / и угрожать ему тюрьмой / это чушь собачья; Мужики сачкуют просто / не хотят работать*). Анализируя природу публичных выступлений Президента, М.В. Гаврилова в качестве функций разговорной лексики выделяет: а) возможность популяризации изложения; б) форму проявления солидарности с «рядовым гражданином»; в) создание экспрессивно-эмоциональной тональности высказывания» [Гаврилова 2004 : 157].

* Здесь и далее приведены примеры из устных выступлений В.В. Путина.

Рассмотренные словоупотребления устной публичной речи В.В. Путина позволяют говорить о предпочтительной устойчивости стилистических средств, используемых для достижения основной цели выступления – разъяснения массовому адресату сути проводимой современной Россией политики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авдониная, Г. Г. Роль риторического идеала в коммуникативной деятельности современных политиков // Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве : мат-лы XIII Международной научно-практической конференции (Москва, 21–23 января 2009 г.) / под ред. В. И. Аннушкина. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2009. – С. 12–18.

2. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке : учеб. пос. – М. : Логос, 2001. – 304 с.

3. Паршина, О. Н. Виды диалога в политическом дискурсе // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. научн. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной. – Саратов : Изд-во сарат. ун-та, 2003. – Вып. 2. – С. 91–98.

4. Гаврилова, М. В. Когнитивные и риторические основы президентской речи (на материале выступлений В. В. Путина и Б. Н. Ельцина) : монография. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 296 с.

5. Густелева, О. А. Реклама как особый тип текста массовой коммуникации (к разделу «Культура речевого общения для предпринимателей») // Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве : мат-лы XIII Международной научно-практической конференции (Москва, 21–23 января 2009 г.) / под ред. В. И. Аннушкина. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2009. – С. 149–153.

СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Н.А. Кафгайлова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва

Представлена система принципов обучения грамматическим явлениям немецкого языка (на примере пространственных и временных предлогов) на основе межкультурного подхода.

Межкультурный подход, служащий основой излагаемой системы принципов обучения грамматике немецкого языка направлен на осуществление межкультурной коммуникации. Он развивает тенденции международного сотрудничества и обоюдовыгодного взаимодействия представителей как минимум двух культур, толерантности и взаимоуважения народов друг к другу. С этих позиций качественно изменяется процесс обучения грамматике. Грамматические явления рассматриваются как цельные фрагменты понятийной, концептуальной картины мира представителя инофонной культуры. В грамматических структурах языка очевидно отражается иное, отличное от родного, видение мира. Обозначенная направленность межкультурного

подхода обусловила необходимость формирования **системы принципов** (от лат. *principium* – основа, начало) обучения грамматическим явлениям немецкого языка (на примере пространственных и временных предлогов).

Основным систематизирующим принципом обучения грамматике на основе межкультурного подхода является ведущий принцип гуманистической педагогики – принцип **лично ориентированной направленности обучения** (И.С. Якиманская). Этот принцип обуславливает весь образовательный процесс, оказывая повсеместное влияние на деятельность всех его субъектов. Подчиняясь данному принципу, процесс обучения иностранному языку как в языковом, так и в неязыковом вузе сосредоточивается на личности студента, способствуя присвоению ею черт вторичной языковой личности (И.И. Халеева), по-своему проявляющих себя под воздействием неповторимой индивидуальности каждого обучающегося. Развитию личностных параметров (формированию личностных новообразований) способствует полноценная автономия студента в постижении языка и культуры, последовательная активизация имеющихся у него интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, эмоций и настроений.

Преломляясь сквозь призму межкультурного подхода, этот принцип может быть проинтерпретирован следующим образом. При постижении студентом чужого языка и культуры происходит его (студента) личностная трансформация. Межкультурное знание присваивается обучающимся благодаря глубокому личностному осознанию явлений родной и новой лингвокультур. Возникает, таким образом, его индивидуальный самоценный опыт диалогического взаимодействия родной и иной лингвокультурных реальностей. Этот процесс способствует личностному совершенствованию и развитию индивидуальных способностей, становлению особого отношения к культурным, языковым и прочим особенностям постигаемой лингвокультуры и одновременно переоценке собственной картины мира. Приобретенный в процессе межкультурного обучения положительный личностный опыт, сформированные особые личностные характеристики становятся залогом продуктивного сотрудничества выпускников вузов всех направлений обучения с представителями инокультурных социумов.

Признавая ведущую роль и особый статус принципа лично ориентированной направленности обучения, следует остановиться на подчиненных ему более частных принципах. При этом за аксиому принимается необходимость не переменного учета, с одной стороны, общедидактических (сознательности, активности, научности, наглядности и др.), а с другой методических (учета родного языка и опоры на него, коммуникативности и др.) принципов. Особая значимость должна быть придана тем из них, которые более других предопределены а) спецификой принципа лично ориентированной направленности обучения, б) целью формирования грамматической компетенции и в) межкультурным подходом к подготовке бакалавров и магистров. Такая тройная конкретизация принципов предусматривает теснейшую интеграцию и координацию этих методологических оснований, взаимосвязь которых очевидна: она реализуется в последовательности «принцип ← компетенция ← подход».

Анализ, проведенный с этих позиций, позволил среди **общедидактических принципов выделить принципы воспитывающего обучения, наглядности, прочности, сознательности, автономности, проблемности**. С учетом основных положений межкультурного подхода эти принципы начинают приобретать особый характер. Он обусловлен необходимостью наложения, совмещения в процессе

обучения двух различных систем мировосприятия, овнешвлённых языковыми (грамматическими) системами коммуницирующих индивидов. Это означает, что принципы оказываются под воздействием постоянной корреляции двух языков (в данном случае – двух грамматических систем, более конкретизировано – двух групп пространственных и временных предлогов) и двух культур. Ниже подробно изложены указанные принципы.

Принцип воспитывающего обучения в рассматриваемом контексте предполагает целенаправленное воздействие на систему ценностных установок студентов, на воспитание у них толерантности, эмпатии по отношению к иным культурным представлениям, отраженным в фактах языка (например, в предлогах). У студентов формируется иное бикультурное мировоззрение, создается многополярное восприятие действительности, они оказываются способными к двуплановому видению окружающего мира. В их сознании постоянно реализуется диалог культур, выражаемый средствами языка и речи. И каждый, даже малейший элемент языка (например, предлог), оказывается включенным в эту удвоенную систему культурологических координат, воздействуя, в свою очередь, на смену угла зрения студента, на изменение его жизненных представлений и установок. Происходит расширение границ в восприятии мира, стиля мышления. То, что раньше виделось как нечто странное, непривычное, непонятное и сознательно принималось как данность, сопровождаясь эмоциональным дискомфортом, при межкультурном подходе начинает переосмысливаться и переоцениваться. Вполне вероятный межкультурный конфликт, реализуемый на уровне языковых (грамматических) средств выражения, уступает место межкультурному диалогу. При таком обучении положительное отношение к иному языку, иной культуре гарантировано, а это, как известно, является залогом успеха учебного процесса.

Содержание **принципа наглядности** в современном его понимании «регулирует восхождение познания от чувственно-наглядного к абстрактно-логическому» [Загвязинский 2001 : 44]. Следование этому принципу предполагает интенсивное использование на занятиях всех видов наглядности: зрительной, слуховой (Б.В. Беляев, Г.В. Рогова, А.Н. Щукин), ситуативной (В.А. Артемов) и абстрактно-символической (В.И. Загвязинский).

Исходя из положений межкультурного подхода, этот принцип проявляет себя не только с позиций учета традиционных видов наглядности. В рамках межкультурного подхода необходимо применение так называемой «бикультурной» наглядности, представляющей собой фрагменты разнокультурных картин мира, образа мысли другого народа. Это предусматривает использование наглядных сигналов / опор, позволяющих четко показать различия родной и осваиваемой культур. Следует заметить, что наглядный «бикультурный» способ презентации системы разнокультурных представлений пространства, времени, материализованных в предложных группах того или иного языка (русского и немецкого), не потребует от преподавателя специальной подготовки. Он позволит сэкономить время на объяснение, подскажет обучающимся, что привычный способ осознания картины мира окружающей действительности может значительно отличаться от восприятия мира инокультурного партнера по общению.

Принцип прочности традиционно ориентирован на создание условий для прочного закрепления изученных единиц в сознании обучающихся. В сфере действия межкультурного подхода этот принцип несколько переосмысливается. Прочность как показатель качества усвоения единиц обучения (в том числе пространственных и

временных предлогов) гарантировано достигается в образовательных условиях, когда реализуется межкультурный анализ фактов и явлений иной и родной культурной действительности, обуславливающих функционирование тех или иных явлений языка.

В качестве примера показателен случай употребления в немецком языке предлогов пространства *auf* и *an* в значении «на поверхности». Для русскоязычного человека, привычное для немцев ощущение пространства с позиций определения горизонтального или вертикального расположения на поверхности, не является свойственным. Так, например, для различения и обозначения лампы, расположенной на столе (горизонтальная поверхность), и лампы на стене (вертикальная поверхность) в русском языке требуется применять дополнительные языковые маркеры, в то время, как немцу достаточно отметить: «eine Lampe auf dem Tisch» или «eine Lampe an der Wand». Другой пример также отображает разницу в мировосприятии двух народов. Каждый из нас, наверняка, встречался с навязчивой рекламой типа: «Найди код под крышкой!» В немецком языке данному выражению соответствует «...im Deckel». Это означает, что в русской реальности мы должны заглянуть под крышку, чтобы обнаружить вожделенный код к призу, которая, как вполне логично предположить, плоская, в то время, как немец, не менее логично воспринимая крышку как некое вместилище, будет смотреть в нее. Межкультурная интерпретация таких различий в восприятии может обеспечить большую прочность, поскольку происходит не просто осознание формы и употребления грамматического явления, а постижение разности мировосприятия, различий в оценке себя и окружающего пространства, столь специфически отражаемое в употреблении языковых явлений (предлогов) в разных лингвокультурных сообществах.

Принцип сознательности соотносится с **принципом автономии обучающегося** (Н.Ф. Коряковцева). Оба принципа, сочетаясь, способствуют максимальной реализации в высшей степени самостоятельных действий студента по осознанию межкультурных сходств и различий. Сам студент не просто осмысливает другое культурно-языковое явление, он открывает для себя исторически обусловленные причины отличия тех или иных грамматических явлений в родном и иностранном языках. В частности, связи, выражаемые предлогами в разных языках, зачастую не совпадают, и студенты должны быть способны сознательно и самостоятельно воспринять культурно и исторически обусловленные различия двух языковых (грамматических) систем. Это требует не только осознания, не просто понимания, но своеобразного «ухода» (абстрагирования) от привычного образа мысли в пользу понимания и осознания иной картины мира. Применяя принцип сознательности, студенты научаются самостоятельно обнаруживать расхождения предложных систем двух языков, видеть в языке инструмент для межкультурного взаимодействия. Они становятся способны к самостоятельной работе над грамматическим явлением, самостоятельному межкультурному анализу, к проявлению автономии в процессе изучения явлений иного языка и культуры.

Принцип проблемности (проблемной организации обучения) (М.И. Махмутов) предполагает развитие у студентов умений поиска самостоятельного решения межкультурных задач и проблем. Прежде всего, этот принцип направлен на активное переосмысление студентами знакомого со школы грамматического материала с новых межкультурных позиций. В процессе бикультурного анализа предложных конструкций обучающийся, путем разрешения возникшей проблемы, самостоятельно постигает новую для него межкультурную информацию. Происходит переоценка давно известных данных, и это способствует постижению иной реальности.

Итак, выше было показано, какое специфическое значение и содержание приобретают некоторые общедидактические принципы в контексте исследования проблемы формирования у студентов грамматической компетенции с опорой на межкультурный подход к обучению.

Помимо общедидактических принципов, система обучения пространственным и временным предлогам немецкого языка строится на общеметодических и частных методических принципах, полностью ориентированных на реализацию избранного методологического подхода – межкультурного.

Общеметодические принципы, как известно, вызваны спецификой предмета «Иностранный язык». Ведущими среди них традиционно признаются **принцип коммуникативности, принцип учета родного языка и родной культуры и принцип дифференцированного и интегрированного обучения.**

Одним из основных методических принципов является **принцип коммуникативности.** Его значимость безусловно весома. Само содержание этого принципа, согласно которому «обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним» [Щукин 2007 : 231], свидетельствует о том, что обучение должно базироваться на создании в учебных условиях естественных ситуаций межкультурного взаимодействия. Именно это способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Необходимо, тем самым, использование в учебном процессе межкультурных проблемных ситуаций, стимулирующих особую речемыслительную деятельность обучающихся. Должно происходить свободное проявление всех мыслительных операций и действий, язык должен использоваться для реализации личных межкультурных потребностей.

Принцип учета родного языка и родной культуры (ориентации на родную лингвокультуру учащихся) позволяет организовывать учебный материал таким образом, чтобы исключить возможное негативное интерферирующее влияние родной лингвокультуры, и, напротив, использовать возможный положительно заряженный культурологический перенос при овладении новым инокультурным языковым кодом.

Принцип дифференцированного и интегрированного обучения направлен на учет различий двух лингвокультур и параллельно с этим на обнаружение в процессе обучения их общих элементов. Дифференциация, таким образом, предполагает акцентуацию культурно своеобразного, единичного, особенного при изучении грамматики, а интеграция – культурно идентичного, универсального. Важно, что культурные универсалии (Г.В. Елизарова), а точнее, лингвокультурные универсалии при межкультурном обучении позволяют избежать оценочного, заведомо субъективного, и вполне возможно, отрицательного заряженного сравнения явлений родной и познаваемой лингвокультур в пользу первой. В грамматических системах русского и немецкого языков немало элементов, нуждающихся в дифференциации или интеграции с позиций диалога двух лингвокультур, и их учет позволит повысить эффективность, оптимизировать процесс межкультурного обучения.

Помимо общеметодических принципов необходимы **частные методические принципы.** Такие частнометодические, или иначе, практические, принципы обусловлены а) языком или особой языковой парой – в данном случае это русский и немецкий языки, б) самим явлением, которому обучают – в конкретном случае это предложные группы двух языков – русского и немецкого.

Процесс обучения грамматике строится на совокупности особых принципов, обусловленных закономерностями процесса усвоения данного аспекта языка, главной из которых является функциональный подход к обучению. Этот подход очень точно и

емко очерчивается А.А. Леонтьевым. Автор пишет о том, что обучение языку как универсальному средству общения предполагает знание языка как функциональной системы, то есть системы языковых средств в их «рабочем состоянии, в той деятельности, ради которой они только и существуют» [Леонтьев 1979 : 26].

Следует отметить, что функциональный подход в связи с современными лингводидактическими тенденциями (в частности, нацеленностью на формирование межкультурной коммуникативной компетенции) совершенно не теряет своей актуальности. Напротив, он только усиливается, поскольку напрямую увязывает изучаемое грамматическое явление с функциями подлинного межкультурного общения. Именно они определяют операции а) выбора грамматического явления иностранного языка, соответствующего конкретной коммуникативной ситуации, б) сочетания этого явления с другими языковыми феноменами, в) его сравнения / сопоставления с явлениями родного языка, г) принятия решения о степени их соотносимости между собой, д) контроля адекватности употребления грамматического явления для реализации коммуникативного намерения.

Функциональный подход как ведущая закономерность процесса обучения грамматике реализуется через ряд принципов. В соответствии с задачами исследования, освещаемыми в настоящей статье, была сформирована собственная система таких частных принципов, продиктованных особенностями предмета рассмотрения. Одним из этих принципов является **принцип межъязыковой функциональной и интегративной организации грамматического материала**. В процессе обучения целесообразно строить «межъязыковую сопоставительную модель, подчеркивающую то общее, что есть в родном и иностранном языке, и то, что есть общего в порождении высказывания на этих языках, а также то, что их разделяет» [Леонтьев 1988 : 223]. С этих позиций данный принцип предполагает, во-первых, параллельное усвоение формы и функции изучаемого грамматического материала (пространственных и временных предлогов) (при ведущей роли последней) и, во-вторых, одновременное с этим сравнение их с формой и функциями аналогичного явления в грамматической системе родного языка.

Предлагаемый принцип требует подкрепления в виде **принципа бикультурного анализа грамматических явлений двух языков**. Согласно этому принципу, студенты в процессе осуществления сознательного бикультурного анализа усваивают тонкости выбора пространственных и временных предлогов изучаемого языка, соответствующих конкретной ситуации межкультурного общения.

Основываясь на том факте, что за любым предлогом стоит целый фрагмент культуры, можно заключить, что осуществление сопоставления в использовании всякого пространственного или временного предлога немецкого и русского языков в определенной ситуации его употребления (в конкретной функции), позволит каждому студенту осознанно подойти к овладению этим грамматическим материалом. Это даст ему возможность приобрести межкультурный опыт. Например, то, что русский человек находится «*на* улице», а немец – «*in der Straße*» указывает на целый ряд культурно окрашенных и исторически оправданных положений, отражающих, например, как временной фактор возникновения и закрепления в языке устойчивой формулы обозначения пространственного расположения, так и учитывающих непосредственное нахождение и ориентацию говорящей личности в окружающем ее мире.

Согласно данному принципу, студенты непосредственно связывают языковую и внеязыковую действительность (фоновые знания, культурные и исторические факты, обусловившие / обуславливающие возникновение / современное употребление

грамматического явления). Происходит обогащение языковой и концептуальной картин мира студента, за счет чего он развивается как вторичная языковая личность. Важно и то, что у студента укрепляется способность к эмпатии, толерантному, терпимому восприятию новой, осваиваемой лингвокультурной реальности. Он начинает видеть мир глазами носителя языка, он оказывается способным точно воспринимать (через бикультурный анализ, казалось бы, мельчайших элементов двух языков) внутренний мир другого человека. При этом он не идентифицирует себя с ним, не растворяется полностью в этой новой для него лингвокультурной среде, он одновременно понимает свою причастность к родной среде, шире – культуре.

Группу частных методических **принципов завершает принцип бикультурной оценки качества оперирования грамматическим материалом** (предложными группами немецкого языка). Этот принцип предполагает необходимость постоянного контроля эффективности использования грамматического явления с позиций выполнения им функций в конкретной ситуации реальной межкультурной коммуникации. Иными словами, необходима самостоятельная оценка студентом правильности всех операций, которые он произвел при выборе, бикультурном анализе и использовании грамматического материала с точки зрения реализации коммуникативного намерения в межкультурном общении.

Итак, в статье были рассмотрены общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы организации системы обучения пространственным и временным предлогам немецкого языка, отражающие специфику межкультурного подхода, на основе которого строится весь процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. Леонтьев, А.А. Высказывание как элемент психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979.
3. Леонтьев, А.А. Методика. – М.: Русский язык, 1988.
4. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.А. Мельникова

Астраханский Государственный Университет

Сегодня, культурный человек - это не только образованный человек, но и человек, обладающий чувством самоуважения и уважаемый окружающими. Важнейшей задачей воспитания является формирование у подрастающего поколения умения строить взаимоотношения в процессе взаимодействия с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, иную культуру, иные взгляды, иные традиции и обычаи.

Существенная роль в образовании отводится предмету «Иностранный язык»,

который обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления учащихся. Знание любого языка призвано стать своеобразным механизмом превращения лингвоэтно-культурного многообразия в инструмент взаимопонимания.

Культура иноязычного межличностного общения представляет собой многогранное, многокомпонентное понятие и подразумевает соблюдение языковой, речевой, коммуникативно-стилистической и этической норм поведения, учитывая при этом социокультурные особенности, функциональные факторы ситуаций общения, а также уровень развития коммуникативной культуры его участника на родном языке. [Баклашкина, 2007]

Согласно концепции коммуникативного обучения иностранной культуре (Е.И. Пассов), воспитание должно пронизывать весь процесс обучения. На современном этапе наиболее эффективным является культурологический подход, предполагающий осуществление воспитания в пространстве культуры гуманными методами и средствами самой культуры.

Культурологический подход призван обеспечить формирование мировоззрения личности, общей культуры и культуры речи, развитие мышления, памяти, чувств и эмоций, воображения, а также таких черт характера, как воля, целеустремленность, креативность, толерантность, потребность в самосовершенствовании, самообразовании, самовоспитании.

Актуальность формирования толерантности обусловлена социальными процессами, происходящими в современном мире: ростом различного рода экстремизма, агрессивностью, расширением зон конфликтов и конфликтных ситуаций, изменением социокультурной жизни подрастающего поколения. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой, в силу возрастных особенностей, свойствен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем.

Сегодня, когда имеет место нарушение семейных связей, отчуждение взрослых и детей, повышенная конфликтность в их взаимоотношениях, формирование готовности быть толерантной личностью особенно актуально в работе учителя иностранного языка.

Определение слова «толерантность» на разных языках земного шара звучит по-разному и имеет некоторые отличия. В испанском языке оно означает способность признавать отличные от своих собственных идеи или мнения; во французском - отношение, при котором допускается другое мнение; в английском - готовность быть терпимым, снисходительным; в китайском - позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным; в арабском - прощение, мягкость, милосердие, сострадание, терпение; в русском - способность терпеть что-то или кого-то, быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо или кого-либо.

Толерантность - это ценностное отношение человека к окружающим, выражающееся в признании, принятии и сущностное человеческое качество, неразрывно связанное с пониманием им представлений иных культур [Современный словарь иностранных слов, 1994, 752]. Толерантность позволяет самостоятельно и ответственно определять свою позицию в сфере межкультурных отношений, противостоять экстремистским настроениям толпы, массовой ксенофобии.

В понятии термина «толерантность» я выделяю следующие аспекты: толерантное отношение к себе; толерантность в отношении с одноклассниками;

толерантность по отношению к семье и традициям своего народа; межкультурная толерантность.

Основными целями формирования толерантности являются:

- Содействие формированию ценностного отношения ребенка к своей личности и развитию его творческой индивидуальности через коммуникативную деятельность;
- Формирование готовности строить взаимоотношения с окружающим миром на основе сотрудничества и быть толерантной личностью.

Для достижения целей мной определены следующие основные задачи: создавать условия для творческого самовыражения, самореализации личности ребенка в процессе обучения иноязычной культуре; способствовать сплочению группы учащихся, изучающих немецкий язык, в коллектив со своими традициями на основе доверительности, взаимопомощи и уважения

друг к другу; создавать ситуации, способствующие повышению значимости семьи, проявлению внимания и заботы о семье, родителях с учетом семейных традиций; знакомить с общечеловеческими ценностями, культурой, содействовать осмыслению единства человеческого рода и себя как его неповторимой части.

В основе деятельности лежат:

- принцип субъективности;
- принцип адекватности;
- принцип индивидуализации;
- принцип рефлексивной позиции;
- принцип создания толерантной среды.

В ходе реализации вышеизложенных принципов использую ролевые и имитационные игры; упражнения, предполагающие обратную связь, обмен чувствами и эмоциями; организация рефлексии «здесь и сейчас», дискуссий по проблемам, соответствующим интересам и возрастным особенностям ребят; метод проектов, метод обучения в сотрудничестве (учимся вместе); элементы взаимодиктанта, взаимообучения чтению по методике Ривина А.Г.

Особое значение имеет выбор формы организации учебной деятельности: обучение в малых группах, групповая, парная и индивидуальная работа. Очень важно, чтобы при любой организации коммуникативной деятельности создавался оптимальный психологический климат для достижения познавательной цели, с одной стороны, а с другой, чтобы в ходе выполнения задания прослеживалась определенная культура общения, способы общения и оказание взаимопомощи. Этим способом совместной деятельности необходимо обучать.

В начале урока важен настрой на совместную учебную деятельность, на общение, которое предполагает обращение друг к другу. Не всегда у ребят принято называть друг друга по имени, тем более говорить добрые слова и комплименты.

На перемене в кабинете звучит музыка. В начале урока уместно провести следующие упражнения:

Упражнение «Здравствуй»

Предлагается поздороваться, обращаясь по имени, и сказать комплимент соседу. «Good morning, Oleg. It's a pleasure to talk to you...»

Упражнение «Мост симпатий»

Предлагаю выстроить мост симпатий. Это сделать не так-то просто. Каждому необходимо установить контакт с любым другим, используя фразы: «Jane, you always motivate me.» (I like the way you dance.) и так далее.

Для стимулирования самопознания и развития умения терпимого самопринятия, а также для преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению, провожу упражнения «Досье» и «Волшебная рука».

Упражнение «Досье»

Ребятам выдаю небольшие карточки для составления картотеки творческих личностей 5 класса. Ребёнок расшифровывает каждую букву имени через характеристику личности или увлечений.

M- marvelous

A- active

R- racy

I - intelligent

N- naughty

A- ambitious.

Упражнение «Волшебная рука»

Нарисуйте (обведите) свою руку. На каждом пальце напишите свои достоинства, а на ладонке - недостатки. Очень часто ребята затрудняются назвать свои достоинства, а на ладонке перечисляют большое количество критических оценок.

Метод проектов дает прекрасную возможность для самовыражения, самореализации, содействует сплочению группы, умению работать вместе, высказывать своё мнение, и аргументировано, тактично его отстаивать.

На уроках регулярно предлагаю учащимся представить себя в той или иной моделированной ситуации, отвечающей тематике диалога культур и действовать в соответствии с предлагаемыми условиями. Например:

1. Your pen-friend from Great Britain has started a new magazine for youngsters. He'd like his magazine to be popular. So he studies the interests and preferences of teenagers from different countries. Tell him about your personal interests and hobbies.

2. You are staying at the International Summer Camp. Your friend from Great Britain wants to know about current interests of young people from Russia. Answer his questions and find out about interests and preferences of the British youth.

3. You are a member of a tourist group. Ask your group leader about the programme of your visit to Great Britain. Answer his questions about the country, its capital, its cities and national traditions.

Такие ситуации помогают учащимся сравнивать особенности образа жизни людей в нашей стране и в стране изучаемого языка. Стараюсь, чтобы темы диалогов были близки и интересны учащимся.

Можно, также, провести интервью «Девочки о мальчиках», «Мальчики о девочках», «Самые популярные профессии среди старшеклассников нашей школы», результаты опроса оформить и разместить на стенде.

Эффективность работы с учащимися и достигнутые результаты по этому направлению деятельности будут зависеть от личности педагога, его умения давать чёткие инструкции в упражнениях, учитывать личностные и возрастные особенности каждого ученика и группы в целом, от умения подбирать материал, включая всех ребят в работу, создавать комфортные деловые условия для работы на уроке, поддерживать интерес к изучению немецкого языка и иноязычной культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баклашкина М.В. Культуроведческие аспекты обучения студентов 1-2 курсов нормам межличностного общения в иноязычной языковой среде. - Курск: КГУ, 2007.

2. Реализация модели социально-ориентированной личности в процессе воспитательной деятельности / под ред. Г.В. Мухаметзяновой. Казань: ИПП ПО РАО, 2006. - 144с.
3. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология /А.А. Реан. - СПб: Питер, 1999.-416с.
4. Современный словарь иностранных слов. СПб: Дуэт, 1994.752 с.
5. Созонов, В.П. Организация воспитательной работы в классе / В.П. Созонов. М., 2002.- 160с.
6. Степанов, П. Как воспитывать толерантность / П. Степанов // Народное образование.-2001. № 9. - С. 91-97.
7. Темичева, Е. Толерантность в России: «Свои и Чужие». Толерантность как условия существования / Е. Темичева. М., 2003. - 164с.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. М.: Мысль, 1994. - 212с.

ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.А. Обух
МБОУ «Гимназия №1»,
г. Астрахань

В свете происходящей в настоящее время глобализации формирование культуры толерантности приобретает особую актуальность. Под ее воздействием мир становится все более целостным.

Глобализация наглядно демонстрирует неисчерпаемое многообразие социокультурных традиций и форм общественного устройства, норм взаимоотношений и ценностных ориентаций, присущих разным сообществам. С каждым десятилетием это многообразие не только не уменьшается, но и растет, бросая вызов самой способности человеческого рода регулировать, возникающие на этой почве противоречия, не допускать их перерастания в острые конфликты и столкновения.

Анализ тенденций мирового общественного развития показывает: чем выше социальное разнообразие, тем острее проявляются необходимость государства и общества в поиске согласия в самых разных сферах жизни.

Толерантность как никогда ранее важна в современном мире. Мы живем в век экономики и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур.

Астраханский регион многолик, и поэтому явления нетерпимости и конфликтов имеет место быть. Здесь это проблема стоит достаточно остро. От такой угрозы нельзя отгородиться национальными границами, поэтому в современном мире наиболее актуальна проблема этнической терпимости.

Этническая толерантность (гр. *ethnos* - «род», «племя», «народ» + лат. *tolerantia* - «терпение», «снисхождение») трактуется современными исследователями как особая черта любого этноса, как неотъемлемый элемент структуры этнического менталитета, ориентирующегося на терпимость, признание правомерности «чужой правды»,

отсутствие или ослабление реакции на какой-либо неблагоприятный фактор в межэтнических отношениях.

Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, и при обучении иностранному языку взаимодействие культур предполагает стремление предоставить ученикам всю палитру традиций и ценностей, свойственных культуре, изучаемого языка.

Условия, в которых проходит процесс обучения иностранному языку следует отнести к достаточно сложным. Во-первых, процесс овладения иностранным языком и культурой осуществляется вне языковой среды, во-вторых, вне соответствующего культурного ареала, в-третьих, педагог, преподающий иностранный язык и культуру, не является носителем данного языка и культуры. Соответственно, процесс овладения иностранным языком, культурой изучаемого языка реализуется в искусственно организованной, учебной среде.

Этнотолерантность неразрывно связана с таким понятием как межкультурная коммуникация. Межкультурная коммуникация есть диалог или взаимодействие существующих в определенном пространстве и времени культур. «Межкультурной коммуникацией называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Дело в том, что даже если люди владеют одним и тем же языком, они не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур». [Тер-Минасова С.Г. 1996]

В последнее время выполнен ряд крупных научных работ по данной тематике (В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова, И.И. Халева, В.П. Фурманова, Д.Б. Гудков, Р.П. Мильруд, П.В. Сысоев, С.С. Kramsh, Bradford 'j' Hall) , в которых исследуются ключевые проблемы обучения межкультурной коммуникации. В научных работах данного периода преобладают идеи подражания культурным образцам, овладения иноязычной культурой, развития социокультурной компетенции как необходимых факторов для эффективной межкультурной коммуникации. Как правило, разрабатываются инструкции, рекомендации, указания о том, как следует общаться с представителями конкретных культур (русскими, японцами, французами и др.), выявляются различные тонкости речеповеденческих культур носителей иностранных языков как потенциальных иноязычных партнеров по межкультурной коммуникации с тем, чтобы как можно точнее под них «подстроиться», «подладиться». [Бахтин М.М 1979: 412]

Хотелось бы наглядно показать роль лингвистических знаний в изучении культуры. К примеру, отправляясь в Японию, вы должны знать, что жителям данной страны нельзя предлагать что-то всего лишь один раз, в первый раз они откажутся. Просьбу необходимо повторить как минимум дважды, для того, чтобы услышать положительный ответ. Или, например, в Англии нельзя сразу после знакомства в пабе расспрашивать о личной жизни собеседника (о семье, работе, зарплате и т.д.).

Знания о речеповеденческих тактиках общения, принятых в культурных традициях стран изучаемых языков, безусловно, нужны, но не для того, чтобы им подражать, а для того, чтобы в реальной межкультурной коммуникации адекватно понимать своего партнера по речевому взаимодействию.

Заметнее всего культурные различия народов по той лексике, которая просто не переводится на другие языки. Например, такие слова, как «эсквайр», «шиллинг», «крикет» ассоциируются с Англией, а «сакура» и «экибана» - с Японией. Французские выражения «от кутюр» и «прет-а-порте» хоть и можно перевести как «высокая мода» и

«готовое платье», однако во всем мире их предпочитают использовать в первоначальном виде. Кстати, в русском языке доля безэквивалентных слов и оборотов 6-7% (например, матрешка, самовар, воскресник, бить челом и др.). Значит, довольно большую часть лексики ученик, изучающий неродной язык, усваивает, опираясь только на культуру другого народа, что бывает нелегко. [Барышников Н.В. 2002]

В связи с одними и теми же образами у разных народов могут возникать неодинаковые ассоциации. У русского человека с солнцем связаны прежде всего положительные ассоциации, отсюда частое употребление ласкового слова «солнышко». А узбек, живущий большую часть года под палящими лучами солнца, никогда его так не назовет, для него все красивое и желанное связано с луной, несущей прохладу и умиротворение [Н.Б. Мечковской 1996]. У нас свинья - символ нечистоплотности, а у корейцев - деловитости и богатства. У нас «шляпой» называют недотепу, а во Франции словом «сhарау» назовут человека в знак большого уважения.

Формированию толерантного сознания способствует и сопоставление чисто лингвистических реалий, например, грамматики разных языков. В русском языке слова легко связывать с помощью падежных окончаний. Во французском и английском их нет - зато эту функцию выполняют служебные слова.

Таким образом, изучая иностранный язык, человек учится смотреть на мир с другой, непривычной для себя точки зрения. Недаром есть пословица: «Сколько языков ты знаешь, столько людей ты стоишь».

Другими словами, основа межкультурной коммуникации - это толерантность, которая в современной психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственных мнения, образа жизни, характера поведения, особенности других индивидов.

Нужно прислушаться к мудрому призыву профессора С.Г. Тер-Минасовой, которым она завершает свою книгу «Язык и межкультурная коммуникация» «Люди! Будьте терпеливы, уважайте «чужие», не свои культуры, и жить станет легче и спокойнее. Три «Т» - Терпение, Терпимость, Толерантность - вот формула межкультурной коммуникации.

Таким образом, одной из важнейших задач современного обучения иностранным языкам является воспитание этнотолерантности у учащихся, с учетом равных прав и ответственности двух взаимодействующих сторон.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мечковская Н.Б. «Социальная лингвистика», М., 1996
2. Тер-Минасова С.Г. «Язык и межкультурная коммуникация», М., 1996
3. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе//Иностр. языки в школе. - 2002. - № 2. - С. 28-32.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. - 412 с.

ВОЗДЕЙСТВИЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ

Л.В. Полтарихина
МБОУ «Гимназия №1»,
г. Астрахань

Ориентация на основные ценности образования в мировом сообществе требует реформирования системы образования в России. Если традиционно процесс обучения предполагал передачу опыта и знаний, то в настоящее время – индивидуальное развитие учащихся, становление личности, самосовершенствование. Традиционно результатом образования считалась подготовка учащихся к будущей жизни, к умению самостоятельно планировать свою деятельность, в настоящее время – создание условий для комфортной жизни «сейчас», в данной школе, в данном коллективе, формирование индивидуальной потребности самосовершенствования и совершенствования окружающего мира.

Традиционные методики и технологии развивающего обучения, в основном направленные на развитие познавательной области учащихся, не всегда способствуют формированию эмоционально-ценностной сферы деятельности детей.

Для формирования аффективной области учащихся необходимо целенаправленное создание учебной среды для размышлений, атмосфера, поощряющая учащихся к свободному обмену мнениями в обстановке творческого обсуждения, живой дискуссии.

Для этого важно:

помочь ученикам обрести уверенность во взаимоотношениях с одноклассниками, учителями, уверенность в себе;

полностью воздерживаться от оценок, принимать все идеи как равно интересные, значимые, что способствует развитию свободного мышления;

создавать ситуации совместного поиска решений;

не просто поддерживать проявление свободного воображения в учебной обстановке, но и направлять, контролировать фантазию;

развивать восприимчивость, повышать чувствительность;

помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их совместной деятельности;

поощрять личную включенность учащихся в открытый обмен мнениями;

уметь отстоять свою точку зрения, равно как и изменить свою позицию при наличии достаточных оснований.

Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления», целью которой является формирование именно эмоциональной сферы учащихся, в качестве одного из важнейших условий успеха предполагает создание такой учебной среды.

Уроки литературы, проводимые в рамках технологии, четко структурированы, имеют набор методических приемов, позволяющих сделать учащихся активными участниками процесса обучения.

С целью активизации учащихся, направления их мысли и определения своей точки зрения по названной проблеме на уроках часто используется ситуация «вживания» в какую-либо конкретную ситуацию.

Анализируя текст, ученики приходят к выводу, что главное – установить истину и, уже исходя из этого, принимать решение. Учащиеся осмысливают различные точки зрения с тем, чтобы внести собственное суждение.

Успешным приемом, позволяющим включить учащихся в обсуждение и получить их отклик, является «логическая смысловая цепочка». Так, при чтении рассказа И. Новикова «О двух ворах и попе, одержимом подагрою» ученики составляют свой рассказ по заданным ключевым словам: два вора, горящая лампада, гуляющий демон, превеликие крылья, поп, который начал ходить на своих ногах. Дети,

работая в группах, составляют коллективные новеллы, которые сопоставляют со сказкой И. Новикова.

Осмысление и сопоставление различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними формируют систему ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых.

При непосредственном чтении художественного текста интересными представляются следующие приемы: чтение с остановками, двухчастный дневник.

Чтение с остановками предполагает прогноз:

- о чём рассказ?
- попробуйте построить фабулу;
- представьте, что будет дальше;
- почему вы так думаете?

После прочтения отрывка текста ученики соотносят новые представления с имевшимися ранее. Таким образом, создаются условия для отслеживания детьми своего собственного понимания текста, более того, он вписывается в контекст их личностного мировосприятия. Этот прием можно использовать при чтении рассказов А. Платонова «Неизвестный цветок», «Разноцветная бабочка», И. Бунина «Лапти», Л. Толстого «После бала».

Прием «двухчастный дневник» также позволяет учащимся отслеживать свое понимание художественного текста при встрече с новой информацией.

Читая, например, «Повесть о Шемякином суде», дети вели следующий дневник:

цитаты(2-3) – личные ассоциации

цитаты(2-3) – вызывают вопросы

цитаты(2-3) – выводят на идейный уровень текста

Затем - фронтальное обсуждение.

Работая таким образом, учащиеся действительно присваивают себе новое знание, имеют свое представление о мире или убеждаются в его истинности.

Живой обмен идеями между учащимися дает им возможность познакомиться с различными представлениями и на этой основе строить свои собственные суждения.

Созданию атмосферы открытого обсуждения проблем помогают такие приемы, как, например, дискуссия «Совместный поиск», перекрестная дискуссия. Эти приемы создают условия для прямого общения «ученик-ученик» без участия учителя как посредника. Учитель, не навязывая своего собственного мнения, внимательно отслеживает, что думают ученики о проблемах, затронутых в тексте. Так, при перекрестной дискуссии задается вопрос, который естественно вытекает из обсуждения художественного текста.

Затем каждый ученик заполняет обе половины своими аргументами, после чего они обсуждаются в группе. После группового обсуждения каждый ученик принимает определенную позицию, таким образом, класс делится на две группы. Первая группа высказывает свои аргументы в пользу одного из суждений. Вторая, внимательно выслушав, опровергает их и выдвигает свои. Организация дискуссии «Совместный поиск» требует не только вдумчивого осмысления текста, но и умения задавать вопросы. Каждая группа составляет по три вопроса: один общий, ответ на который выводит на уровень идеи текста, и два частных, раскрывающих общий, ответы на которые можно найти в тексте.

Осмысляя рассказ И. Новикова «О двух ворах и попе, одержимом подагрой», учащиеся написали такие синквейны (пятистишия):

1. Автор
Мудрый, серьезный
Заинтересовывает, наставляет, высмеивает
Дурные стороны человеческого характера.
Сатирик

2. Урок
Интересный, вдумчивый
Объясняет, направляет, учит
Дает представление о жизни
Знание

Использование названных приемов создает учебную среду, поощряющую учащихся участвовать в обсуждении проблем, проявлять желание к изучению различных точек зрения, уметь выносить собственные суждения, принимать на себя ответственность за свое образование, проявлять самостоятельность в учебной работе, стремиться к сотрудничеству в групповой деятельности, равно как пересматривать свои суждения при убедительной аргументации оппонентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Библиотека в школе. Дэвид Клустер. «Что такое критическое мышление?», №4-2001.
2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке. Просвещение. 2011.
3. Литература. 6 кл. Учебник хрестоматия для общеобразовательных учреждений с углубленным изучением литературы. Авт. сост. А.Б. Есин, М.Б. Ладыгин. М.: Графа, 2009.
4. Педагогические технологии. Областной институт усовершенствования учителей. Биробиджан, 2004г.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

И.В.Скуратов, Н.В. Полякова

Московский государственный областной университет

В современную эпоху одним из главных направлений в развитии сферы образования является информатизация и внедрение современных технологий информации и коммуникации.

С одной стороны, активно создаются электронные учебники и интерактивные учебные программы, разрабатываются автоматизированные системы обучения, организуются учебные виртуальные университеты, в учебный процесс все шире внедряется дистанционное обучение.

С другой, наблюдается дисбаланс между техническими возможностями современных средств обучения и способностью преподавателей пользоваться ими в полном объеме [Вайндорф-Сысоева, Шитова 2008: 4].

В связи с этим, помимо освоения знаний, особо важным становится разработка и освоение технологий, благодаря которым можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию.

Принимая во внимание тот факт, что информатизация – мощное средство повышения эффективности учебного процесса, а также опираясь на опыт участия в семинарах и конкурсах, организованных Институтом открытого образования, кафедра романской филологии факультета романо-германских языков ИЛиМК МГОУ разработала программу использования новых информационных технологий на занятиях по французскому языку. Внедрение данной программы позволяет:

1) познакомить слушателей с возможностями информационной среды в учебно-воспитательном процессе, 2) дать представление об образовательных возможностях сети Интернет и применения Интернет-ресурсов и технологий в преподавании французского языка, 3) сформировать умения использования сетевых ресурсов и электронных изданий в организации учебной деятельности учащихся, изучающих французский язык.

В результате освоения содержания программы слушатели должны:

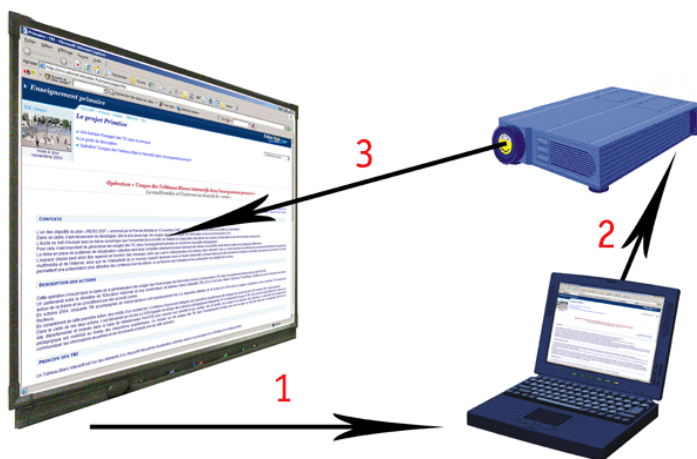
- **знать** основные постулаты новой парадигмы образования и изменения, затронувшие цели, задачи и содержание образования в предметной области «иностранный язык».

- **уметь** анализировать собственную педагогическую деятельность в свете новых целей и задач обучения, а также с учетом требований компетенции к оценке деятельности педагога.

- **владеть** новыми методическими приемами и компьютерными технологиями, способствующими повышению эффективности учебного процесса [Скуратов, 2010].

Целью настоящей публикации является демонстрация возможностей интерактивной доски на занятиях по французскому языку со студентами старших курсов филологических факультетов университетов.

Как известно, **интерактивная доска** представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и мультимедиа проектор. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски.



<http://www.educnet.education.fr/primaire/primtice/tbi>

Таким образом, преподаватель получает возможность полностью управлять любой компьютерной демонстрацией – выводить на экран доски картинки, карты, схемы, создавать и перемещать объекты, запускать видео и интерактивные анимации, выделять важные моменты цветными пометками, работать с любыми компьютерными программами [Хапаева, Жарков, Пронин 2008: 4].

Интерактивная доска обогащает как процесс подготовки к занятиям (простота в использовании как для преподавателей, так и для учащихся; возможность включать в разрабатываемые уроки разнообразные электронные материалы и т.д.), так и позволяет привлечь студентов к активной работе в ходе занятия (мультимедийное представление учебного материала; разнообразие видов учебной деятельности, реализуемых компьютерными программами; интерактивность; наличие постоянной обратной связи; обращение к удалённым источникам информации, в том числе – Internet) [Полякова 2011: 126-131].

Работа с интерактивной доской на занятиях по французскому языку предусматривает реализацию следующих возможностей:

- видео-, и анимационные фрагменты-демонстрации (их источниками могут служить всевозможные компьютерные программы: Hot Potatoes, Netquiz, Jelic и другие; сайты Internet);
- использование материалов для тестового контроля;
- включение в ход урока справочного материала;
- наборы нестандартных, творческих заданий креативного типа, для которых учащимся требуется дополнительный поиск и преобразование информации;
- анимационные рисунки, логические схемы, интерактивные таблицы и т.п., используемые в ходе объяснения, закрепления, систематизации изучаемого материала;
- рисование и редактирование рисунков, схем;
- написание и распознавание текста;
- использование шаблонов и других объектов;
- работа с документами;
- корректировка настроек.

Рассмотрим отдельные инструменты и функции эффективного применения интерактивной доски на примере фрагмента урока по французскому языку, построенного с использованием интерактивной приставки (доски) Mimio. Данный урок носит лингвострановедческий характер и является завершающим в цикле уроков по теме «Город» в рамках практического курса первого иностранного языка (для студентов-лингвистов 3 курса отделения французского языка).

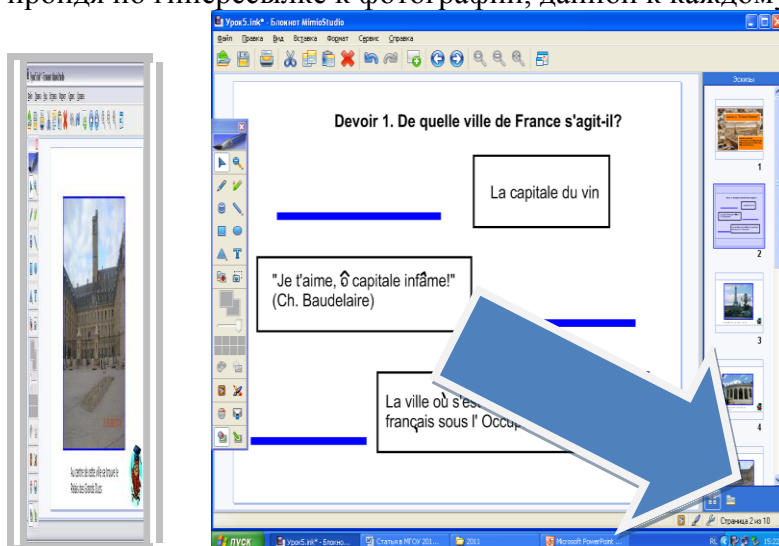


Тема урока: «Регионы и города Франции».

Цель: проверить знания учащихся 3 курса регионов и городов Франции.

Примечание. Для выполнения серии заданий студентам заранее предлагается список справочной литературы и Интернет-источников, в которых отражена основная информация по заданной тематике.

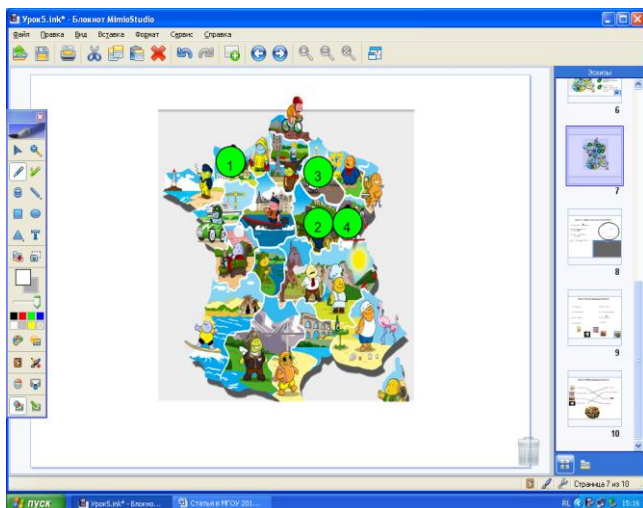
Задание 1. Прочитайте определения и с помощью пера напишите наименования городов во Франции, о которых идёт речь. Вы можете воспользоваться подсказкой, пройдя по гиперссылке к фотографии, данной к каждому определению.



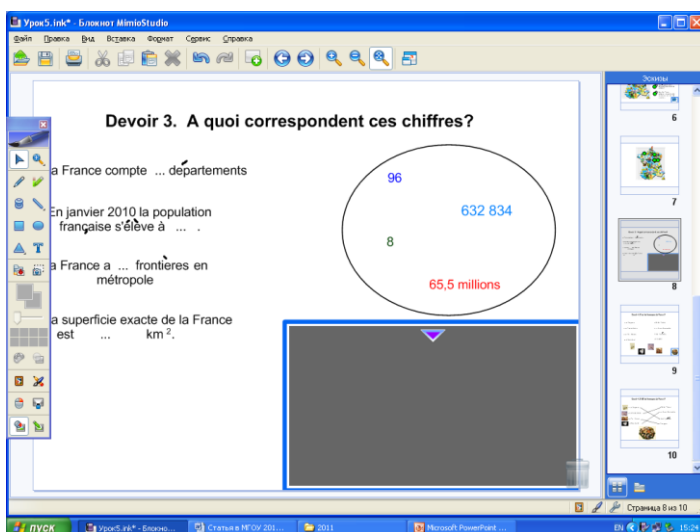
При этом на каждом слайде расположен символ, позволяющий вернуться к исходному заданию.

Задание 2. Разместите геометрические фигуры (шары) на регионы Франции, соответствующие данным определениям.

Функция «Упорядочить» позволяет размещать фигуры поверх других надписей.

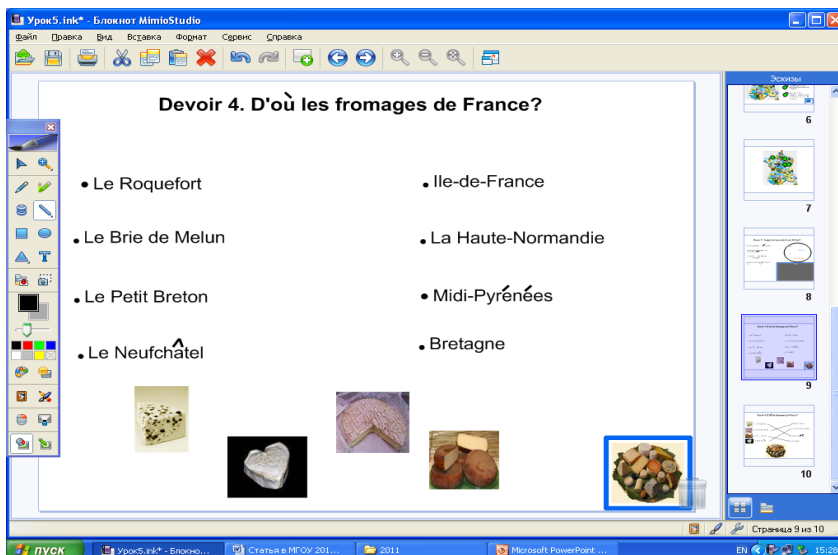


Задание 3. Заполните пробелы во фразах соответствующими цифрами, размещёнными в шаре.

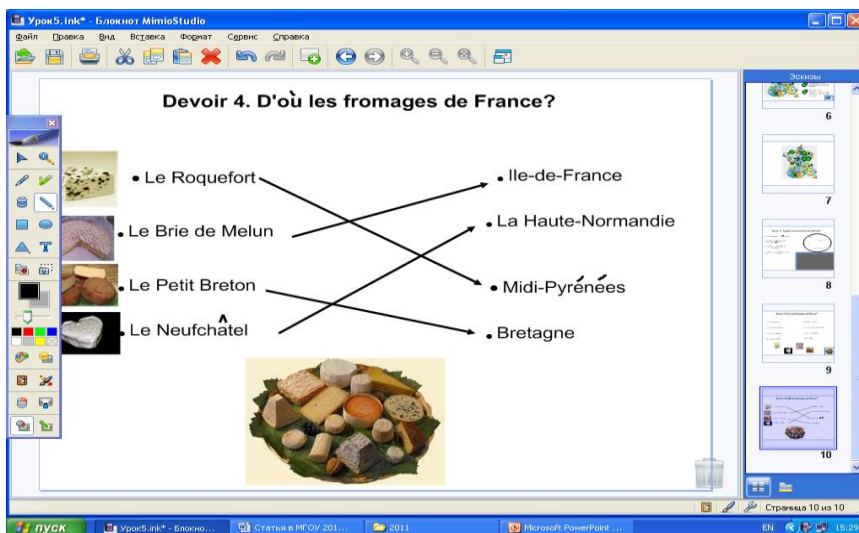


С помощью инструмента «Шторка» мы можем закрыть часть экрана с верными ответами и предложить студентам проверить правильность выполненных заданий в нужный момент в ходе урока.

Задание 4. Соедините стрелками наименования сыров с регионами их производства во Франции, а также разместите картинки с изображениями сыров на соответствующие названия.



Пройдя по гиперссылке к слайду с ключами, можно проверить правильность выполненного задания.



Таким образом, необходимо ещё раз отметить, что интерактивная доска является полезной и плодотворной образовательной технологией в обучении иностранному, в частности французскому языку, благодаря присущим ей преимуществам в развитии коммуникативных, когнитивных, творческих способностей учащихся, а также благодаря возможности формировать у учащихся постоянный интерес к иноязычной культуре страны изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1.Вайндорф-Сысоева М.Е., Шитова В.А. Технология работы педагога в виртуальной образовательной среде МГОУ: Учебно-методическое пособие. – М.: ООО «Диона», 2008. – С.4.

2.Полякова Н.В. Использование Интернет-технологий при обучении французскому языку // Учебник, ученик, учитель: материалы VI Международной

научно-практической конференции (МГУ): сборник статей. - Москва: КДУ, 2011. - С. 126-131.

3. Скуратов И.В. Новые информационные технологии на уроках французского языка // Путь к успеху!: программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки современного специалиста. – М.: МГОУ, 2010. – С. 35-41.

4. Хапаева С.С., Жарков В.А., Пронин Н.А. Подготовка работников системы образования к работе с новыми программными продуктами и современным оборудованием: Учебно-методическое пособие. – М.: МГОУ, 2008. – С.4.

5. <http://www.educnet.education.fr/primaire/primitice/tbi>

6. http://fr.wikipedia.org/wiki/Tableau_blanc_interactif

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Ю. С. Серягина

Томский государственный педагогический университет

Стилистика как научная дисциплина начинает формироваться в начале XX века, хотя известно и о более ранних исследованиях из области стилистики, посвященных в основном стилю различных художественных произведений. Функциональная стилистика, как одно из центральных направлений, начинает развиваться лишь с 50-х гг. XX века.

Стилистика непосредственно связана с коммуникативным аспектом языка, точнее с проблемами его употребления и функционирования [Кожина 2008:9]. «Каждый речевой жанр дан всегда в определенном социально-культурном аспекте – в научном, политическом, административном, художественном и т.д. <...> Такие социально-культурные контексты называются в стилистике функциональными стилями» [Брандес 1990:110].

В стилистике современного немецкого языка выделяют пять основных функциональных стилей, относящихся к определенным сферам социального общения: официально-деловой (Stil der öffentlichen Rede), газетно-публицистический (Stil der Presse und Publizistik), научно-технический (Stil der Wissenschaft), словесно-художественный (Stil der schönen Literatur) и обиходный или разговорно-бытовой (Stil der Alltagsrede) [Ризель 1975:19]. Каждый из данных стилей имеет свои особенности и делится на типы и подтипы.

Газетно-публицистический стиль обслуживает сферу политической жизни, охватывает отношения между классами, нациями, государствами. Он включает в себя язык газет, общественно-политических журналов, докладов, речей, дискуссий, а также язык радио- и телепередач, документально-публицистического кино [Брандес 1990:149].

В газетно-публицистическом стиле выделяют следующие типы текстов: информационный, аналитический и художественно-публицистический, «которые конкретно реализуются в многообразных речевых жанрах» [Брандес 1990:149]. Так, например, для художественно-публицистических текстов характерны такие жанры, как статья, очерк, эссе, памфлет, речь и т.д. В данной статье в качестве материала для

стилистического анализа будет рассматриваться эссе Л. Фюрнберга «Бухенвальд» (L. Fürnberg, "Buchenwald").

В художественно-публицистических текстах объединяется аналитическое, объективное содержание с эмоциональным и субъективно-личностным. Чтобы добиться этого объединения, авторы прибегают к различным лексико-грамматическим и синтаксическим средствам.

В произведении «Бухенвальд» важнейшим стилистическим средством является синтаксис, а в частности – использование односоставных (Eingliedrige Sätze) и эллиптических предложений (Elliptische Sätze). Под синтаксическими эллипсами подразумеваются предложения, в которых опускаются некоторые части речи, коммуникативная функция которых реализуется в контексте или ситуации. Эллиптические предложения возникают вследствие сокращения полной модели предложения. Благодаря контексту достигается полное понимание их содержания, несмотря на отсутствующие составные части [Fleischer 1977:177].

Односоставные предложения, состоящие из существительного в именительном падеже (Nominativsätze), служат для отражения ситуации или места действия, вызывают визуальные впечатления [Ризель 1975:165]: *Sprühregen. Lagertor. Arrestbau. Appelplatz.*

С помощью эллипсов автор выделяет наиболее важные моменты в тексте, обращает на них внимание читателя, а также усиливает эмоциональную окраску и выразительность произведения: *Ungeheuere Trostlosigkeit. Schwerer als die jagenden Wolken, das Herz. Die Straße nach Buchenwald: die Blutstraße.* Подобное построение предложений усиливает негативную окраску произведения, создает напряженную атмосферу ужаса и страданий.

Основной лексико-грамматической стилистической фигурой, которую Фюрнберг использует в своем эссе, является перечисление (die Aufzählung). М. П. Брандес относит перечисление к стилистическим средствам и предлагает следующее определение: «Перечисление - распространенное выразительное средство стилистического синтаксиса, которое создается в результате повторения однородных синтаксических единиц разного объема в рамках законченного высказывания» [Брандес 1990:245]. Э. Ризель и Е. И. Шендельс рассматривают перечисление как лексико-грамматическую стилистическую фигуру и характеризуют его как последовательность однородных обозначений предметов, действий или признаков, с союзной или бессоюзной связью [Ризель 1975:245].

Для произведения «Бухенвальд» характерны восходящие (aufsteigende) и равнозначные (gleichwertige) перечисления.

An deises schöne, weitmaschige Gitternetz band man Menschen, die dann vor aller Augen verendeten, verhungert, verdustet, von Bluthunden zerrissen. Mit eigenen Pranken erschlug, erdrosselte, erhängte er 187 Männer. – равнозначные перечисления, в которых все составляющие семантически равнозначны.

Straße und Bahn von Erschöpfen erbaut, zu Tode Geprügelten, Geschundenen, Gemarterten. 250000 Menschen kamen nach Buchenwald, 56000 starben – erschlagen, erschossen, ersäuft, erwürgt, „abgespritzt“, bei lebendigem Leibe verbrannt, hinweggerafft von Seuchen, vom Hunger. – восходящие перечисления, в которых каждое последующее слово имеет более выразительную эмоциональную окраску, чем предыдущее.

В данных перечислениях используется эмоционально-экспрессивная лексика, которая дает очень эмоциональную, негативную оценку обстоятельствам, о которых идет речь в произведении, а также усиливает воздействие на читателя. С их помощью

автор выражает свое отношение к происходящему в концлагере «Бухенвальд» и пытается передать свои чувства читателю.

К лексико-грамматическим средствам относится также антитеза (*die Antithese*) – противопоставление двух противоположных понятий. В данном произведении имеет место надтекстовая антитеза. Автор противопоставляет место памяти и скорби «Бухенвальд», где царили бесчеловечность, ужас и смерть, местам жизни Гете и Шиллера, где цветут сады, и где вместе с воздухом люди «вдыхают человеколюбие» (...*atmet in tiefen Zügen Humanität*). С помощью антитезы Фюрнберг показывает контраст между временами и событиями, подчеркивает их важность для прошлых и нынешних поколений и призывает не забывать о событиях в Бухенвальде, какими бы ужасными они не были.

Все вышеперечисленные стилистические средства служат основным задачам автора-публициста: оказать влияние на читателя, донести до него какую-либо идею, воздействовать на его сознание и чувства, побудить его к действиям. Эти задачи характерны для всех публицистических текстов.

Фюрнберг оказывает влияние на читателя путем использования экспрессивной, негативной лексики, а также с помощью особых синтаксических конструкций, которые создают атмосферу напряжения и позволяют читателю четко представить картину, описываемую автором. Он заканчивает свое произведение призывом (*den Lebenden zur Mahnung, den Toten zur Ehre*), что также является характерной чертой публицистических текстов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1990. – 320с.
2. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. – М.: Наука, 2008. – 464с.
3. Ризель Э. Г. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1975. – 316с.
4. Fleischer W. *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. - Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1977. – 394 s.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДИОСИНКРАЗИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Л.Д.Червякова

Российский Университет Дружбы Народов,
г. Москва

Статья затрагивает вопросы очно-заочного (вечернего) образования в Российском университете дружбы народов на филологическом факультете, на кафедре иностранных языков. Междисциплинарный подход к описанию проблем базируется на данных исследований философии, лингвистики, общей психологии, национальной психологии, лингводидактики, теории межкультурной коммуникации, психолингвистики и других смежных научных областей.

Конкретная область интересов данной статьи – обучение иностранному языку как составная часть социализации и профессионализации личности, цель которого –

развить языковые возможности любого человека с помощью правильно организованной педагогической системы (которая лежит в основе передачи знаний, умений и навыков, процесса формирования этих умений и навыков, и опыта по использованию полученных знаний, технологий и компетенций), использовать полученный новый языковой, речевой, профессионально-культурный опыт в реальной действительности.

В рамках теории обучения иностранному языку рассматриваются насущные проблемы обучения иностранному языку для специальных целей (языку для делового общения) с позиций профессионально-когнитивной и социокультурной ценности языкового образования для формирования эмпатии у будущих специалистов – членов общества – задача которых, применяя свои знания на практике, способствовать развитию общества без конфликтов.

Политические перемены, происходящие в Европе и во всем мире поражают воображение своими масштабами и непредсказуемостью. Однако эти политические перемены являются всего лишь признаком более глубоких перемен, которые неподвластны политикам, правительствам и организациям, т.к. в силу вступают такие факторы, как: информационный взрыв и диктат компьютеризации, поразительные достижения в медицине и патологические следствия из них, изменения мирового климата, неудержимое шествие науки с одной стороны и наукофобия с другой, вытеснение мелких, средних и даже крупных компаний транснациональными гигантами, появление мощных экспортеров и перспективы создания экономического союза стран Тихоокеанского бассейна. С каждым днем все очевиднее становится взаимосвязь наций, и в центре оказываются вопросы достижения взаимной безопасности, ослабления напряженности, конфронтации между странами, повышения уровня жизни. Решить эти вопросы возможно только при условии, если между культурами рухнут такие разделительные барьеры, как язык, географическое положение, идеология, сходство и различие в коммуникативных стилях.

Полярные коммуникативные стили могут успешно приспособляться друг к другу при четкой постановке общих целей, при этом средствами достижения эмпатии будут: стремление прояснить общие цели, готовность к диалогу, соблюдение протокола соглашений другой стороны, стремление обойти раздражающие факторы, уважение к конфиденциальности переговоров, создание атмосферы доверия, внимательное выслушивание партнеров, стремление видеть происходящее глазами собеседника, а также: такт, сензитивность, компромисс, спокойствие, терпение, юмор, гибкость, вежливость, теплота и еще раз терпение. Вышеперечисленные тактики, взятые вместе, создают стратегию коммуникативной деятельности. Решающим фактором при этом является умение понять суть человеческой природы и увидеть те культурные навыки, которые определяют это поведение, т.е. необходимость распознать, принять их и приспособиться к ним. [Янкина 1999:7-10]

Известно, что цель любой культуры - достижение успеха и выживание народа при сохранении своей неповторимости, тем не менее, нравственные, философские, политические и религиозные конфликты неизбежны. Задача любой культуры - анализировать природу таких конфликтов, не настаивая на изменении коренных убеждений существующих общественных систем, а изучая и приспособляясь к ним, отделяя от действительных конфликтов другой тип столкновения культур – псевдо-конфликты (раздражение, смущение, оскорбление), которые приводят к осуждению другой культуры вместо стремления взглянуть на вещи с ее точки зрения. Псевдо-конфликты можно отождествить с непониманием или излишней приверженностью к

стереотипам, которые служат для нас своеобразной точкой отсчета. Самокритика, стремление избежать раздражающих тем и стрессовых ситуаций, более точная оценка индивидуальности, тактичность, терпимость и адаптация к другой стороне без ущерба для собственного достоинства, внимательное изучение истории, языка и культуры своего партнера - все эти средства необходимы при встрече культур. [Червякова 2009: 77-78]

Картина мира меняется от одного языка к другому, и деловое поведение во всех сферах человеческой деятельности меняется вслед за ней. Не существует единой сферы человеческих мыслей и действий. Различным языкам соответствуют разные виды жизненного опыта, и нет другого пути их познания, как изучать большее количество языков, чем больше человек знает языков, тем больше он человек. Выучить их все невозможно, но уже само осознание такой необходимости помогает установить новый уровень взаимопонимания, тот, который возможен при различии ментальностей.

Культурное разнообразие – это не что-то такое, что завтра может исчезнуть и дать нам возможность осуществлять культурную коммуникацию на простом предположении, что все друг друга понимают. Это явление заключает в себе огромные богатства, изучая которые, люди расширяют свой кругозор и повышают эффективность стратегий деловой активности.

На уровне делового общения помимо практических и технических вопросов часто приходится сталкиваться с проблемами национальной психологии и поведения, решение которых сопряжено со сложностями, выходящими за рамки простого соглашения между партнерами - участниками коммуникативного процесса. Глобализация бизнеса все чаще заставляет управляющих и менеджеров разных компаний, представляющих разные культуры, убеждаться в том, что почти ничего нельзя понимать буквально в процессе общения, так как одно и то же понятие имеет множество толкований.

Разные культуры по-разному трактуют восприятие временного пространства, понятие правды и лжи, загробной жизни и реальности, чести и долга, внешнее и внутреннее поведение, нравственные нормы, барьеры сознания, восприятие юмора, его национальный и интернациональный характер, толкование контракта и т. д. [Червякова и др. 2006: 43]

Коммуникативный разрыв, как правило, проявляется в трех формах: языковой, практической и культурной. Если культурное сходство ведет к симпатии, то признание культурных различий и построение на основе этого позитивных отношений лежит в основе эмпатии. Объективная самооценка и преодоление собственных и принципиальных межкультурных барьеров во всех его формах проявления ("культурная идиосинкразия") ведут участников процесса коммуникации к достижению гармонии - развитию эмпатии в отношениях с другой стороной. Достижению эмпатии способствуют: такт, сензитивность, компромисс, спокойствие, терпение, юмор, гибкость, вежливость, теплота, готовность к диалогу, стремление прояснить общие цели, соблюдение протокола другой стороны, стремление обойти раздражающие факторы, внимательное выслушивание собеседника, уважение к конфиденциальности переговоров, создание атмосферы доверия и стремление смотреть на вещи с точки зрения другой культуры. Это и есть тактика поведения в межкультурной деловой активности. [Червякова 2009: 78-79]

Век глобализации экономики, все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, роста интеграции и взаимозависимости, масштабных миграций, перемещения населения, преобразования социальных структур, обострения этнических

конфликтов, слабо развитой этнической толерантности показывает, что чем выше социальное разнообразие, тем острее проявляется необходимость поиска согласия в самых разных сферах жизни. Этническая толерантность, которая трактуется современными исследователями как особая черта любого этноса, как неотъемлемый элемент структуры этнического менталитета, ориентируется на терпимость, признание легитимности «чужой правды», отсутствие или ослабление реакции на какой-либо неблагоприятный фактор в межэтнических отношениях. [Бромлей 1973:66]

Этнотолерантность и межкультурная коммуникация тесно связаны между собой – это диалог или взаимодействие существующих в определенном пространстве и времени культур, когда культурные контакты приобретают различные формы и проявляются в соприкосновении, взаимовлиянии, синтезе, дополнении друг друга, в адекватном взаимопонимании двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Проблема в том, что люди, владеющие одним и тем же языком, далеко не всегда правильно понимают друг друга, и причиной этого является именно конфликт культур.

Для решения этой проблемы на практике разрабатываются инструкции, кодексы, рекомендации, указания о том, как следует общаться с представителями конкретных культур (американцами, испанцами, французами и др.), выявляются модели, особенности и различные тонкости речеповеденческих культур носителей иностранных языков как потенциальных иноязычных партнеров по межкультурной коммуникации с тем, чтобы как можно точнее под них «подстроиться», «подладиться». [Павлова 2008: 52] Знания о речеповеденческих тактиках общения, принятых в культурных традициях стран изучаемых языков, безусловно, нужны, но не для того, чтобы им подражать, а для того, чтобы в реальной межкультурной коммуникации адекватно понимать своего партнера по речевому взаимодействию, чтобы избежать конфликтов и коммуникативного сбоя в процессе делового общения (в английской культуре).

Речевые особенности личностей, речевое взаимодействие напрямую связаны с особенностями национального менталитета, и индивидуально-психологическими особенностями в любой культуре. Национальный менталитет, национальная психология четко проявляются и классифицируются вокруг трех основных положений: черты национального самосознания, индивидуально-психологические и социально-психологические черты. Индивидуально-психологические черты затрагивают проявления мотивационно-фоновой, историческо-культурной, эмоционально-волевой и интеллектуально-познавательной сфер психики; социально-психологические черты характеризуют коммуникативно-поведенческую сферу. Например, подозрительное отношение к предложению партнера *передать право на владение товара от продавца к покупателю (to pass the right of ownership of the goods from the Seller to the Buyer)* или *осуществить оплату в соответствии с контрактом (to affect the payment in accordance with the contract)* может проявиться в виде высказываний: *Easier said than do (легче сказать, чем сделать)*, *To ride a hobby-horse (опять за свое)*, либо *These are your problems (это ваши проблемы)*, при этом часто англичане стараются даже не смотреть в глаза партнеру, а смотрят мимо него. Выражения типа *Every man for himself (каждый сам за себя)* или *Every cook praises his broth (каждый себя хвалит)* нередко используются при обсуждении предложений, выдвинутых английской стороной, когда они особенно упорно настаивают на своем решении, например: *The payment of the penalties will be effected on the basis of the Seller's invoices, not on the Buyer's. Here every man for himself*, что в русском языке соответствует *Оплата штрафов будет*

производиться на основании счетов продавца, а не покупателя. Здесь каждый сам за себя.

Здесь проявляется особая черта английских деловых людей при обсуждении ценных предложений – императивность при доброжелательном содержании высказывания, приемлемое и приятное по содержанию, но строгое по форме, что может вызвать недоумение в русской культуре.

Роль лингвистических знаний в изучении культуры действительно огромна. Заметнее всего культурные различия народов по той лексике, которая просто не переводится на другие языки в лакунах, в ассоциациях, которые могут возникать у разных народов в связи с одними и теми же образами, а также в сопоставлении чисто лингвистических реалий, например, грамматики разных языков, особенно на уровне синтаксиса: в русском языке слова связываются с помощью падежных окончаний, которых нет в английском языке, эту функцию выполняют служебные слова, (проявление толерантности); строгий порядок слов в английском языке (слова и формы не выражают чувства, отражают их консерватизм) против свободного порядка слов в русском языке; редком использовании восклицательного знака (проявление недосказанности, сдержанности, дипломатичности), своеобразном использовании запятой, отсутствие эмоциональности в узусе местоимения you (менее эмоциональное, но более вежливое); отсутствие уменьшительно-ласкательных суффиксов (холодность и расчетливость); использование определенного и неопределенного артикля (ограниченность эмоциональных проявлений); отсутствие категории рода (нейтральное отношение к окружающему миру). Эти наблюдения свидетельствуют о глубоком прагматизме, холодном расчете, готовности к спору, предвидении хитрости и притворства, приверженности традициям, упрямстве, некоторой ограниченности и стремлении адаптироваться к условиям устаревшей английской культуры.

Изучая иностранный язык, человек учится смотреть на мир с другой, непривычной для себя точки зрения. Процесс овладения иностранным языком, культурой изучаемого языка реализуется в монокультурной, искусственно организованной, учебной среде. Объективные условия, в которых проходит процесс обучения иностранному языку, достаточно сложные.

Основа межкультурной коммуникации – толерантность (терпение, терпимость), которая в современной психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринимать отличающиеся от его собственных: разные мнения, иной образ жизни, характер поведения, внешние и внутренние особенности других индивидов. [Тер-Минасова 2000: 18,89]

Проблема формирования такого социально и профессионально значимого качества личности как толерантность, в том числе и межкультурная толерантность постоянно уточняется с позицией педагогики, лингвопедагогики, лингводидактики и смежных с ними наук.

Формирование межкультурной толерантности успешно реализуется при соблюдении целого комплекса педагогических усилий: использования специализированных курсов иностранного языка, в том числе языка делового общения, языка для специальных целей, содержащего материал, направленный на обогащение знаний будущих специалистов о толерантности; изучения релевантных ситуаций, способствующих толерантному взаимодействию в процессе обучения; обогащения опыта толерантного общения с представителями иноязычной культуры на основе теоретических знаний смежных наук, а также всех практических ресурсов, которые предлагают инновационные технологии. [Бондарева 2003: 9-11]

Теоретическую значимость любых исследований проблемы толерантности трудно переоценить: они помогают построить целостную теорию поликультурного образования и выявить структуру межкультурной толерантности в виде единства *когнитивного, мотивационного, инструментального и рефлексивного компонентов*, которое служит теоретической базой для решения задач становления субъективности личности в университетском образовательном пространстве. [Слобожанкина 2006:5-7]

Анализируя философскую, культурологическую, социологическую и психолого-педагогическую литературу, исследователи приходят к выводу, что толерантность – свойство личности, которое представляет собой единство двух аспектов: 1) пассивно-адаптационного – способности к терпимому отношению к позиции другого представителя иной общности, культуры, этноса, их образу жизни, традициям, мировоззрению при сохранении собственной позиции и 2) активно-конструктивного – готовности к взаимодействию, к участию в открытом диалоге с другим представителем иной общности, этноса, культуры для расширения собственного опыта. [Асмолов 1998: 112-130]

Межкультурная толерантность – понятие более узкое, чем общий термин *толерантность*, и представляет собой комплекс свойств и способностей личности, которые позволяют ей проявлять уважение, терпимость и доброжелательное отношение к представителям других этнокультур. Этот комплекс выражается в: понимании значимости другого представителя другой культуры, в восприятии ею как равноправного субъекта взаимодействия, признания за ним права на непохожесть и своеобразие, в отказе от торопливой оценки его проявлений, в способности защитить себя от его негативного воздействия на основе терпимости и отказа от насилия. Кроме того, этот комплекс проявляется в готовности партнеров к межкультурной коммуникации, осознавая при этом свою собственную культурную идентичность, понять и обозначить активную нравственную позицию взаимодействия по отношению к представителю другой культуры, принимая и уважая его образ мышления, языковое сознание, нормы поведения и личную свободу, расширяя тем самым свой социальный опыт и приобретая новое культурное достояние.

Исследование проблем обучения межкультурной коммуникации в парадигме толерантности, с учетом равных прав и ответственности двух взаимодействующих сторон – одна из важнейших задач современной лингводидактики.

Термин «лингводидактика» всё чаще используется в методике обучения иностранным языкам. Лингводидактика обосновывает содержательные компоненты образования, обучения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, который определяет деятельностную сущность речевых текстов, порождаемых в процессе социального взаимодействия отдельных личностей. Лингводидактика в данном случае выступает в качестве методологического аспекта теории обучения. Она разрабатывает основы методологии обучения иностранным языкам для различных требуемых результатов этого процесса.

Многие учёные считают лингводидактику общей теорией овладения языком. Методика обучения иностранным языкам использует лингводидактические закономерности, меняет их с точки зрения педагогических законов и реализует в конкретных средствах обучения в учебном процессе. [Бондарева 2003: 335]

В качестве концептуальной основы профессиональной лингводидактики и главной теоретической предпосылки ее выделения как специальной научно-педагогической дисциплины выступает теория языков для специальных целей.

Специальный (профессиональный) язык (язык для специальных целей) представляет собой особую функциональную разновидность национального языка, посредством которой осуществляется профессиональная коммуникация.

Язык для делового общения, в том числе деловой английский язык, профессиональная лингводидактика также рассматривает в контексте теории языков для специальных целей, т.к. он обладает всеми характерными чертами так называемого «отраслевого» языка (функциональная ограниченность, наличие специальной лексики, регламентированность, обусловленная конкретными коммуникативными целями, и др.). В качестве наиболее типичных коммуникативных целей делового общения рассматриваются: запрос, получение, сообщение информации, обсуждение с целью принятия решения, аргументирование позиции, оценка ситуации и т.д. Соответственно, когда речь идет о деловом общении, имеют в виду сложные многоаспектные процессы установления и развития профессиональных контактов между людьми. [Воевода 2009: 28-30, 192]

Наиболее значимыми понятиями современных когнитивно ориентированных исследований языков для специальных целей являются такие понятия, как «профессиональная языковая личность», «профессиональный коммуникатор», «профессионализация языковой личности», «профессиональное языковое сознание», «профессиональная картина мира», «профессиональная языковая компетентность», «профессиональный дискурс», «профессионально маркированные элементы языкового сознания» и др. Все эти понятия весьма актуальны и для профессиональной лингводидактики, в научно-исследовательском аппарате которой они выступают в качестве своеобразных методологических ориентиров.

Современная педагогика рассматривает учебный предмет «иностранный язык» как составную часть языкового образования в условиях учебного языкового дискурса. Целью языкового образования является общекультурное развитие личности с акцентом на развитие профессиональных компетенций.

Ключевые компетенции – это новая парадигма результата современного образования: произошедшие в последние десятилетия изменения в характере образования, его направленности, целей, содержания, ориентируют его на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, при соответствии указанных целей содержанию «Концепции модернизации российского образования до 2010 года».[14, 2002] Ведущие ученые в разных областях считают, что эти накапливающиеся изменения привели к смене образовательной парадигмы и появлению в европейской и отечественной педагогике и психологии нового подхода к образованию – компетентностного подхода. [Зимняя 2006: 1-3]

Применительно к изучению иностранного языка компетенция характеризует определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанные компетенции: языковую (или лингвистическую), дискурсивную, речевую и коммуникативную» [Щукин 2007: 117-118] В современной литературе перечень компетенций дополняется социокультурной, аналитической, стратегической, профессиональной, социальной и другими компетенциями.

Этих компетенций всего 10: [Зимняя 2006: 3]

I. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, структурирования знаний, гражданственности,

самосовершенствования, саморазвития, профессионального развития, овладения культурой родного языка, владения иностранным языком).

II. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (социального взаимодействия, общения, знания и соблюдения традиций, ритуала, этикета, кросскультурного общения, деловой переписки, иноязычного общения).

III. Компетенции, относящиеся к деятельности человека (познавательной деятельности, профессиональной деятельности, использования информационных технологий).

Однако по мере развития данного направления исследователи продолжают дробить указанные 10 компетенций и выделяют дополнительные компетенции, которые являются профессионально значимыми в той или иной сфере деятельности: системные, аналитические и коммуникативные компетенции: системность мышления, умение анализировать ситуацию, владение иностранными языками, способность к межкультурной коммуникации и т.д. [Воевода 2009: 18-20] При этом основной акцент делается на формировании системного набора компетенций. Компетентностный подход помогает наладить связи между образовательным процессом и интересами работодателей: ведущие компании и государственные ведомства формулируют свои требования к персоналу на языке компетенций.

Обучение иностранному языку в вузе подчинено общей задаче подготовки специалиста и предусматривает развитие у студентов компетенций, необходимых для выполнения конкретных видов профессиональной речевой деятельности, определяемых Государственным образовательным стандартом профессионального образования третьего поколения и Программой стратегического развития, которой руководствуется любой вуз: компетенции саморазвития, компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире, компетенции в устном и письменном общении, компетенции информационных технологий, компетенции, связанные с работой в международной среде, компетенции, связанные с работой в команде, лингвистические компетенции.

Развитие профессионально значимых компетенций позволяет выпускнику выработать профессиональную языковую компетентность. Это такое качество личности, которое обеспечивает выпускнику возможность воспринимать, понимать и воспроизводить сообщения (тексты), содержащие, в том числе профессиональную информацию, выраженную средствами естественного языка, сохранять такую информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов. Компетенции формируются на базе знаний, умений и навыков. [Мекеко 2009: 19]

Однако часто бывает так, что знания, умения и навыки у студента сформированы, а коммуникативная и аналитическая компетенции – нет. Наибольшие трудности испытывают при разговоре по телефону, во время неформального общения, где предполагается знание лингвострановедческой и экстралингвистической информации, при участии во встречах и совещаниях, при общении по электронной почте и при ответе на вопросы. Это значит, что умения и навыки у респондентов при переводе научно-технических и общественно-политических текстов, аутентичных художественных текстов, обработке научной информации были сформированы, (говорить на бытовые темы они умели), а в профессиональном языковом дискурсе респонденты испытывали затруднения, т.к. у них не сформированы коммуникативная, аналитическая и социокультурная компетенции.

Определенные речевые умения, навыки требуют соответствующих компетенций, которые необходимы для успешного осуществления профессиональной коммуникации: для разговора по телефону, неформального общения, встреч, совещаний, ответов на вопросы необходимы такие речевые навыки как устная речь и аудирование, лингвистическая и коммуникативная компетенции, а для общения по электронной почте необходимы речевые навыки в чтении и письме и соответствующие им компетенции: лингвистическая, коммуникативная и компетенция информационных технологий.

Помочь решить эту проблему может использование лучших традиционных форм и методов работы, языковой практики, метода кейсов, метода проектов, ролевых и деловых игр: не отказываясь от развития знаний, навыков и умений параллельно развивать профессионально значимые компетенции.

Формирование поведения в межкультурной деловой активности на продвинутом этапе обучения можно успешно построить на базе таких программ как «Cultural Awareness», «Tolerant Business» и «Business Through Cultures», применяемые на кафедре иностранных языков филологического факультета РУДН. Одним из главных принципов, положенных в основу работы с этими программами, является выработка понимания и терпимого отношения к другим моделям поведения, и через это понимание глубже осознать особенности своей собственной культуры. Программа «Cultural Awareness», например, включает следующие элементы культуры:

<i>Общественное сознание</i>	<i>Достижения культуры</i>	<i>Культурное поведение</i>
- понятия и представления	- Работа с предметами:	- обычаи
- моральные ценности	- литературы	- традиции
- общественные институты	- фольклора	- пища
- общественное сознание	- искусства	- досуг

Курс делового английского языка «Tolerant Business» позволяет интегрировать в себе разнообразные виды учебной деятельности, позволяющие формировать и совершенствовать иноязычные, общие и профессиональные компетенции, которым в Университете уделяется большое внимание, среди них:

Системные компетенции, цель которых уметь: осуществлять самостоятельное обучение, презентацию своего проекта на английском языке и принимать самостоятельные решения.

Аналитические компетенции, нацеленные: на овладение приемами анализа и синтеза (ситуационного, комплексного и сравнительного); на формирование и совершенствование навыков в рамках ИТ-компетенций; на умение работать с мультимедийными материалами.

Коммуникационные компетенции (самые многочисленные), предусматривающие умение (на иностранном языке): эффективно осуществлять устное и письменное общение во всех формах и типах; вести дискуссии на профессионально-деловые темы; публично выступать в ситуациях профессионально-делового общения; эффективно работать в команде; уметь аннотировать и реферировать профессионально-деловые тексты; эффективно осуществлять в рамках профессионально-делового общения последовательный и двусторонний перевод; составлять и переводить официально-деловые и профессионально-деловые документы. [21,2007: 73-79].

Перспектива развития международного делового взаимодействия лежит на пути от столкновения культур к адаптации, становлению единой международной деловой культуры на основе общечеловеческой нравственности, свойственной им всем.

Понять роль и значение коммуникации в человеческом общении и развитии цивилизации всегда было приоритетной и привлекательной задачей для философов, социологов, филологов и лингвистов. Тем более это становится актуальным сегодня, когда человечество вступило в новую стадию своего развития - стадию построения информационного общества, которое знаменует создание новой цивилизации и ведёт к существенным трансформациям в информационных и коммуникационных технологиях.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Аминов И.И. Психология делового общения: учебное пособие / И.И. Аминов. – 4-е изд., стер. – Москва: Омега-Л, 2007.
- 2.Артамонова Е.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода: дис.канд.пед.наук. Магнитогорск, 2004. 173 с.
- 3.Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа/ А.Г.Асмолов// Толерантность в общественном сознании России. - М.,1998.- С.112-130
- 4.Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе//Иностр. языки в школе. – М.,2002. - № 2. - С. 28-32.
- 5.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. - 412 с.
- 6.Бондырева С.К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений//
- 7.С.К. Бондырева// Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательных процессов: Избранные труды/ С.К.Бондырева.- М.: изд-во Московскоо психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЕК», 2003.-С.335-346
- 8.Бромлей Ю.В. Этнос и этнография/ Ю.В.Бромлей. – М.: 1973.-66 с.
- 9.Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики.- М., 1981.
10. Воевода Е.В. Сущность, цель и содержание языковой подготовки международных в рамках компетентностного подхода. – Сборник научных докладов третьего межвузовского круглого стола на тему: «Лингвистика и лингводидактика делового общения в свете компетентностного подхода»/ Отв. редактор Л.К. Раицкая. – М.: МГИМО (У) МИД России, 2009. – 192 с.
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е издание, стер. – М. Издательский центр «Академия», 2006.
12. Головин Б.Н. Терминология // Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание. М., 1979.
13. Груба Н.А. Обогащение этнокультурных ориентаций будущего лингвиста – переводчика в процессе становления его толерантности: дис.канд.пед.наук. Красноярск, 2005.-190 с.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// Интернет-журнал «Эйдос». – 5 мая 2006. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

15. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
16. Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании. Дис. д-ра пед. наук. - М., 2007.
17. Мечковская Н.Б. «Социальная лингвистика», М., 1996
18. Павлова Л.П., Шацкая А.В. Взаимосвязь межкультурной коммуникации и толерантности в процессе иностранному языку// Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 3 – С. 52-53. – Режим доступа: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=2223
19. Павлова Л.Г. Основы делового общения: учебное пособие /Л.Г. Павлова/ под ред. Л.А. Введенской. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
20. Слобожанкина Л.Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки. Автореф.канд.диссер., Магнитогорск. 2006.
21. Тер-Минасова С.Г. «Язык и межкультурная коммуникация» – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624.
22. Формирование системы компетенций для профессионально деятельности в международной среде в интересах укрепления позиций России. М.: МГИМО-Университет, 2007.
23. Щукин А.М. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007
24. Янкина Н.В. Формирование готовности студента к интеркультурной коммуникации: автореф. дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 1999, с.18
25. Червякова Л.Д. Культурная идиосинкразия: эмпатия – обязательный компонент модели преодоления культурной идиосинкразии при выработке межкультурной компетенции. I Международная научно-практическая конференция: Толерантность – залог успеха в профессиональном образовании/научн.ред. Т.М. Балыхина и В.И. Казаренков. – Москва.: РУДН, 2009, 169 с.
26. Червякова Л.Д., Сапожникова Е.Э. Проблемы межкультурной коммуникации: культурная идентификация и конфликт культур в деловой дискурсивной практике: уч. пос./Червякова Л.Д. и др../М.: РУДН, 2006, 127 с.
27. Мекеко Н.М. Теория и практика заочного обучения иностранному языку: авт. реф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2009, 42 с.

Оглавление

И.В. Бондаренко Коммуникативно-прагматическая значимость пассивных конструкций в мемуарах	3
Л.Н. Буланова, Э.Н. Гилязева Национально-культурные особенности ФЕ с компонентом «вид транспорта» в английском, русском и татарском языках.....	6
Т.М. Гайдукова Цветовые обозначения человека в социолингвистическом аспекте (на материале немецкого языка)	10
Т.В. Жеребило Языковое состояние в республике Ингушетия.....	19
И.В. Иванова Базовые маркеры-разделители устной и письменной формы русской речи в процессе межличностной коммуникации иностранных студентов.....	26
И.В. Иванова Экология русского языка в политическом дискурсе России.....	29
Н.А. Кафтайлова Система принципов обучения грамматике немецкого языка на основе межкультурного подхода.....	32
А.А. Мельникова Толерантность как один из приоритетов в обучении иностранным языкам.....	38
А.А. Обух Этнотолерантность как один из приоритетов в обучении иностранным языкам...	41
Л.В. Полтарихина Воздействие уроков литературы на формирование эмоционально-ценностной сферы учащихся.....	44
И.В. Скуратов, Н.В. Полякова Возможности использования интерактивной доски в обучении французскому языку (продвинутый этап).....	46
Ю. С. Серягина Стилистические особенности публицистических текстов (на примере немецкого языка).....	52
Л.Д. Червякова Взаимосвязь концептуальных изменений лингводидактики и формирования модели преодоления культурной идиосинкразии в процессе развития межкультурной деловой компетенции.....	54