

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
**«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник научных трудов
XIV Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические традиции и инновации»

12–15 ноября 2014 г.

Томск 2014

УДК 80:37(063)
ББК Ш1л0
М43

Межкультурная коммуникация: теория и практика :
М43 сборник научных трудов XIV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» / под ред. В.М. Ростовцевой ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – 135 с.

ISBN 978-5-4387-0538-3

В сборнике научных трудов представлены статьи участников XIV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции инновации», проведённой 12–15 ноября 2014 года кафедрой иностранных языков Энергетического института Национального исследовательского Томского политехнического университета. Научные труды посвящены актуальным проблемам современной теории и методики профессионального образования, преподавания иностранных языков и культур, теории и практики межкультурной коммуникации, исторического, сравнительного и сопоставительного языкознания.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов.

УДК 80:37(063)
ББК Ш1л0

Редакционная коллегия

Ю.В. Кобенко, доктор филологических наук, профессор ТПУ;
В.М. Ростовцева, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ;
Н.А. Качалов, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ.

ISBN 978-5-4387-0538-3

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2014
© Обложка. Издательство Томского
политехнического университета, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Аникина Ж.С., Собинова Л.А. Информационные ресурсы для выполнения перевода.....	5
Ахмад И.М. Ассоциативно-семантические связи многозначных лексем.....	10
Головнёва Ю.В. Проблема категоризации внутреннего мира человека.....	17
Горкальцева Е.Н. Психолого-педагогические условия развития когнитивно-коммуникативных умений в процессе обучения иностранному языку...	23
Есипова А.В. Способы образования сложных слов в шорском языке: сложение с объектным или обстоятельственным отношением исходных слов..	28
Казанян Ж.А. Тенденции билингвального образования в контексте современных инноваций обучения.....	35
Керимов Р.Д., Федянина Л.И. Метафорическая квантитативность в немецкой социальной коммуникации.....	39
Кобенко Ю.В. Категориальные признаки имён собственных в немецком и русском языках.....	46
Козловская Е.В. Креативность как личностное качество студента в процессе обучения иностранному языку.....	52
Колмакова М.В. Социокультурный аспект языкового образования студентов неязыковых факультетов.....	57
Мастерских С.В. Лингвокультурологические аспекты исследования концептов.....	66
Мирошникова О.Х. Технология языкового портфеля в системе иноязычной подготовки в высшей школе: эволюция метода.....	70

<i>Мосунов Д.К., Тихонова А.Л.</i> Формирование межкультурной компетентности будущих преподавателей иностранного языка в процессе внеаудиторных занятий культурно-просветительского характера	76
<i>Нилогов А.С.</i> Что такое философия антиязыка?	81
<i>Плужникова Ю.А.</i> Концепция развития социальных навыков (life skills) в современном языковом образовании	88
<i>Ростовцева В.М.</i> Тестирование уровня языковой подготовки студентов: потребность или мода?	94
<i>Цигулева О.В., Подколзина Т.М.</i> Стратегия развития высшего профессионального образования на современном этапе	100
<i>Цукублина В.С.</i> Артефакты профессиональной деятельности как фактор повышения адаптации студентов Энергетического института ТПУ ..	107
<i>Чмель В.В.</i> Обучение деловому английскому языку студентов технических специальностей	112
<i>Щитова Д.А.</i> Концептуализация целей вооружённой борьбы в интервью политических деятелей	115
<i>Ю Кон-Сю, Zhuo Li, Zhao Yao, Shan Xiao</i> О двух ветвях языков и омонимах	122
<i>Ю Кон-Сю, Григоренко Л.А.</i> О передаче падежных окончаний и грамматических конструкций в родственных языках алтайского макросемейства	127

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕРЕВОДА

Ж.С. Аникина, Л.А. Собинова

Томский политехнический университет

Современное состояние различных отраслей деятельности человека в международном контексте обуславливает постоянно растущие требования к российским вузам. Именно образовательный сектор способен осуществить развитие кадрового потенциала образования и науки, обеспечивающего уровень высокотехнологичного сектора экономики страны в соответствии с самыми передовыми мировыми стандартами.

Обращаясь непосредственно к опыту Томского политехнического университета (далее ТПУ), необходимо отметить, что разница между текущей и искомой позициями университета в ведущих мировых рейтингах восходит к отдельным целевым показателям, в соответствии с которыми ТПУ в настоящее время отстает от университетов-лидеров. Наиболее значимыми из них являются: 1) количество статей в наукометрических базах данных Web of Science и Scopus с исключением их дублирования на одного научно-педагогического работника (далее НПР); 2) средний показатель цитируемости на одного НПР, рассчитываемый по совокупности статей, учтённых в базах данных Web of Science и Scopus с исключением их дублирования; 3) доля зарубежных профессоров, преподавателей и исследователей в общем числе НПР, включая российских граждан – обладателей степеней PhD зарубежных университетов [4].

Становится очевидным, что одной из ключевых причин, препятствующих повышению конкурентоспособности ТПУ в мировом пространстве, является недостаток сотрудников с высоким уровнем владения английским языком и недостаточная интеграция НПР в международное академическое сообщество. Но, если раньше, овладение иностранным языком предполагало формирование иноязычной коммуникативной компетенции и различных её видов в определённом контексте, то сегодня наряду с этим речь идёт о необходимости овладеть, если не всецело, то хотя бы частично рядом переводческих умений, в первую очередь, в письменном переводе.

Изучая различную литературу по вопросам обучения переводу, мы остановились на книге Ирины Сергеевны Алексеевой «Профессиональное обучение переводчика». Обращаясь к обучению письменному переводу, она задаётся вопросом, можно ли научиться переводу, на который сама отвечает, что можно, но необходимо разобраться в том, что нужно уметь, чтобы достойно перевести текст. Поэтому автор предлагает ком-

плексную методику, включающую компоненты традиционных методик, но содержащую также принципиально новые моменты. Согласно представлениям, которые сформировались у цитируемого автора в результате длительного пути проб и ошибок (где равную роль сыграла ее работа как переводчика и как преподавателя перевода), главное – уметь правильно подойти к переводу, научиться отыскивать к нему ключик. А для этого нельзя игнорировать основные этапы перевода: *переводческий анализ* (в первую очередь, текст нужно обязательно пробежать глазами; задача анализа – выяснить, какие средства вам понадобятся при переводе; *перевод*; *анализ результатов перевода* [1].

Поскольку в нашем случае речь идёт о текстах научно-технического стиля, то на первом этапе можно говорить о средствах, обеспечивающих объективность, логичность и компактность изложения. К ним относятся термины, общенаучная лексика без оценочной окраски (письменный вариант), глагольные формы настоящего времени, пассивные глагольные конструкции, неопределённо-личные и безличные структуры, сложные слова, сокращения, цифры, формулы, схемы и т.д.

Второй этап – поисковой. На третьем этапе прежде всего необходимо сделать сверку текста: не пропущено ли слово или фрагмент. Затем оценивается единство стиля перевода уже без сопоставления с подлинником, то есть выполняется редакторская правка, выявляются мелкие стилистические шероховатости: слишком частый повтор одного и того же слова, неудачные сочетания придаточных предложений, рассогласование во временах, неправильное падежное согласование и т.д.

Именно на втором и третьем этапах возникает необходимость в помощниках в виде справочной литературы, словарей, в том числе специализированных, электронных ресурсов и др. При выборе вспомогательных ресурсов главным критерием должна стать компетентность источников, в качестве которых могут быть предложены следующие.

1) Союз переводчиков России (<http://www.translators-union.ru>): *Форум переводческий кампус* – разделы повышение квалификации, советы начинающим переводчикам, технический и специальный перевод, трудности перевода и переводческие ошибки (http://translators-union.ru/index.php?option=com_kunena&view=category&layout=list&catid=0&Itemid=8"Itemid=8).

"Рекомендации по письменному переводу переводчику, заказчику и редактору", официальная редакция (http://translators-union.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=338:2012-08-20-18-53-36&catid=100:materials&Itemid=309"Itemid=309).

Рекомендации начинающим переводчикам (http://volkova.professor-journal.ru/myblog/-blogs/1095618?33_redirect=%2Fmyblog).

Читальный зал (<http://translators-union.ru/>)

2) *English Style Guide, European Commission Translation Service* – правила правописания, пунктуации, транслитерации, особенности перевода чисел, географических названий, имен собственных, аббревиатур, акронимов, символов, таблиц, графиков и т.д. (<http://any-book.org/download/86675.html>).

3) *Technical Writing Style Guide* – компиляция авторитетных американских источников по переводу технической литературы с английского языка на русский (краткая, но содержательная и легко доступная информация, сопровождающаяся примерами из практики).

4) Методическое пособие «*Англо-русские обороты научной речи*» (А.П. Миньяр-Белоручева, 2011).

Вместе с этим, стоит также отметить особое значение современных средств, которые обеспечивают скорость и качество переводимого текста. Конечным продуктом переводческой деятельности, сейчас, как и много лет назад, является качественный текст без смысловых искажений и пропусков, с точным переводом ключевых терминов. В современных условиях это достигается с помощью автоматизированных средств перевода. Поскольку сроки на выполнение переводов, как правило, сжаты, то переводчику приходится всё меньше пользоваться бумажными словарями, предпочитая электронные словари – в основном те, которые бесплатно доступны в Интернете. Собственно Интернет – это огромный словарь и серьезный помощник [2]. В данном контексте считаем необходимым затронуть плюсы и минусы средств автоматизации переводов, к которым мы относим следующие: онлайн-словари, переводческую память и онлайн-глоссарии.

Безусловно, высокая скорость перевода относится к положительным характеристикам онлайн-переводчиков, с их помощью можно моментально перевести содержание текста на иностранном языке или информации, размещенной на иноязычных веб-сайтах. Готовый перевод появляется непосредственно в окне браузера, что избавляет переводчика от необходимости устанавливать специальные программы. Но обратной стороной медали является низкое качество полученного перевода, поэтому вряд ли можно с уверенностью говорить о том, что смысл переведенного текста будет понятен сразу, без последующего редактирования.

На сегодняшний день существует огромное изобилие автоматизированных средств перевода, но этот факт, на наш взгляд, лишь затрудняет выбор надежного и качественного вспомогательного источника, обеспечивающего профессиональный перевод. Именно с этой целью

нами были изучены различные программы автоматизированного перевода, в результате чего сформулированы следующие выводы.

Наиболее востребованными и популярными онлайн словарями среди переводчиков являются такие словари, как <http://translate.yandex.ru> и <http://multitran.ru>. Работа с ними является максимально простой и понятной, словари предоставляют возможность загружать оригинальный текст на иностранном языке и в параллельном рабочем окне появляется текст перевода, который впоследствии подвергается редакции. Помимо уже известных нам словарей можно указать следующие:

<http://translation.babylon.com> – словарь является продуктом одноимённой компании «Babylon». Отличительной чертой от уже перечисленных словарей является то, что вы имеете возможность использовать его для перевода больших по объёму текстов помимо перевода слов, фраз и выражений. Кроме того, есть особая функция «Thesaurus», позволяющая находить синонимы, антонимы и словарные связки, наиболее полно раскрывающие значение переводимого слова или фразы.

<http://translate.ru> – данный словарь является продуктом известной компании «PROMT», производящей программные продукты автоматизированного перевода информации на наиболее популярные европейские языки. В основе онлайн-словаря лежит лингвистическая технология PROMT. Что касается внешнего оформления словаря, то интерфейс выглядит стандартно для программ подобного назначения. К отличительным качествам относятся следующие: возможность просмотра отдельных слов в тексте при помощи функции «Словарь», наличие грамматического раздела, представленного в таблицах с примерами, что облегчает восприятие и понимание информации;

<http://lingvo-online.ru/> – продукт российской компании «АВВУ Lingvo», предлагающей огромный спектр продукции для перевода и изучения иностранных языков в режиме онлайн. Отличительной чертой данного словаря от предыдущих является возможность выполнения пословного перевода; представление примеров переводимого слова или словосочетания в разных контекстах на русском и иностранном языках; возможность добавлять свои варианты перевода к уже имеющимся.

Следующим важным средством переводческой деятельности выступают системы переводческой памяти. Данные системы представляются особенно актуальными в случае, когда вы переводите в одной

определённой области. Переводческую память можно представить как повторное использование уже переведённых текстов при помощи компьютерных автоматизированных систем. Все переводы, произведённые с помощью систем переводческой памяти, сохраняются в базе данных. При переводе нового документа совпадающие сегменты автоматически предлагаются переводчику на выбор. Кроме того, имеются дополнительные функции, позволяющие производить контроль перевода по ряду критериев [3]. В качестве примера, мы остановились на переводческой памяти «Omega-T» <http://omegat.org> как наиболее простой и доступной с точки зрения использования.

На начальном этапе, когда у переводчика ещё не наработана своя профессиональная терминологическая база, существуют различные готовые он-лайн глоссарии, которые представлены в виде узкоспециализированных словарей в определённой отрасли. К наиболее полным и компетентным относятся следующие:

<http://trans.k.co-uk/glossary> – официально составленный Советом Европы глоссарий, находящийся в свободном доступе;

<http://onelook.com> – создание собственных глоссариев и использование доступных в Интернете.

В заключении необходимо отметить, что переводческая деятельность очень тесно связана с автоматизированными средствами, позволяющими экономить силы и время переводчика, но не стоит забывать о том, что ни одно из них не может полностью гарантировать высокое качество переводимого материала. Именно поэтому не стоит пренебрегать «ручным трудом», а на последнем этапе необходимо полагаться исключительно на собственную компетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Институт иностранных языков, 2000. – 192 с.
2. Воронович В. В. Машинный перевод. – Минск: БГУ, 2013. – 34 с.
3. Казакова Т. А. Translation technics. English-Russia. Практические основы перевода. – СПб.: Союз, 2008. – 116 с.
4. Официальный сайт ТПУ. – Режим доступа: URL: <http://tpu.ru>.

АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ МНОГОЗНАЧНЫХ ЛЕКСЕМ

И.М. Ахмад

Национальный технический университет Украины «КПИ»

Общеизвестно, что изучать закономерности развития лексического уровня языка целесообразнее всего путём исследования групп (рядов, систем, классов) слов. О «...необходимости изучать системы или цепи значений слов, относящихся к одной или нескольким смежным лексико-семантическим сферам или группирующихся вокруг одной семантической категории, одного семантического ядра» говорил В. В. Виноградов [2, С. 182]. На этом настаивали А. А. Потебня, А. М. Пешковский, М. И. Покровский и др.

Максимально полный анализ лексического значения слова невозможен без учёта его парадигматических связей. Исследованию лексических парадигм посвящены многочисленные работы Ю. Д. Апресяна, Р. А. Будагова, Л. М. Васильева, В. А. Звягинцева, С. Д. Кацнельсона, Л. А. Новикова, Б. А. Серебренникова, А. И. Смирницкого, Ю. С. Сорокина, Ф. П. Филина, Д. Н. Шмелева и др. К настоящему времени определён круг таких группировок слов, описаны типы отношений между их членами.

Однако, несмотря на то, что теория лексико-семантической парадигматики давно уже "устоялась", учёным удаётся найти новые принципы объединения лексем и таким образом дополнить общепринятый список парадигм. Так, Т. В. Слива предлагает выделять *ассоциативно-семантическую группу* (АСГ), которая «...представляет собой совокупность лексем, обозначающих понятия, объединённые причинно-следственными связями и наряду с этим имеющие в семантической структуре одинаковые семы, которые находятся в особого рода отношениях» [4, С. 38]. Исследователь обращает внимание на тот факт, что для членов традиционных лексико-семантических парадигм интегральным чаще всего выступает ядерный семантический признак, периферийные же значения являются дифференциальными. В ассоциативно-семантическую группу лексемы объединяются по принципу «ядро – периферия»: ядерные семы исходного слова (*кауземы*) коррелируют с периферийными семами членов парадигмы (*рефлексемами*). В свою очередь семы, представленные как ядерные в семантической структуре рефлексем, находятся на периферии семантической структуры кауземы [4].

В качестве примера Т. В. Слива рассматривает ассоциативно-семантические связи членов закрытой лексико-семантической группы "времена года". Все они, за исключением слова *весна*, являются моносемичными. Мы же в качестве объекта исследования выбрали названия частей суток, большинство из которых полисемичны (исключение составляет лексема *ночь*). Для выявления особенностей ассоциативно-семантических связей лексико-семантических вариантов многозначного слова рассмотрим АСГ с кауземами *утро* и *вечер*.

Исходным для названных лексем является собственно темпоральное значение: *утро* – «1. Часть суток от окончания ночи до наступления дня; время восхода солнца, рассвета» [1, С. 1407], *вечер* – «1. Часть суток от окончания дня до наступления ночи» [1. С. 123]. Согласно данным «Русского ассоциативного словаря» под редакцией Ю. Н. Караулова, данные лексемы взаимоассоциируются с высокой частотой. В контексте слова *вечер* и *утро* могут противопоставляться либо сопоставляться (*Утро вечера мудренее* /Нар. тв./, *Румяным вечером* или *утра в час золотой, Из-под куста мне ландыш серебристый Приветливо кивает головой* /Лермонтов/, *В наш век стихи живут два-три мгновенья, Родились утром, к вечеру умрут...* /Тютчев/), однако чаще всего они используются в составе словосочетаний *с утра до вечера* в значении "в течение дня", "целый день" (*В тот день, на прощанье с деревней, он с утра до вечера ездил верхом* /Бунин/, *Дворовые девки ели хлеб не даром: с утра до вечера спины их не разгибались за работой* /Тургенев/) либо *с вечера до утра* в значении "ночью" (*С утра и до вечера Роберт был с Анной, с вечера до утра – с Инной* /Акунин/). Словосочетание *с утра до вечера* также может выражать значение "постоянно", "непрерывно": *Она занимала большой деревянный дом на Остоженке<...> почти ни с кем не видалась, сидела с утра до вечера в гостиной с двумя компаньонками, кушала цветочный чай* /Тургенев/, *Они двигались с утра до вечера в обоих направлениях, с войны и на войну, и нельзя было толком сказать, продолжается ли она, или уже кончилась* /Пастернак/.

Таким образом, лексемы *утро* и *вечер* образуют ассоциативно-семантическую пару: каждая из них может выступать по отношению к другой как рефлексомой, так и кауземой. Их семантическая связь прослеживается в пределах темпорального признака "часть суток": в семантической структуре слова *утро* представлена периферийная сема "вечер" (*утро* – промежуточная часть суток, наряду с вечером), а в структуре слова *вечер* – периферийная сема "утро" (*вечер* – промежуточная часть суток наряду с утром).

Кроме того, на основе темпорального признака лексемы *утро* и *вечер*, образуя контрарную оппозицию, семантически связаны с лексемами *день* и *ночь*, обозначающими основные части суток. Периферийные семы "день" и "ночь" эксплицированы в словарных дефинициях анализируемых каузем (см. определения выше), их ассоциативная связь с рефлексемами подтверждается данными словарей [3]. Подтверждение этих связей находим также в контекстах: *Ночь пройдет – наступит утро ясное* /Энтин/, *Бессмысленно глядит, как утро встанет, Без нужды ночь сменя* /Баратынский/, *И день сменит утро, неся благодать* /Вашина/, *После светлого летнего дня наступил ясный и тихий вечер* /Тургенев/, *Вечер перешел в ночь...* /Акунин/. Актуализации значений "по окончании ночи", "до наступления дня" (*утро*) / "от окончания дня", "до наступления ночи" (*вечер*), репрезентирующих семантический признак "следование во времени", способствуют также глаголы *наступить*, *сменить*, *пройти*, *перейти*.

Как отмечалось выше, в словарях части суток характеризуются, прежде всего, на основе темпоральных признаков. Вне поля зрения лексикографов остаются качественно-темпоральные значения, которые, по нашему мнению, являются не менее важными, поскольку характеризуют период времени, обозначенный соответствующей лексемой, с качественной точки зрения. Качественные семантические признаки не вычленяются в семантической структуре путем компонентного анализа, однако проявляют себя при ремотивационном анализе. Для названий частей суток наиболее значимыми являются семантические признаки "степень освещенности" и "температура воздуха" [6].

Периферийный признак "степень освещенности" в семантической структуре лексемы *утро* представлен семой 'свет', посредством которой с кауземой связаны лексемы *солнце* (в значении «1. Центральное тело Солнечной системы, представляющий собой гигантский раскаленный плазменный шар, излучающий свет и тепло» [1, С. 1233]) и *светило* («1. Светящееся небесное тело; дневное светило – о Солнце, ночное светило – о Луне» [1, С. 1158]), обозначающие источник света, а также ряд рефлексем, обозначающих свечение: *свет*, *сверкание*, *сияние*, *блеск*, *луч*, *солнце* (в значении «2. Свет, тепло, излучаемые этим телом [солнцем], место, освещенное им» [1, С. 1233]). В семантической структуре перечисленных рефлексем интегральная сема 'свет' представлена как ядерная. Наличие ассоциативно-семантической связи рефлексем с кауземой подтверждается следующими примерами: *Проникло солнце утром рано Косою полосой шафрановою От занавеси до дивана* /Пастернак/, *Как перед утренним лучом Первоначальных дней звезда Уж тонет в небе голубом* /Тютчев/, *Луч утра на чёрное платье Скользнул, из окошка упав* /Ахматова/, *В твоих глазах – заря и утра блеск* /Полынин/ и др.

Вечер является тёмной частью суток, соответственно, с *вечером* ассоциируются лексемы, содержащие в своей семантической структуре ядерную сему 'тёмный' – *темнота, тьма, мрак, полумрак* и др.: *Закрой эту чёрную рану Покровом **вечерней тьмы*** /Ахматова/, *Помню – долгий зимний **вечер, Полумрак и тишина*** /Бунин/, *И вдруг однажды **вечером – темнота и тишина во всем доме*** /Бунин/, *Из всех кронштейнов лампы исчезли, и наступал **ежевечерне мрак*** /Булгаков/ и др.

Необходимо отметить, что, поскольку *утро* и *вечер* обозначают промежуточные части суток (переход от тёмного периода к светлому и наоборот), все перечисленные выше лексемы, репрезентирующие семантический признак "степень освещенности", являются полиассоциативными, так как входят в состав АСГ с кауземами *ночь* (рефлексемы *тьма, темнота, сумрак* и т.п.) и *день* (рефлексемы *блеск, свет, солнце* и т.п.): *О, этот сельский **день и блеск его красивый*** В безмолвии я чту /Фет/, *На меня наставлен **сумрак ночи*** Тысячью биноклей на оси /Пастернак/ *А в **темноте**, почти касаясь кровли, всю **ночь*** снаряды бешеные шли /Берггольц/ и др.

Следует также выделить рефлексемы *заря* («1. Яркое освещение горизонта перед восходом и после захода солнца» [1, С. 343] и *сумерки* («1. Полумрак перед заходом солнца и наступлением ночи, а также перед восходом солнца» [1, С. 1289]), которые тоже являются полиассоциативными, поскольку входят в состав обеих анализируемых АСГ, обозначая явления, характерные как для утреннего, так и для вечернего периода: *Небосклон стал проясняться с одной стороны — и сквозь беловатые **утренние сумерки*** он увидел кроликов, прыгавших у своих норок; *Однажды, летним **вечером**, в самый час **сумерек***, когда все предметы становятся неясными, *Юлиан стоял под виноградной лозой в саду...* /Тургенев/; *Ах, если б можно, чтоб дважды мой факел потух! Чтоб на **вечерней заре*** и на *утренней сразу!* /Цветаева/; *Где у тебя на лице более жизни и страсти: Вешним ли **утром*** в саду, в полном сиянье *зари*, *Иль у огня моего* /Фет/, *Когда над полем зеленеет **Стекланный вечер***, след *зари...* /Хлебников/.

Особое место в составе АСГ *утро* занимает слово *рассвет* – «1. Время суток перед восходом солнца, когда начинает светать; начало утра» [1, С. 1096]: *Но **утром**, под ласкою теплой **рассвета***, Она [Богиня] трепетала, любовью согрета /Бальмонт/. Соответственно, можно предположить наличие в составе АСГ *вечер* рефлексемы *закат*. Однако, если сема 'восход (солнца)' эксплицирована в дефиниции лексемы *утро*, то в определении лексемы *вечер* сема 'закат' не отражена, хотя в «Историко-этимологическом словаре русского языка» П. Я. Черных *вечер* определяется как «часть суток, предшествующая ночи» и как «время заката солнца» [5, С. 148].

О значимости семы "закат" в значении кауземы свидетельствует целый ряд примеров: *Как упоительны в России вечера. Любовь, шампанское, закаты, переулки* /Пеленягрэ/, *Гаснет вечер, скрылось солнце, Лишь закат краснеет* /Бунин/, *В прохладный вечер, когда закат уже потух* <...>, *Даша возвращалась с островов пешком* /А.Н. Толстой/ и др. Кроме того, данная сема выделяется не только путём текстоцентрического, но и путём ремотивационного анализа [6]. Ассоциативная связь слов *вечер* и *закат* подтверждается данными ассоциативных словарей. Всё вышесказанное подтверждает необходимость включения в состав АСГ *вечер* лексем *закат*.

Если утром на небосклоне появляется солнце, то в вечернее время на небе становятся видны звезды и Луна. Мы включаем рефлексемы *звезда* и *луна* в состав АСГ *вечер*, поскольку на периферии их семантической структуры представлен семантический признак "период видимости на небосклоне", который может быть реализован, в том числе, и семой "вечер": *Что касается звезд, то они всегда. То есть, если одна, то за ней другая. Только так оттуда и можно смотреть сюда: вечером, после восьми, мигая* /Бродский/, *Вчера вечером луна была высоко, я вышел из дому и услышал тот звук в небе: «Ау!»* /Пришвин/.

Посредством сем "менее теплый, чем день" / "более теплый, чем ночь" кауземы *утро* и *вечер* ассоциативно-семантически связаны с рефлексемами *прохлада* («Умеренный холод, приятная свежесть воздуха» [1, С. 1037]) и *свежесть* (синтаксический дериват прилагательного *свежий* – «11. Довольно холодный, прохладный» [1, С. 1154]): *Словно тоже обмытые утренней прохладой, принесли звуки колокола* /Тургенев/, *Росистый вечер дышал упоительной прохладой* /Лермонтов/, *...но посмотрите, какое утро. Свежесть, роса, жаворонки поют...* /Тургенев/, *Вечера свежесть вдыхать выйдет соседка одна* /Фет/. К этой же группе отнесём и слово *заморозки* – «Лёгкий утренний (ночной) мороз весной (осенью)» [1, С. 334]: *...но утрам удаляют первые заморозки* /Пастернак/, *Небо пёстрое, но потом солнце весь день, к вечеру заморозок и наст* /Пришвин/.

Наряду с собственно темпоральными и квалитативно-темпоральными признаками в семантической структуре названий частей суток путём ремотивационного анализа выделяются также квалитативно-предметные ("состояние природы", "деятельность человека") значения [6]. Любой отрезок времени бывает «заполнен» теми или иными событиями. Традиционными «утренними событиями» являются *завтрак* (утренний приём пищи), *заутреня* (*утреня*) (церковная служба христиан, совершаемая рано утром), *утренник* (утреннее представление для детей). Эксплицированная в корнях лексем *утреня* и *утренник* сема

"утро" репрезентирует признак "время совершения". Следует отметить, что вышеназванные рефлексемы в контексте редко используются одновременно с кауземой во избежание плеоназма (который наблюдаем в следующем примере: «*Совершив свой дорожный туалет с довоенным удобством, доктор вернулся в купе к утреннему завтраку*» /Пастернак/) и тавтологии.

Наиболее характерными «вечерними событиями» *ужин* (устаревший эквивалент – *вечеря*) – вечерний прием пищи, *вечерня* (церковная служба у православных христиан, совершаемая вечером): *Настал вечер; собрались к ужину все, кроме его [Герасима]* /Тургенев/, *Уже козаки окончили свою вечерю, вечер давно потухнул* /Гоголь/, *Но каждое утро – Литургия с огромным – в сотни голосов – хором, а каждый вечер – вечерня, и всё время, несмотря на отель и на суету, чувство Церкви* /Из газеты/.

Кроме того, с лексемой *вечер* ассоциативно-семантически связаны коллоквиализмы *вечерка* («1. Разг. Вечерняя газета» [1, С. 123] и *вечерник* – «Разг. Учащийся учебного заведения, работающий в вечернее время» [там же]: *Вечером, когда я шел в Дом пионеров, у газетных киосков стояли длинные очереди за «Вечеркой»* /Баруздин/, *Днем это дневная школа, вечером в нескольких классах занимаются вечерники* /Семин/.

Исследование показало, что ЛСВ₁ лексем *утро* и *вечер* вызывает регулярные ряды ассоциаций, причём большинство ассоциатов связано с исходными словами семантической связью. Такие лексемы формируют состав соответствующих ассоциативно-семантических групп.

ЛСВ₂ лексемы *утро* («2. Книжн. Начало чего-л. (обычно какого-л. периода жизни, начального этапа развития какого-л. явления, чувства и т.п., с которыми связываются надежды на хорошее, счастливое будущее кого-, чего-л.)» [1, С. 1407]) возник в результате метафорического переноса на основе темпорального признака "начало дня". В таком значении слово *утро* ассоциируется с лексемами, обозначающими начальный период / этап чего-либо – *весна, юность, молодость* и т.п., часто образуя перифразы типа *утро жизни, утро года* и т.п.: *Ты в утро дней едва вступала* (Баратынский), *Увял райский цвет в самое утро жизни своей* /Муравьев-Апостол/, *Улыбкой ясною природа Сквозь сон встречает утро года* /Пушкин/, *Я думаю об утре Вашей славы, Об утре Ваших дней, Когда очнулись демоном от сна Вы И богом для людей* (Цветаева – «Байрону»). Кроме того, в данном значении оно выступает синонимом ЛСВ₂ лексем *заря* («Начало, зарождение, ранняя пора чего-л.» [1, С. 343]) и *рассвет* («Начало, ранний период чего-л.» [1, С. 1096]): *Здравствуй, отрок сладкогласный! Твой рассвет зарей прекрасной Оза-*

ряет Аполлон! /Баратынский/, Сколько горьких дум передумало это кроткое существо, так горько обиженное на заре своей жизни и так поруганное за свою любовь и веру в людей /Станюкович/, На заре туманной юности Всею душой любил я милую /Кольцов/. Эмплицированные в определении периферийные семы "надежда", "хорошее", "счастье" дают основания включить в анализируемую АСГ лексемы, содержащие данные семы в качестве ядерных.

Если "утро" в нашем сознании ассоциируется с началом, то "вечер" – это конец, завершение: *Вот и вечер жизни /Кедрин/, И вот сентябрь! И вечер года к нам подходит /Баратынский/*. Однако в словарных дефинициях не закреплено такое значение лексемы. Мотивационно активным на эпидигматическом уровне стал прагматический компонент 'время досуга', который обусловил появление ЛСВ₂ и ЛСВ₃: «2. *чего и с опр.* Вечернее общественное собрание, посвященное чему-либо; вечернее представление. 3. (с опр.) Встреча друзей, знакомых, близких в вечернее время для общения, развлечения, празднования чего-либо (обычно с угощением)» [1, С. 123]. Данные ЛСВ также не вызывают регулярных ассоциаций. Так, с ЛСВ₃ в ассоциативно-семантическую связь вступают лексемы *ужин* («3. Вечерний приём гостей с угощением» [1, С. 1377], *банкет* – «Торжественный званый обед или ужин, устраиваемый в честь какого-л. лица, события» [1, С. 58], *бал* – «Большой праздничный вечер с танцами» [1, С. 56] и др.: *Главное же мое удовольствие составляли вечера и балы /Л. Толстой/*. Однако данные лексемы могут также ассоциироваться и с ЛСВ₁: *Лермонтов уже не стремился являться на балах, а проводил вечера у Карамзиных /Киле/*. А ЛСВ₂ чаще вызывает синтагматические ассоциации: *вечер танца, вечер музыки, вечер поэзии* и т.п.

Проведённое исследование показало, что каждый лексико-семантический вариант многозначного слова вступает в ассоциативно-семантические связи с другими лексемами. Наибольшей продуктивностью в этом отношении обладают исходные ЛСВ полисемантов. Названия промежуточных частей суток соотносятся с рефлексемами посредством семантических признаков "часть суток", "степень освещенности", "температурный режим", "деятельность человека". Очевидно, что рефлексемы всех ЛСВ одной лексемы могут быть объединены в единую парадигму, более того, семантическая близость семем исходной кауземы обуславливает полиассоциативность рефлексем. В этой связи возникает необходимость дальнейшего исследования ассоциативно-семантических связей многозначных слов, а также введение в научный обиход специального термина для обозначения вышеупомянутой парадигмы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / под. ред. С.А. Кузнецова. – СПб: Норинт, 2003. – 1536 с.
2. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – 536 с.
3. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002.
4. Слива Т. В. Ассоциативно-семантическая группа как форма парадигматической организации лексики (на материале названий сезонов в русском языке). – К., 2011. – 272 с.
5. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1994. – Т.1: а – пантомима. 1994. – 623 с.
6. Яременко Т. Г. Русский глагол с эксплицированным компонентом времени: деривационная история и перспектива: дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 2010. – 220 с.

ПРОБЛЕМА КАТЕГОРИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

Ю.В. Головнёва

Дальневосточный федеральный университет

Одним из основных препятствий успешному развитию когнитивной лингвистики в России Е. С. Кубрякова называет «...отсутствие типологии представленных в языке категорий и их **иерархии**» [3, С. 30], отмечая, что в связи с этим «...поток работ о репрезентации отдельных концептов в том или ином языке лишается какой бы то ни было реальной ценности» [Там же]. Это утверждение в полной мере можно отнести к когнитивно-лингвистическим исследованиям внутреннего мира человека.

Множество работ в русле лингвокультурологии и семантики посвящено анализу отдельных концептов внутреннего мира. Реже исследуются их большие группы, объединённые промежуточным между психикой в целом и её отдельными проявлениями родовым понятием (например, чувства и эмоции). Малочисленны исследования отдельных лингвистических аспектов, характерных для концептосферы внутреннего мира в целом, что не в последнюю очередь объясняется трудностью категоризации проявлений внутренней жизни человека.

Рассмотрим соотношение наивных и научных представлений о внутреннем мире человека. Наивные представления об устройстве внутреннего мира в русском и английском языках описывает в докторской диссертации М. В. Пименова. Согласно её реконструкции, эти наивные картины внутреннего мира включают в себя определённые наборы «органов саморефлексии»: в русском языке это – *душа, совесть, дух, воля, воображение, сердце, ум*; в английском языке, соответственно, – *soul, conscience, spirit, will, imagination, heart, mind* [7, С. 172]. Премущественное совпадение двух языковых картин внутреннего мира объясняется древностью реконструированных наивных представлений, отражённых в языках одной – индоевропейской – языковой семьи [7].

Теперь обратимся к научной (психологической) картине мира. В психологии выделяют такие явления психики, как *психические процессы* (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь, сенсорно-перцептивные процессы), *психические состояния и установки* [5, т. 2]; также *сознание*, выступающее и как процесс и как состояние, и находящееся за его пределами *бессознательное* [5, т.1, С. 504-538], а помимо всего этого – *личность* с такими общими психологическими свойствами, как *способности, темперамент, характер, воля, эмоции, мотивация* [5, т.3]. В этих гипер-гипонимических рядах гипонимы (*восприятие, внимание, память...; способности, темперамент, характер...; сознание* – и даже *бессознательное*, в результате популяризации идей Фрейда) общеизвестны, общеизвестно также, что это – явления психики, но человек, не сведущий в психологии, не смог бы назвать гиперонимы для групп этих понятий. *Обиходных гиперонимов для перечисленных лексических рядов просто нет!* Более того, лингвистический анализ современной учебной литературы по психологии показывает, что и для психологов эти гипер-гипонимические соответствия в ряде мест сомнительны.

Объектом нашего анализа стали классификации явлений психики и порядок изложения материала в десяти учебниках и учебных пособиях по психологии, изданных в 2013 г.: [1; 2; 4; 6; 8; 10; 11; 12; 13; 14], а также в трехтомнике Р. С. Немова [5]. Были выявлены существенные и терминологические различия при построении классификации по принятой большинством авторов схеме, один случай классификации по новому принципу, а также такой подход к изложению материала, при котором таксономия явлений психики не задаёт строение учебника и не представляется важной.

Заметное терминологическое различие наблюдается в употреблении слова "сознание". Так, В. М. Смирнов и А. В. Смирнов предпочитают говорить о сознании в самом широком смысле, приравнивая его к

психике; при этом оказывается, что "психика" – лишний в психологии и психофизиологии термин [11, С. 234]. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев также включают сознательное и бессознательное в «сознание вообще» [10, С. 155]. Большинство авторов противопоставляют *сознание* находящемуся за его пределами *бессознательному* (см., напр.: [5, т. 1, С. 504-538]).

Кроме расхождений при понимании сознания в целом, наблюдаются различные подходы к категоризации других психических явлений. Так, в учебнике под редакцией Панферова [8] предлагается иная их классификация. Родовые понятия здесь – не процессы, свойства и состояния, а пять видов *базовых образований*: *психофизиологические, психофизические, деятельностно-психологические, социально-психологические и психорефлективные*. К *психофизиологическим* относятся: *мотивация, эмоции, темперамент, саморегуляция, воля и внимание* [8, С. 78-105]. *Чувства* при этом считаются подклассом *эмоций*: «Эмоции проявляются в различных формах, среди которых принято выделять эмоциональные реакции, чувства, настроение и аффект» [8, С. 84]. *Стресс, фрустрацию, экспрессивное поведение* как форму выражения эмоциональных переживаний относят сюда же [8, С. 87-88]. *Психофизические базовые образования* включают в себя: *ощущения, восприятие, память, мышление, воображение* [8, С. 133-160]. *Деятельностно-психологические* – это *психомоторика и способности* [8, С. 188-200]. *Социально-психологические*: *речь, характер* (в частности, *акцентуации характера*) [8, С. 226-241]. И, наконец, *психорефлективные*: *сознание, самосознание*; в связи с сознанием говорится о *модели мира* как о «результатирующем эффекте индивидуального сознания» [8, С. 256] и о *психологической защите*, а также о *бессознательном*; в связи с самосознанием – о *Я-концепции* [8, С. 255-260].

В ряде учебников и учебных пособий задача строгой классификации психических явлений вообще не ставится. Так, Е.В. Фалунина, отмечая, что «...содержательную сторону психики характеризуют психические процессы, свойства и состояния» [13, С. 46], не группирует описываемые явления психики по этим разрядам. Такого же принципа изложения материала придерживаются П. С. Гуревич [1], М. А. Лукацкий, М. К. Остренкова [4].

Теперь сопоставим наборы явлений, включаемые различными авторами учебной литературы в группы психических процессов, психических состояний и свойств личности.

Перечень *психических процессов* в большинстве работ в общих чертах совпадает с процитированным из трехтомника Р.С. Немова (см. выше). Существенное различие наблюдается в понимании воли и эмоций –

их часто относят к психическим процессам, а не к свойствам личности (см. [2], [6, С. 267-319], [12, С. 14], [13, С. 67 об эмоциях, с. 70 о воле]. Возможность относить подобные явления то к одной, то к другой из двух сопредельных категорий указывает на размытость границ этих категорий и, следовательно, на некоторую условность их выделения.

Психические состояния – по свидетельству Р.С. Немова, наименее изученная область психологии [5, т. 2, С. 919]. В большинстве работ подчёркивается, что не ставилась задача их полного перечисления (ср. характерную цитату: «...Психических состояний, обнаруживаемых у человека, очень много, и их нелегко чётко и однозначно разделить на группы» [5, т. 2, С. 935]). Зачастую в анализируемой учебной литературе приводят лишь по несколько примеров состояний, не задаваясь вопросом об их систематизации, например: «устойчивый интерес, творческий подъем, апатия, угнетенность и др.» [12, С. 14]; ср. также название единственного параграфа о психических состояниях в учебнике [6]: «Измененные состояния сознания. Гипноз».

Существующие в психологии классификации психических состояний по различным основаниям приводит Ю.В. Чуфаровский. По соответствию основным состояниям высшей нервной деятельности различают *оптимальное, возбужденное и депрессивное состояния*. По психологическому признаку выделяют *состояния интеллектуальные, эмоциональные, волевые и комбинированные*. По роли в структуре личности – *ситуативные, личностные, групповые*. По глубине переживаний – *глубокие и поверхностные*. По длительности протекания – *продолжительные и короткие*. По степени осознанности – *более или менее осознанные*. Ряд классификаций психических состояний приводится автором без указания критериев: 1) *активное и пассивное*; 2) *творческое и репродуктивное*; 3) *парциальное и общее*; 4) состояния, вызываемые избирательным возбуждением и торможением в коре и подкорке (*истерическое, астеническое* и т.д.). [14, С. 138-139.]

Более стройная классификация принадлежит Р. С. Немову. Он делит все психические состояния на *психоорганические* (отражающие процессы, происходящие в организме человека; как отмечает автор, обобщенно их называют также *физическим самочувствием*) и *собственно психические*, подразделяя последние на *материально-психические* (порождаемые у человека материальными объектами, к примеру, удовольствие от восприятия материального объекта), *социально-психические* (вызываемые событиями и процессами, происходящими в обществе) и *духовно-психические* (связанные с моралью). Одновременно с этим состояния в зависимости от условий, в которых они возникают, делятся ещё на две группы: *нормальные (обычные)* и *ненор-*

мальные (необычные или экстремальные). [5, т. 2, С. 925-926]. Но этими чёткими и ясными делениями изложение не ограничивается; длинный ряд классификаций других авторов, приводимых Р.С. Немовым далее [5, С. 927-935], отражает необычайную сложность и многогранность объекта исследования.

Что касается *свойств личности*, в основу во всех работах положена классификация С. Л. Рубинштейна: *направленность, способности, темперамент и характер* [9, С. 15], но наблюдаются как дополнения, так и исключения из неё отдельных пунктов. Так, В. В. Нуркова и Н. Б. Березанская включают в этот список «*половые различия*» [6, С. 574], но не употребляют термина «направленность личности», вместо этого подробно останавливаясь на *ориентации личности на конфликт либо на согласие* и на *факторных моделях личности* [7]. Приведём в качестве другого примера такой расширенный список свойств личности: *направленность личности* (включает *перспективы, цели и установки, побуждения*; побуждения, в свою очередь, включают *взгляды и убеждения, идеалы, интересы и склонности, влечения и желания*); *мотивация деятельности и поведения личности*; *темперамент, характер, способности* [14]. В дополнение к классификации С. Л. Рубинштейна выделяют также *активность, устойчивость, целостность* как основные характеристики личности; *экстраверсию и интроверсию* (впервые выделенные К.-Г. Юнгом); *Я-концепцию* [2]. Все приведенные классификации свойств личности не являются исчерпывающими.

Подводя итоги, сравним отражение исследуемого фрагмента действительности в научной (психологической) и наивной картинах мира. Согласно реконструкции М.В. Пименовой [7], «народная мысль», зафиксированная в индоевропейских языках, «видит» воображаемые *органы внутреннего мира*; психология же выделяет производимые этими «органами» *процессы*, в некоторых случаях совпадающие с ними по названию (*воля, воображение*). Но, кроме *психических процессов*, психология отмечает во внутреннем мире и другие группы явлений – *психические состояния, свойства личности*. Обиходное словоупотребление, в отличие от научного, не включает в себя гиперонимов, соответствующих этим психологическим терминам (темой для отдельного исследования с применением психолингвистических методов является вопрос, существуют ли при этом у носителей языка, не изучавших психологию, смутные представления о соответствующих понятиях, не обозначенных терминами, на уровне «вот это в одну группу, а это в другую», или противопоставление психических процессов психическим состояниям и свойствам личности – настолько гипотетический конструкт, что житейский здравый смысл его не фиксирует). В научных же классификациях нет единства в вопросе о распределении гипонимов по данным группам, вплоть до того, что вместо данных родовых

понятий могут предлагаться другие (ср. классификацию в [8]). Научная лексика изобилует также новыми по отношению к наивной картине мира гипонимами, ср. термины «экстраверсия», «интроверсия», «Я-концепция». В целом, научная категоризация явлений психики находится в процессе становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуревич П. С. Психология: учебник для бакалавров. – Юрайт, 2013. – 608 с.
2. Клиническая психология: Учебник для вузов 4-е изд. / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2013. – 664 с.
3. Кубрякова Е. С. Что может дать когнитивная лингвистика исследованию сознания и разума человека // Междунар. конгресс по когнитивной лингвистике. Сб. материалов / Отв. ред. Н. Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. – С. 26-31.
4. Лукацкий М.А., Остренкова М.К. Психология: учебник – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гэотар-Медиа, 2013. – 664 с.
5. Немов Р.С. Общая психология. В 3 т. 6-е изд., перераб. и доп. – М: Юрайт, 2012.
6. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Общая психология: учебник для вузов. 3-е изд., перераб и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 604 с.
7. Пименова М.В. Концепты внутреннего мира: Русско-английские соответствия: дисс. ... докт. филол. наук. – СПб., 2001. – 497 с.
8. Психология: учебное пособие / под ред. В.Н. Панферова – СПб.: Питер, 2013. – 480 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Изд-во Питер, 2002. – 720 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие. 2-е изд, испр. и доп. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.
11. Смирнов В.М., Смирнов А.В. Физиология сенсорных систем, высшая нервная и психическая деятельность. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
12. Столяренко Л.Д. Психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2013. – 592 с.
13. Фалунина Е.В. Психология: учеб. пособие для студ. специальности «Юриспруденция» очной, заочной и сокращенной форм обучения. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 968 с.
14. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2013. – 470 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Н. Горкальцева

Томский политехнический университет

Когнитивно-коммуникативные умения представляют собой комплексный феномен и, применительно к специфике предмета «иностран­ный язык», интегрируют в себе когнитивный и коммуникативный компоненты речевой деятельности. Говоря о деятельности, мы обязательно подразумеваем наличие операционного компонента – умения – как высокого уровня координации действий когнитивной и эмоционально-волевой сфер личности обучающегося. Умение возникает как результат освоения теоретической информации, её анализа и формирования динамических стереотипов применять полученные знания для решения практических задач в конкретных условиях. На современном этапе в понимании умения как понятия акцентируются не только наличие знаний и способности применять знания, но и сознательность и осмысленность этих действий (Е. И. Пассов, 1989; Е. И. Ганаева, 1999; М. А. Олейникова, 2002; О. А. Скрябина, 2010; Г. К. Селевко, 2006).

Развитие такого особого вида умений как когнитивно-коммуникативные, под которыми понимаются способности индивида воспринимать, перерабатывать, оценивать поступающую информацию, генерировать собственные продуктивные или репродуктивно-продуктивные высказывания в процессе речевого общения и адаптировать собственное поведение (вербальное и невербальное) к изменяющимся условиям окружающей среды, имеет важное значение для реализации эталонного критерия эффективности коммуникации. Под эффективной коммуникацией понимается «...достижение адекватного смыслового восприятия и адекватной интерпретации передаваемого сообщения» [2]. Соответственно, уровень сформированности когнитивно-коммуникативных умений обуславливает объём и точность воспринятой и извлечённой информации, понимание логических связей между смысловыми элементами высказывания.

Проблема несовершенства когнитивно-коммуникативных умений является довольно типичной в ситуациях общения на родном языке: ежедневно мы сталкиваемся с ситуациями, когда, общаясь с каким-либо собеседником мы обнаруживаем, что информация передаваемая нами, воспринимается и понимается либо не в полном объёме, либо искажённо. При взаимодействии на иностранном языке данная проблема являет-

ся более острой из-за несовершенства лексических, грамматических, слухопроизносительных и просодических навыков. Таким образом, формирование и развитие когнитивно-коммуникативных умений представляет актуальную лингводидактическую проблему.

Эффективное решение проблемы развития когнитивно-коммуникативных умений требует организации и соблюдения ряда условий. Целью нашего исследования является обобщение данных по вопросу исследования условий, актуальных для решения данной лингводидактической проблемы. Данная проблема исследуется нами с 1997 г. в процессе преподавания английского языка у нескольких целевых групп: школьников, студентов языковых специальностей, слушателей ФПК технических специальностей и студентов технического вуза. Как показывает опыт преподавания иностранного языка у различных целевых групп обучающихся, перечень условий, которые одинаково эффективны для всех из перечисленных категорий обучающихся, можно систематизировать в две группы: психологические условия и педагогические условия. Следовательно, задачей данной статьи является рассмотрение условий развития когнитивно-коммуникативных умений, входящих в каждую из перечисленных групп.

Как показывают эмпирические данные, а также обзор работ специалистов в сфере образования, обращавшихся к исследованию данной проблематики, группа психологических условий является более обширной. На данный момент эта группа включает следующие условия, необходимые для успешного развития когнитивно-коммуникативных умений: 1) позитивный эмоциональный фон деятельности; 2) развитие коммуникабельности; 3) развитие способности к творчеству; 4) развитие способности к волевой саморегуляции. Целесообразно рассмотреть, каким образом обеспечивается каждое из перечисленных условий.

Что касается создания позитивного эмоционального фона, первым направлением работы является умение создать непринуждённую атмосферу на занятии. В частности, А. К. Колеченко утверждает, что «...эффективность речетворчества учеников очень зависит от ... умения раскрепостить учеников» [5, С. 310]. Несомненно, каждый опытный преподаватель, работающий в рамках подходов, актуальных для современной методики преподавания иностранных языков (коммуникативного, личностно-ориентированного, когнитивно-коммуникативного, компетентностного) располагает несколькими приёмами создания непринуждённой атмосферы в аудитории. Следует отметить, что некоторые приёмы эффективны только при регулярном применении, другие – при эпизодическом. Эффективность приёмов по раскрепощению обучающихся может зависеть от контингента обучающихся в группе (их уровня

языковой подготовки, интересов, психологической совместимости). Однако для поддержания и укрепления атмосферы непринужденности требуется постоянный поиск новых приёмов и грамотное варьирование знакомыми для обучающихся приёмами стимулирования речевой активности, иначе обучающиеся могут потерять к ним интерес. В качестве примеров таких приёмов исследователь А. К. Колеченко предлагает применение релаксационных методик с последующей фиксацией мыслей, причём предлагается писать с акцентом на комфортности обстановки для письма – стоя, лёжа, и т.д.

Следующим важным направлением в создании позитивного психологического фона является установление и поддержание на высоком уровне эмоционального тонуса [4, С. 141]. Необходимость соблюдения данного условия мотивирована тем фактом, что эмоциональная реакция на какое либо событие (включая речевое) является стимулом к оценке ситуации, а наличие какого-либо отношения и мнения становится импульсом к действию, в нашем случае, – речетворчеству в различных формах (диалога, полилога, либо монологического устного или письменного высказывания).

Третьим из выявленных условий создания позитивного эмоционального фона в процессе обучения иностранному языку является формирование ситуации успешности. Дефициты в знаниях и умениях обуславливают формирование чувства эмоционального дискомфорта и неуверенности, которые возникают у многих обучающихся в связи с изучением предмета «иностраный язык». Преодоление этих негативных психологических факторов требует систематической и целенаправленной работы.

Вторым из выявленных психологических условий успешного развития когнитивно-коммуникативных умения является развитие у обучающихся такого качества личности как коммуникабельность. Данное качество формируется из спектра качеств личности более частного порядка, таких как уважение к людям, доброжелательность, уступчивость, открытость в восприятии личности другого человека (т.е. способность вступать в контакт без предвзятости и навязывания собственных вкусов). Как утверждает исследователь А.Я. Сисюк, «...талант в общении рождается от ясного понимания того, что живущие рядом люди бесконечно многообразны, ... заслуживают внимания и уважения именно этой своей самобытностью» [9, С. 268]. Таким образом, основой коммуникабельности является интерес и уважение к личности другого человека.

Третьим важным психологическим условием, необходимым для успешного формирования и развития когнитивно-коммуникативных умений является развитие способности к творчеству. Главной движущей

щей силой в данном направлении является интерес как «...показатель формирования активной способности к творчеству, ... самообразованию и самовоспитанию» [1, С. 59]. Однако важно понимать, что наличие интереса не является самодостаточным условием, которое обеспечивает развитие когнитивно-коммуникативных умений. Это связано с тем, что интерес является субъективным и, во многих случаях, непостоянным состоянием.

К сожалению, невозможно получить хорошие результаты в обучении, если полагаться лишь на настроение обучающихся, самочувствие, наличие или отсутствие интереса к деятельности. Поэтому следующим важным условием развития когнитивно-коммуникативных умений является формирование способностей к волевой саморегуляции. Сюда мы относим потребности и способности действовать целесообразно и осознанно [4, С. 140]: уметь видеть цель, управлять собственной мотивацией, организовывать деятельность. Некоторые обучающиеся не могут развить свои способности в достаточной степени в связи с низким уровнем волевой саморегуляции. Первоначальным условием формирования способностей к волевой саморегуляции является учёт и контроль выполнения заданий со стороны преподавателя, это постепенно ведёт к формированию волевых качеств обучающихся. В результате обучающиеся научаются управлять своей деятельностью самостоятельно: осознавать свои слабые и сильные стороны, стремиться к улучшению результатов деятельности, а не просто обеспечивать сам факт выполнения задания.

Далее мы рассмотрим педагогические условия развития когнитивно-коммуникативных умений. На данный момент мы включаем в данную группу два важных условия.

Первым педагогическим условием является представление обучающимся всего многообразия связей между изучаемыми объектами (ассоциативных, пространственных, временных, причинно-следственных, структурных функциональных, классификационных и др.) [4, С. 86] Данное условие обеспечивает формирование прочных нейронных связей, необходимых для практического применения информации в конкретных условиях. Чем большее количество разнообразных связей сформировано между изучаемыми объектами, тем проще обучающимся использовать эту информацию.

Вторым выявленным педагогическим условием развития рассматриваемых нами умений является соблюдение условий формирования навыков [7, С. 61-66], которые предшествуют формированию умений. К таким условиям относятся формирование динамических стереотипов, характер использования упражнений (проговаривание, прочтение,

письмо), тренировка в восприятии речи, имитация, выполнение упражнений по аналогии и т.д.

Исследование психолого-педагогических условий для развития когнитивно-коммуникативных умений имеет значительные перспективы в педагогике средней и высшей школы, поскольку высокий уровень их развития позволяет обеспечить эффективное общение как на родном, так и иностранном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева А. А. Авторская песня как средство развития познавательных интересов школьников-подростков на уроках музыки: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
2. Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов. – 10-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://sci-book.com/russkiy-yazyik/effektivnost-rechevoy-kommunikatsii-62007.html> (дата обращения: 15.09.2014).
3. Ганаева Е. А. Формирование когнитивно-коммуникативных умений подростков в историко-краеведческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999.
4. Зимин С. М. Производство и воспроизводство знания: когнитивно-антропологический аспект: дис. ... канд. философ. наук. – Саратов, 2004.
5. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002.
6. Олейникова М. А. Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранным языкам. – М.: «Русский язык» 1989.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Том 1. – М., 2006.
9. Сисюк А. Я. Роль нравственно-эстетического компонента в общении преподавателей со студентами. // Современные теории и методы обучения иностранным языкам: материалы II Межд. науч.-практ. конф. «Языки мира и мир языка» – М.: Экзамен, 2006. – С. 261-276.
10. Скрябина О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: 10-11 классы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010.

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ СЛОВ В ШОРСКОМ ЯЗЫКЕ: СЛОЖЕНИЕ С ОБЪЕКТНЫМ ИЛИ ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫМ ОТНОШЕНИЕМ ИСХОДНЫХ СЛОВ

А.В. Есипова

*Новокузнецкий филиал (институт)
Кемеровского государственного университета*

Образование сложных слов относится к древним способам словообразования в тюркских языках. Во многих из них оно хорошо изучено. В шорском языкознании долгое время эта область языка оставалась недостаточно исследованной несмотря на наличие ряда работ, в которых были представлены определённые сведения о сложных лексемах. Некоторые сведения о сложных словах содержатся уже в первой научной грамматике шорского языка [2] в разделе, посвящённом общей характеристике имён существительных.

Позднее С. П. Тимонина, целью диссертационного исследования которой было изучение сложных слов шорского языка, сделала первичное описание структуры и семантики сложных имён [13]. К сожалению, данное исследование не было завершено, но эта тема продолжала оставаться предметом интереса некоторых лингвистов, изучавших шорский язык. Появились статьи [17; 14] и даже одна диссертация [15], в которых описывались отдельные аспекты словообразования. В некоторых статьях были представлены значительные группы сложных имён существительных, например, при описании способов терминологизации в северных диалектах шорского языка (с указанием некоторых способов их образования) [16] или же при описании тематических групп лексики в шорском языке [18; 19]. Ф. Г. Чиспиякова указала на разницу в составе уменьшительных аффиксов кондомского и мрасского диалектов шорского языка [17]. Д. М. Токмашев выявил и описал словообразовательные модели сложных имён, представляющих собой личные имена эпических героев, и привёл сведения о продуктивности этих моделей [14; 15]. Ф. Г. Чиспиякова в процессе описания таких групп лексики кондомского диалекта шорского языка, как наименования ремесел и домашних животных, а также фитонимов в шорском языке представила значительное количество лексем, являющихся сложными существительными.

Ситуация кардинально изменилась, когда в процессе исследования темы «Теоретические проблемы словообразования в тюркских языках» А. В. Есипова описала систему способов словообразования в тюркских языках [5; 6; 9]. В докторской диссертации А. В. Есиповой были по-

дробно описаны практически все способы словообразования в шорском языке, насколько это позволял эмпирический материал языка с неглубокой письменной традицией, пережившего к тому же несколько периодов бесписьменности и находящегося под угрозой исчезновения. В работе предложена классификация способов образования сложных слов шорского языка, описаны виды сложных слов, их значения и структурные типы, которые представлены разным количеством структурных схем. В работе содержится значительное количество примеров, иллюстрирующих способы образования сложных слов в шорском языке.

В российской тюркологии сложные слова классифицируются исследователями по разным дифференциальным признакам: по типу синтаксической связи компонентов [11, С. 66-77; 1, С. 210 и др.], по степени проницаемости [12, С. 33-35], по семантике и т.д. Мы рассмотрели сложные слова шорского языка с позиций синтаксической связи их компонентов, семантики этих компонентов и количеству способов словообразования, участвующих в производстве одной сложной лексемы.

К простым способам образования сложных слов относятся основосложение и лексикализация словосочетаний, к комбинированным – конвертивная субстантивация (или парное основосложение с конверсией), а также лексикализация словосочетания при его одновременной аффиксации.

По типу связи компонентов сложные слова подразделяются на сложные слова, образованные путем сложения с сочинительным или подчинительным отношением производящих основ. По признаку парности выделяются два вида основосложения с сочинительным отношением компонентов: парное и непарное основосложение. По признаку вида подчинительной связи компонентов существует три вида основосложения: сложение с атрибутивным, объектным или обстоятельственным отношением исходных основ. Парное основосложение [8] и сложение основ с атрибутивным отношением компонентов было подробно описано нами ранее [7]. Целью данной статьи является описание основосложения с объектным или обстоятельственным отношением компонентов.

В шорском языке имеется значительное число сложных слов. Под сложными словами понимаются лексические единицы, состоящие из двух, редко трёх, устойчиво сочетающихся слов, объединённых общим главным ударением, которые обозначают одно определённое понятие и выполняют в предложении функцию простого слова. Например: шор. суг-кёл (ээзи) '(духи-хозяева) рек и озер', шола ады 'прозвище', 'кличка (шола 'не настоящее имя' и ады 'имя=его')', анна-кушта= 'охотиться'

(анна= ‘охотиться’ и кушта= ‘охотиться на птиц’) кара торбас честеги ‘черника’ (кара ‘черный’ и торбас ‘мох’ и честеги ‘ягода его’).

Сложные слова произносятся слитно, однако пишутся в большинстве случаев раздельно. Так как вопросы правописания сложных слов в шорском языке изучены недостаточно, одно и то же слово может быть написано в разных источниках по-разному. Мы сохраняем орфографию источников.

В шитрском языке количество аналитических сложных лексем больше, чем синтетических. Аналитические лексемны организованы как устойчивые словосочетания, перестановка компонентов которых не допустима. Они состоят из нескольких (двух, реже, трех) основ, семантически и функционально равнозначных одному слову, например, шор. *қаан тегри* ‘космос’ (*қаан* ‘хан’ и *тегри* ‘небо’). Большинство сложных слов представляют собой аналитические сочетания. Аналитизм – это передача комплекса значений несколькими компонентами, например: *сбс угаачы* ‘послушный (досл.: ‘слово слушающий’)’. Существуют два вида отношений между компонентами аналитической лексемны: неидиоматические и идиоматические. В случае неидиоматических отношений значение основы равно совокупности значений её компонентов (т.е. исходных основ), например, шор.: *аара-неери* ‘туда-сюда’, ‘взад и вперед’, ‘вдоль и поперек’; *мал-куш* ‘домашние животные (скот и птица)’, *қатқы кўлкў* ‘насмешка (смех и улыбка)’. В случае идиоматических отношений значение основы не равно совокупности значений исходных основ. Например, значение шорского слова *қуруг тил кижси* сложно вывести из совокупности значений его составляющих *қуруг* ‘сухой’, *тил* ‘язык’ и *кижси* ‘человек’. Можно предположить, что речь идёт о какой-то форме болезни человека или его органа речи – языка (т.е. человек, у которого сухой язык). На самом деле это слово имеет значение «болтун», т.е. «человек, у которого язык пересох от того, что он слишком много разговаривает».

Большое количество сложных слов есть среди наименований растений, животных, птиц, насекомых, топонимов, обозначений общественных отношений, встречается в фольклоре, что, как известно, свидетельствует о древности этого способа словообразования. Абсолютное большинство сложных слов образовано посредством сложения основ. В данной статье мы продолжим описание сложения с подчинительным отношением компонентов, а именно сложение с объектным и обстоятельственным отношением основ. Данные способы словообразования встречаются значительно реже, чем парное основосложение или сложение с атрибутивным отношением основ, хотя такие производные не являются редкостью в шорском языке.

Для сложения с подчинительным отношением исходных основ характерно неравноправное включение разных лексико-грамматических простых основ вещественных слов в структуру сложной основы. Как отмечает В. М. Наделяев, в сложных словах этого вида «...первая основа уточняет и конкретизирует значение второй основы, в результате значение второй основы, сливаясь со значением первой основы в неразрывное семантическое единство, кристаллизуется в виде отдельного понятия» [10, С. 36]. Данный вид сложения является особым случаем соединения разных лексико-грамматических основ, он также широко распространен в тюркских языках.

Сложные слова, в основе которых лежит сложение с объектным или обстоятельственным отношением основ, представляют собой имена существительные [1, С. 323-324], имена действия или глаголы [10, С. 70; 11, С. 323-324, 464]. Например, тат. *электроташыру* ‘электропередача’, *радиоташыру* ‘радиопередача’, *хейбеьр итуь* ‘известить’, шор. *кижи ал* = ‘жениться’ (жену взять). Такие сложные слова характеризуются утратой синтаксической связи управления между исходными основами, устойчивостью, переносностью значения, утратой ударения одной из исходных основ. Они служат обозначением единого понятия [1, С. 325].

Сложение с объектным отношением исходных основ. В шорском языке этот вид образования сложных слов не исследован. Нами отмечен ряд аналитических глаголов с объектным отношением компонентов. Это отношение представлено в наших материалах одним типом сложения **Tn + Tv** (существительное+глагол) и одной структурной схемой: **Tn∅ + Tv=** где **T** – производящая основа, буквенный индекс при ней – показатель части речи производящей основы: **n** – существительное, **v** – глагол, **∅** - нулевой падежный аффикс, **=** – показатель основы глагола.

Как показывает структурная схема, сложные слова этого вида включают имя существительное в неоформленном винительном падеже и основу глагола, т.е. глагол в неопределённой форме без показателей инфинитива. Например: шор. *қол сал* = ‘расписываться’, ‘подписывать’ (руку положить), *қол шап* = ‘аплодировать’ (руку бить), *мал қадар* = ‘пасты (досл.: скот пасты)’, *ораза-тут* =, *ураза-тут* = ‘поститься’ (пост держать), *нек сағ* = ‘доить’ (корову доить), *паиш-пил* = ‘управлять’ (голову знать), *пала көр* = ‘нянчить’ (ребенка смотреть), *чек көр* = ‘ненавидеть’ (вред видеть), *ныбақ таптыр* = ‘загадку загадывать’ (сказку находить); *күген суқ* = ‘стеклить’ (стекло + вложить) и др.

Сложение с обстоятельственным отношением исходных основ. Данный тип сложения основ в шорском языке тоже не исследован. Нами выявлен ряд сложных глаголов с обстоятельственным отношением исходных основ. Это отношение представлено в наших материалах

двумя типами сложения: наречие + глагол и имя существительное + глагол: **Tn + Tv**= . Первый тип имеет одну структурную схему: **Tad + Tv**

Сравните, например, шор. *артық көр*= ‘звидаовать’ (*артық* ‘излишне’ + *көр*= ‘смотреть’); *алында чөр*= ‘прислуживать’ (*алында* ‘перед’, ‘впереди’ + *чөр*= ‘ходить’) *қошта-қон*= ‘соседствовать’ (*қошта* ‘близко, рядом’ + *қон*= ‘ночевать’) (к.); *кенетки пол*= ‘быть неожиданным’ (*кенетки* ‘вдруг, внезапно, неожиданно’).

Второй тип сложения также имеет одну структурную схему: имя существительное в направительно-дательном падеже + глагол, **Tnga + Tv**=

Сравните, например, шор. *көннүге кир*= ‘нравиться’, ‘понравиться’ (*көннү*=*ге* ‘в желание, настроение’ + *кир*= ‘войти’), *күнге көй*= ‘загорать’ (*күн*=*ге* ‘от солнца’ + *көй*= ‘гореть’) и др. В последнем примере первая исходная основа – имя существительное в направительно-дательном падеже является источником воздействия [подробнее см.: 3, С. 34, 37], вызывающего горение, поэтому мы дали дословный перевод ‘от солнца’.

Сложные слова, образованные путем подчинительного (=сложения с подчинительным отношением исходных основ) не имеют в тюркских языках чётких внешних признаков, которые отличали бы их от свободных словосочетаний. Единственным надёжным критерием их разграничения, как указывает В. М. Надеяев, является критерий словообразовательных возможностей, который заключается в способности сложной основы принимать словообразовательные аффиксы. В отличие от аналогичных по внешней структуре свободных синтаксических сочетаний слов, а также от лексических единиц, не перешедших в сложные слова, сложное слово может использоваться в качестве производящей основы при словообразовании. Это свидетельствует о семантическом единстве сложной основы [10, С. 37]. Например, доказательством того, что соединение основ *қаан тегри* (царь, хан + небо) представляет собой сложное слово, а не сочетание основ самостоятельных слов служит его производное *қаан тегричи*. Критерий словообразовательных возможностей проявляет семантическое единство производящей основы, выкристаллизовавшееся в виде понятия «космос». Об этом семантическом единстве свидетельствует свойство сложной основы присоединять словообразовательный аффикс =*чы*: *қаан тегри* ‘космос’, ‘небо’ + =*чы* (=‘тот, кто (исследует)’) = *қаан тегри=чи* ‘астроном’. Сравните также шор.: *мал қадар*= ‘пасти скот’ → *мал қада=чы=зы* ‘пастух’; *кенетки пол*= ‘быть неожиданным’ → *кенетки пол=ғаны* ‘неожиданность’, ‘внезапность’; *қошта-қон*= ‘соседствовать’ → *қошта-қон=чуқ* ‘сосед’ (к.); *артық көр*= ‘завидовать’ → *артық көр=үйи* ‘зависть’ и *артық көр*= ‘завидовать’ → *артық көр=ғүйи=чи* ‘завистник’; *қол сал*= ‘расписываться’, ‘подписывать’ → *қол сал=заны* ‘роспись’, ‘подпись’; *күнге көй*= ‘загорать (на

солнце) → *кўнге кўй=гени* ‘загар’, *нек сақ=* ‘дойть’ → *нек сағ=чы* ‘доярка’, *паш айлан=* ‘кружиться (о голове)’ → *паш айлан=ыш=* ‘головокружение’ → *паш айлан=ыш=тыг* ‘головокружительный’.

Таким образом, сложение с объектным и обстоятельственным отношением исходных основ входит в систему способов образования сложных слов. В качестве словообразовательного средства здесь выступают две лексико-грамматические основы, находящиеся в неравноправных отношениях: первая основа подчинена второй. Словообразовательным приемом служит сложение. Для данных способов словообразования характерны свои типы сложения и структурные схемы. Мы не ставили задачу определить их продуктивность, поэтому можем говорить лишь о их регулярности. Судя по нашим материалам, такими способами в шорском языке образуются только глаголы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ганиев Ф. А. Словообразование // Татарская грамматика: В 3 т. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1995. – Т. 1. – С. 188–521.
2. Дыренкова Н. П. Грамматика шорского языка. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941.
3. Есипова А. В. Определительные функции причастия в шорском языке. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1993. – 129 с.
4. Есипова А. В. Аналитические формы в словообразовании тюркских языков // Языки народов Сибири. Вып. XX. Тенденции развития аналитических структур в простом и сложном предложении. – Новосибирск, 2008.
5. Есипова, А. В. Теоретические проблемы словообразования в тюркских языках (на материале шорского языка): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 2011. – 50 с.
6. Есипова, А. В. Теоретические проблемы словообразования в тюркских языках (на материале шорского языка): дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 2011. – 449 с.
7. Есипова А. В. Способы образования сложных слов в шорском языке: сложение с атрибутивным отношением исходных основ // Давид Кугультинов – поэт, философ, гражданин: Материалы Всерос. науч. конф., посвященной 90-летию Д.Н. Кугультинова. – Элиста: Изд-во Калмыцкого гос. ун-та, 2012. – С. 178-181.
8. Есипова А.В. Типы парного основосложения в шорском языке // Тюрко-монгольские народы Центральной Азии: язык, этническая история и фольклор (к 100-летию со дня рождения В. М. Надеяева): Материалы межд. науч. конф. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2012. – С. 55-61.

9. Есипова А. В. Способы словообразования в младописьменном языке аборигенов Сибири (шорском), которому грозит исчезновение // Актуальные проблемы современного монголоведения и алтаистики», посвященной 75-летию со дня рождения и 55-летию научно-педагогической деятельности профессора В.И. Рассадина: материалы межд. науч. конф. – Элиста: Изд-во КалмГУ, 2014. – С. 93-97.
10. Надеяев В. М. Современный монгольский язык: Морфология / отв. ред. Е. И. Убрятова. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1988. – 110 с.
11. Орузбаева Б. О. Словообразование в киргизском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Фрунзе, 1964. – 103 с.
12. Тараканова И. М. Образование имен существительных в хакасском языке: В сопоставительном аспекте: дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2005. – 179 с.
13. Тимонина С. П. Сложные имена в шорском языке // Языки и топонимия. / отв. ред. Э. Г. Беккер. – Томск: Том. гос. пед. ин-т, 1978. – Вып. 4 – С. 78–85.
14. Токмашев Д. М. Имена личные в шорском героическом эпосе: словообразовательный аспект // Образование в третьем тысячелетии: Материалы межвуз. науч.-практ. конф. – Новокузнецк: Кузбас. гос. пед. акад., 2003. – С. 115–118.
15. Токмашев Д. М. Антропонимы в шорском героическом эпосе: Сравнительно-исторический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новокузнецк, 2005. – 22 с.
16. Чиспияков Э. Ф. Способы терминологизации в северных диалектах шорского языка // Язык, история, культура тюрков Южной Сибири. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2004. – С. 197-206.
17. Чиспиякова Ф. Г. Некоторые особенности в словообразовании в кондомском и мрасском диалектах шорского языка // Языки, духовная культура и история тюрков: традиции и современность: Тр. Межд. конф. 9–13 июня 1992 г., г. Казань: В 3 т. – Казань, 1992. – Т.1. – С.96–98.
18. Чиспиякова Ф. Г. Тематические группы лексики кондомского диалекта шорского языка (ремесла, домашние животные) // Чтения памяти Э. Ф. Чиспиякова (к 70-летию со дня рождения): Материалы науч. конф. Ч.I. – Новокузнецк: Новокузн. гос. пед. ин-т, 2000. – С.72–74.
19. Чиспиякова Ф. Г. К вопросу обозначения фитонимов в шорском языке // Историко-культурное взаимодействие народов: Материалы межд. науч.-практ. конф. – Новокузнецк: Кузбас. гос. пед. акад., 2008. – С. 161–166.

ТЕНДЕНЦИИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИЙ ОБУЧЕНИЯ

Ж.А. Казазян

Южный Федеральный Университет

В связи с модернизацией социально-экономических сфер жизни общества в современном высшем образовании очевидную актуальность обнаруживает необходимость совершенствования системы образования, в том числе профессионального образования для достижения максимальной эффективности результатов образования и конкурентоспособности будущих специалистов на современном рынке труда. Информационная революция и активное развитие технологий дает толчок к глобализации образования, обмену опытом и генерированию новых знаний.

Всеобщая глобализация социокультурной сферы предоставляет возможность доступа к мировым научным архивам и использование международной литературы. Закономерно возникает необходимость во всеобщем языке общения в условиях межкультурной коммуникации и вслед за ним необходимость в подготовке двуязычных (билингвальных) выпускников вузов. Согласно результатам недавних исследований, институт кадровых исследований университета Уорвик Великобритании представил работы научных сотрудников, согласно которым средством для решения экономических и общественных проблем является планомерное развитие необходимых навыков и умений как ключевого элемента в обеспечении квалифицированными знаниями и качественным высшим образованием. В зависимости от решений образовательных учреждений, влияющих на будущее общества, образование оказывается не простой подготовкой к работе, а может сыграть роль в изменении путей экономического развития и научно-экономического прогресса [14, С. 28]. Таким образом, актуальность билингвального высшего образования в условиях межкультурной коммуникации очевидна, совершенствование и реализация которой может дать плодотворные результаты в инновационных проектах современного вуза.

Однако по сравнению с международным опытом, современная практика билингвального образования в российских вузах не достаточно развита. В некоторых вузах и вовсе не реализуется практика билингвального обучения. Из ряда российских вузов только некоторые вузы развивают технологии билингвального образования (Саратовский государственный университет, Томский политехнический университет, Новгородский государственный университет и др.), и важно отметить, что данная билингвальная практика увеличивает практическую значимость

образования. К примеру, Саратовский институт (филиал) Российского государственного торгово-экономического университета (РГТЭУ) и университет Дуйсбург-Эссен (Германия) пришли к договоренности о долгосрочном сотрудничестве в области внедрения билингвального обучения экономике на немецком и русском языках. В рамках соглашения были запланированы мероприятия по реализации билингвального обучения на всех специальностях и создание билингвальных немецко-русских учебно-методических комплексов для студентов. Во время обучения студенты Саратовского института РГТЭУ стажировались в университете Дуйсбург-Эссен, обучаясь по программе «Международный менеджмент», получили практические знания для будущей профессии. Проанализировав опыт Саратовского института, уместно выделить основную цель билингвального образования – практическая языковая подготовка выпускников для достижения профессиональной конкурентоспособности на российском и международном рынке труда.

Под впечатлением от опыта коллег и возможностей эффективного применения билингвальных технологий в современном образовании, профессором Южного федерального университета (ЮФУ), доктором педагогических наук Александром Григорьевичем Бермусом была предложена идея реализации технологий билингвального образования и в ЮФУ. В результате в сентябре 2014 года для преподавателей кафедры педагогики был проведен билингвальный семинар по теме «Сравнительный анализ профессиональных стандартов учителей Австралии и России», целью которого было осуществление критической рефлексии относительно целей, содержания и структур профессиональных стандартов учителей Австралии и России. Также отдельное внимание было уделено определению требований к разработке образовательных стандартов ЮФУ по направлению 44.03.01 - Педагогическое образование (уровень бакалавриата). В ходе семинара был проведён сравнительно-сопоставительный анализ содержания профессиональных стандартов учителей, выделены основные этапы работы, требования предъявляемые к современным учителям, выделены положительные структурные особенности, а также были сделаны заключения относительно каждого структурного компонента. Семинар проводился на английском и русском языках, сопровождаемый презентацией информационного и видео материала на английском языке профессором ЮФУ Бермусом А. Г. с последующим комментированием и уточнениями материала аспиранткой кафедры Казазян Ж. А. и дальнейшим обсуждением коллегами на русском языке. В результате этого была успешно апробирована технология билингвального обучения в контексте инновационного образования для последующего обмена опытом и профессионального развития.

Билингвальное профессиональное и постдипломное образование прежде всего обусловлено наличием множества междисциплинарных социолингвистических, психолингвистических и педагогических субъектов. Согласно исследованиям европейских экспертов, билингвизм или двуязычие в образовательном контексте в широком понимании оказывает также положительное влияние на общие научные достижения [10, С. 23]. Важно отметить, что на данном этапе основными языками, обусловленными наибольшим билингвальным использованием, являются не только английский, но и немецкий, испанский, китайский, японский, французский. В ряде стран Европы предлагаются различные учебные программы в рамках профессионального и постдипломного образования, предполагающие обучение на двух языках.

Создание условий билингвального образования и возможности лингвистического разнообразия может быть основополагающим фактором научно-образовательного прогресса и диалога культур, влияющего на самоуверенность, успешность и грамотность [12, С. 889]. Многие пособия и учебники для бакалавров, магистров, а также пособия, научные статьи для аспирантов большей частью представлены на английском языке. Так, на международном уровне свободный университет Берлина предлагает билингвальные программы в сфере международных отношений с использованием английского и немецкого, а также немецкого и французского языков.

Что касается стран Азии, то билингвальное профессиональное и постдипломное образование стимулируется правительством посредством совместных билингвальных образовательных программ. Более того, в ряде таких стран как Китай и Япония билингвальный компонент в образовательной программе является существенным критерием для оценки эффективности образовательной деятельности вуза. Множество китайских вузов предлагают билингвальные учебные программы с внедрением знания английского языка в таких сферах как инженерные технологии, медицина, образование. В итоге, большинством вузов Европы и Азии используется английский язык как основной компонент билингвального образования для достижения качественного образования.

В европейских исследованиях, посвящённых интеграции международного образования, особое внимание уделяется новым теориям по анализу интеграции, которая выделяет особенность интегративно-

го образовательного процесса [13, С. 11], а также межкультурный подход в контексте интеграции молодых специалистов.

Таким образом, тенденция билингвального образования выявляет новые потребности высшего образования, диктуемые современными преобразованиями, интеграцией образования и инновациями. Новые знания, умения и навыки дают возможность прогресса, синтезируя новые перспективы для образования и экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. Методологические и социокультурные проблемы. – Ростов-н/Д.: Изд-во РО ИПКиПРО, 2001. – 3 с.
2. Певзнер М. Н., Ширин А. Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. – Новгород, 1999. – 17 с.
3. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996. – 7 с.
4. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие. – М., 1990.
5. Теория и практика билингвального обучения/ И.И.Дмитриева, О.С.Коровина. – В. Новгород: НовГУ, 2001. – 11 с.
6. Черничкина Е. К. Искусственный билингвизм как лингводидактическая проблема // Межрегиональные научные чтения, посвященные памяти профессора Р.К.Миньяр-Белоручева. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2006. – 290 с.
7. Camilleri A. Bilingualism in Education. The Maltese Experience. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995. – 17 p.
8. Council of Europe. White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity. – Strasbourg, 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://coe.int/dialogue>.
9. Gaudet M. J., Clément R. Identity Maintenance and Loss: Concurrent Processes among the Fransakois. Canadian Journal of Behavioural Science. – 2005. – n. 37(2). – pp.110-122
10. Nakuta K. Mirror of languages. The debate on bilingualism. – New York: Basic Books, 1986. – 23 p.
11. Pease-Alvarez L. Multilingual Education; Perspectives and Results // Data of National Clearing House for Bilingual Education. Montreal, 2000. – 22 p.
12. Portes, A., & Hao L. The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant Second generation. Ethnic and Racial Studies, 25. – 2002. – Pp. 889-912.

13. Portes A., Rumbaut R.G. Ethnicities. Children of immigrants in America. – New York: University of California Press, Russell Sage Foundation. 2001. – Pp. 11-12.
14. Wilson, R. A. UK approaches to skill needs analysis and forecasting: Lessons for the Czech Republic. (Contribution to Key activity No. 5, Proposal of a system for regular analyses and forecasts of skills needs in the labour market and its use by employment services in the Czech Republic). Coventry: Institute for Employment Research, University of Warwick, 2008. – Pp. 28-29.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КВАНТИТАТИВНОСТЬ В НЕМЕЦКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Р.Д. Керимов, Л.И. Федянина

Кемеровский государственный университет

Социальная коммуникация охватывает вербальный сегмент широчайшей области общественно-политических отношений и социально-экономических процессов, которые протекают в государстве, обществе [1; 2]. Метафорическая система в социополитической коммуникации выполняет различные функции, как, собственно, когнитивные (упорядочивание и формирование социального опыта властной элиты и рядового гражданина), так и конститутивные (элемент содержательно-прагматической организации политического дискурса) [5; 6].

Социальная метафорика несёт в себе своеобразие всей лингвокультуры и также связана с реалиями общественной жизни. В социальной коммуникации манифестируются разные концептуальные группы метафорических образов, обладающие свойствами частотности и продуктивности и проявляющие также семантические реляции и корреляции с разноязычными языковыми единицами. Квантитативность в широком смысле охватывает все значения, отражающие обобщенное и/или конкретное понятие о количественности.

Квантитативная метафора представляет количественные характеристики объектов социальной реальности, которые могут быть описаны при помощи понятий количества и порядка (в расположении данных элементов), при этом они являются постоянными (некоторое количество или определённый порядок) или могут быть изменены (количество может быть увеличено / уменьшено, а порядок может быть изменён, т.е. установлен иной порядок следования объектов).

В связи с этим метафорическая квантитативность концептуализируется в социальной коммуникации в рамках сценариев со значением общего понятия числа/количества, определённого числа/количества и счётного порядка.

Общее понятие числа представлено лексемой „die Nummer“ («номер»), у которого в разговорном немецком языке развилось несколько группировок переносных значений [см. источники примеров и словари в работах: 2 и 4]. У первой группы в составе идиом обозначается некоторое лицо (человек), что вербализуется в составе следующих высказываний:

– „eine feine [saubere] Nummer!“ [CUGWDR] («ну и фрукт!, ну и тип!»);

– „eine dufte Nummer“ [CUGWDR] («пройдоха, продувная бестия; молодец, дельный парень»);

– „eine putzige Nummer“ [CUGWDR] («комик; чудаки»);

– „er ist ja eine verrückte Nummer“ [CUGWDR] («ну и сумасброд же он; ну и отчаянный же он»);

– „er ist nur eine Nummer unter vielen“ [CUGWDR] («он человек заурядный, он лишь один из многих»).

Во второй группе наименований лексема «номер» означает наличие или отсутствие чего-либо, ср., например:

– „Du hast bei ihm eine gute Nummer“ [CUGWDR] («Ты у него на хорошем счету»);

– „Er hat keine Nummer“ [CUGWDR] («Его голос ничего не значит, он не имеет никакого веса»);

– „Er hat eine große Nummer im Betrieb“ [CUGWDR] («Он пользуется большим влиянием на заводе»).

Неопределённое, но «большое (хорошее/дикое)» по количеству (порядку) число реализуется, соответственно, в идиоме: „bei j-m eine große [gute / dicke] Nummer haben“ – „von j-m sehr geschätzt werden; bei j-m sehr angesehen sein“ [CUGWDR] («пользоваться чьим-либо расположением, покровительством, быть в фаворе у кого-либо»).

Наконец, в разговорном языке у слова „die Nummer“ представлено ещё значение «б) проделка, проказа, номер» [CUGWDR], например: „eine Nummer abziehen“ («натворить (что-либо); набедокурить; выкинуть [отколоть] номер»).

Определённое количество используется в метонимическом смысле по отношению к геополитическим объединениям крупнейших (экономически и географически) стран мира, среди которых наибольшей известностью обладают «большая семёрка» (историческое наименование), «большая восьмёрка» и «большая двадцатка» (ныне действующие политические объединения).

Объединение «большая семёрка» („die Großen 7“ (от англ. “The Great 7”) или (онемеченный вариант) „die Siebengruppe“; сокращённо (до первой буквы слова „groß“) „G-7“ или „G-7-Staate“; отдельная страна именуется „der G-7-Staat“) представлял собой консультационный совет в составе соответственно семи самых экономически развитых стран Западного мира (2 американские, 4 западноевропейские и 1 азиатская): США, Канада, ФРГ, Великобритания, Франция, Италия и Япония: „der G-7-Staat“ <meist Pl.> [G-7 = Abk. für: die Großen 7 (engl. The Great 7)] – „Staat der Siebenergruppe (Vereinigung der sieben wichtigsten westlichen Wirtschaftsnationen, das sind Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan, Kanada und die USA)“ [DGWDS].

В конце 80-х гг. XX века к этой группе присоединился СССР, в связи с чем её некоторое время именовали «7+1». Позже она стала называться и именуется сейчас «большая восьмёрка» („die Großen 8“ (англ. “The Great 8”); сокращённо „G-8“ или „G-8-Staate“; отдельная страна именуется „der G-8-Staat“) и включает в себя уже упомянутые «Западные» страны, а также (после распада СССР) РФ: „der G-8-Staat“ <meist Pl.> [vgl. G-7-Staat] – „Staat einer von den G-7-Staaten und Russland gebildeten Gruppe von Staaten, die gemeinsam über internationale politische oder wirtschaftliche Fragen berät“ [DGWDS].

Экономическое и политическое развитие других стран привело к тому, что в мире большой политической вес получили другие государства – Китай, Бразилия, Мексика, Португалия и т. д., вследствие чего помимо объединения «большой восьмёрки» появилась «большая двадцатка» („G-20“).

Числительное „fünf“ (по количеству пальцев на руке) представлено в выражении: „fünf(e) gerade [eine gerade Zahl] sein lassen“ – „etwas nicht so genau nehmen lassen“ [CUGWDR] («не обращать внимания на какие-либо неточности, смотреть на всё сквозь пальцы»).

Отсутствие определённого количества выражается через «ноль»/«нуль» („null“, „die Null“), что в свою очередь реализуется в выражениях:

– „das Ergebnis ist gleich Null“ [CUGWDR] («результат равен нулю»);

– „der Wert des Bildes ist gleich Null“ [CUGWDR] («ценность этой картины равна нулю, эта картина ничего не стоит»).

В составе идиом употребляется и имя прилагательное „null“, см.:

– „null und nichtig“ – „ungültig“ [CUGWDR] («абсолютно недействительный»): „Das Gericht erklärte den Vertrag für null und nichtig“. „Der Vertrag ist null und nichtig“ («договор недействителен, договор утратил силу»).

– „null Komma nichts“ – „gar nichts“ [CUGWDR] («абсолютно ничего»): „Er hat den ganzen Tag null Komma nichts gemacht“.

– „etwas für null und nichtig erklären“ – «объявлять недействительным, аннулировать что-либо» [CUGWDR].

У имени существительного „die Null“ в толковом словаре отмечено переносное значение «2) нуль, ничтожество» [CUGWDR], например: „er ist eine absolute [eine ganze, die reine] Null“ («он круглый нуль, он полнейшее ничтожество»); „lauter Nullen“ («ни одного стоящего человека»).

С образом часов связан следующий метафорический контекст: „die Stunde Null“ [CUGWDR] («час "Ч"; начало (какого-либо периода, состояния)»).

К образу градуированной шкалы градусника с отметкой «ноль градусов» апеллируют следующий контекст в переносном, метафорическом смысле:

– „seine Stimmung sank unter Null“ [CUGWDR] («его настроение сразу [резко] упало»), ср.: „das Thermometer sank unter Null“ [CUGWDR] («температура упала ниже нуля»).

Наименования цифр встречаются также в следующих словосочетаниях: „verrückt und fünf [und drei] ist neune!“ / „verrückt und drei sind sieben“ – „Kommentar zu einer unvernünftigen Handlung, einer widersinnigen Situation“ [CUGWDR] (дословно: «дуракам закон не писан»).

В финансово-экономической сфере реализуется механизм метонимии [3], когда определённые денежные знаки (монеты, банкноты) номинируются по своему числовому номиналу. К этой группе относятся лексемы: Zehntausender, Tausender, Hunderter, Fünfziger, Zwanziger, Zehner, Fünfer. Отличительной особенностью исследуемой группы является и то, что в неё вошли лексемы мужского и женского рода, имеющие формы единственного и множественного числа. Данные слова в словарях снабжены пометой употребления в разговорной речи. В обыденной жизни так проще и удобнее называть денежные единицы, следуя принципу языковой экономии, когда упрощаются слова, состоящие из нескольких компонентов: „Zehnmarkschein“ = „Zehner“, „Fünfpfennigmünze“, „Fünfmarkschein“ = „Fünfer“, „Tausendmarkschein“ = „Tausender“ и т. д.

Лексема „Zehntausender“ служила в немецком разговорном языке для наименования самых крупных по номиналу банкнот, достоинством в десять тысяч марок („Zehntausendmarkschein“).

Лексема „der Tausender“ (в значении „Tausendmarkschein“ [DGWDS]: „das kostet einen Tausend (tausend Mark)“) входит в состав выражения „Die Tausender [mit den Tausendern] nur so herumwerfen“ [БНРС] (разг. «тратить много денег; (так и) швыряться тысячами»). Слово „der Hunderter“ имеет в толковом словаре значение (с пометой ugs.) „1. Geldschein im Wert von hundert DM o. ä.“ [DGWDS], например: „Das kostet mich einige Hunderte“.

Как показывают приведенные определения, первые три лексемы именуют только банкноты. В истории Германии в обращении отсутствовали монеты подобного достоинства.

Следующая лексема „Fünfziger“, по данным словарей, может обозначать как монету в пятьдесят пфеннигов, так и банкноту в пятьдесят марок.

Кроме того, словообразовательный суффикс -er характерен в немецком языке для существительных мужского рода. Но в этом случае суффикс -er указывает и на мужской, и на женский род, поскольку в обоих случаях это слово является усечением от двух разных композитов разных грамматических родов:

– „die Fünfziger“ – „(ugs.) Fünfzigpfennigmarke“ [DGWDS].

– „der Fünfziger“ – „1. (ugs.) Fünfzigpfennigstück“ [DGWDS].

В немецкой разговорной речи используется также лексический инвариант „der Fuffziger“ – „(landsch.) Fünfzigpfennigstück“ [DGWDS], который входит в состав идиомы, обозначающей поддельную банкноту данного достоинства: „ein falscher Fuffziger“ – „gefälschter 50-Markschein. Berliner Mundart, verwandt mit niederd. «fofftig» (engl. “fifty”). Steht im Zusammenhang mit einer um die Mitte des vorigen Jahrhunderts tätigen Bande, die preußische 50-Taler-Scheine fälschte und außerhalb von Preußen in großer Menge in den Verkehr brachte. 1840/50“ [WDU].

Это выражение получило в разговорном языке вторичное переносное значение и стало обозначать также «неоткровенное, неискреннее лицо; человека, которому нельзя доверять»: „(ugs.) jemand, der unaufrichtig ist, dem nicht zu trauen ist“ [DGWDS]: „Ihr habt ein paar falsche Fuffziger unter euch“ (Genet [Üb.], Totenfest).

Ещё одним представителем данной группы является лексема „Zwanziger“, зафиксированная словарями в мужском и женском роде и во множественном числе как название монет и банкнот:

– „die Zwanziger“ – „(ugs.) Zwanzigpfennigmarke“ [DGWDS].

– „der Zwanziger“ – „1. Zwanzigmarkschein 1900“ [WDU].

Только в мужском роде употребляются в немецком языке ещё два слова, обозначающих минимальное достоинство денежных единиц:

– „der Zehner“ – „1. (ugs.) a) Zehnpfennigstück; b) Zehnmarkschein“ [DGWDS].

– „der Fünfer“ – „(ugs.) 1. Fünfpfennigstück“ [DGWDS].

– „der Fünfer“ – „Fünfpfennigmünze; Fünfmarkstück“ [WDU].

Порядок построения (счёта) социально-политических объектов позволяет их обозначить и дифференцировать относительно друг друга. Семантика порядка при счете заложена во фразеологизме „Nummer eins“ (букв.: «номер один»), т.е. тот/то, кто/что располагается на первой позиции, идёт под первым номером (в каком-либо списке и т.п.). В данном случае

также дополнительным указателем на «порядковость» является форма числительного, которая используется при счёте (eins – zwei – drei – ...), ср.:

– „Nummer eins“ – „der / die / das Wichtigste, Bedeutendste, auf einem Gebiet führende Person, Firma u. Ä.“ [CUGWDR] («самое важное, самое значительное; ведущий, первый (среди других)»): „Rivalität um Führung halte ich für normal und legitim, ständige Querschüsse nicht. Wem die Nummer eins nicht passt, soll den Mut haben, seinen Hut in den Ring zu werfen. Das musste sich die gesamte deutsche SPD von Oskar Lafontaine und Gerhard Schröder wünschen“ [Der Spiegel 1995]. „Mit einem Marktanteil von 25,4 Prozent "Hörern gestern" ist Radio Erft weiterhin die Nummer eins im Verbreitungsgebiet“ [Werbepost 2000]. „Unterdessen hat sich die Nummer eins, Manfred Stolpe, in der Koalition auf seine alte Paraderolle besonnen: Die des überparteilichen Moderators, der sich ausschließlich der gedeihlichen Regierungsarbeit verpflichtet fühlt“ [ND 2000].

– „Er ist immer Nummer zwei“ («он всегда второй (всегда проигрывает)»).

Порядковое числительное присутствует и в устоявшейся номинации „die Dritte Welt“ («третий мир») / „das Dritte-Welt-Land“ («страны третьего мир»), обозначающей экономически (и политически) слабые, отсталые, бедные страны мира (Африки, Азии и Южной Америки).

К этим номинациям близки метонимические выражения, обозначающие социальный статус человека, группы людей посредством разных порядковых числительных, которые указывают на определённый номер параграфа закона, инструкции и пр., как, например:

– „den Einundfünfziger haben“ – „unzurechnungsfähig sein gemeint ist § 51 des Strafgesetzbuches, der sich auf strafbare Handlungen Geisteskranken bezieht“ [CUGWDR] («не отвечать за свои действия, быть невменяемым»).

– „der Hundertfünfundsiebziger“ – „(ugs. veraltend) Homosexueller [nach dem ehemaligen § 175 des Strafgesetzbuchs]“ [DGWDS].

Латентно количественность проявляется также в статической антиномии «больше / меньше» и в динамической ситуации «увеличиваться / уменьшаться». Данные скрипты эксплицируются в окказиональных контекстах политических речей, образно описывая некоторые социальные и геополитические реляции.

Так, в следующем случае антиномия «больше – меньше» характеризует географический объект (Европа), когда буквальный смысл метафорического высказывания вступает в противоречие с научной (географической) картиной мира (в данном случае – Европы), а в переносном смысле выражает мнение автора по вопросу о пределах

границ расширения Евросоюза, который в зависимости от принятой стратегии территориально будет «больше»/«меньше»: „Dieses Europa muss sich erweitern, und zugleich muss es vertieft werden. Anders ausgedrückt: "Europa" und "mehr Europa" sind unsere Antworten auf die Herausforderung der Globalisierung. Hier liegt der Grund dafür, dass wir mit unseren Partnern zusammen eine Erweiterung Europas unterstützen“ [Schröder 2003b]. ‘Эта Европа должна быть расширена, и одновременно она должна быть углублена. Другими словами: «Европа» и «больше Европы» – это наши ответы на вызов глобализации. В этом кроется причина того, что мы с нашими партнёрами вместе поддерживаем расширение Европы’.

Помимо этого, высказывания политиков о «большой» и «меньшей» Европе подразумевают вопрос о разграничении полномочий политических органов Европейского Союза и правительств стран-членов ЕС: «больше Европы» означает большее участие административных органов Евросоюза в определении и координации политики стран ЕС, «меньше Европы» значит меньшее вмешательство во внутреннюю и внешнюю политику государств-членов Евросоюза, ср., например: „Wo brauchen wir mehr, wo vielleicht weniger Europa?“ [Fischer 1999: 16]. ‘Где нам требуется больше, (а) где наверняка меньше Европы?’

Политический процесс увеличения означает расширение количества стран-участников Евросоюза и убыстрение темпов передачи информации во всех сферах жизни, в том числе и в профессиональной, как это представлено в следующих оригинальных контекстах официальных политических речей:

– „Die um neue Mitgliedstaaten vergrößerte politische Union muss nun an unser Kompass sein, sie ist die logische Konsequenz der Wirtschafts- und Währungsunion“ [Fischer 1999: 11].

– „In der Welt, deren Wissen und Informationsleistung sich immer rasanter differenzieren und mit einem enormen Tempo vergrößern, gibt es wohl kein Berufsfeld, vor dem der Veränderungsdruck Halt macht“ [Clement 2002b: 14].

Таким образом, метафоричность количественности базируется в первую очередь на усечении сложносоставных наименований, частью которых является данное количественно-числовое указание, реже – при установлении реляций с определённым прецедентным явлением общественной жизни, государственной системы. При этом вторичные наименования включаются в концептуальные и семантические про-

цессы метафорической системы в социальной коммуникации на содержательно-логическом и дискурсивно-прагматическом уровнях с учетом функциональных особенностей экспликации в немецкой социальной риторике. Узуальный статус многих политических, финансовых квантитативных метафор свидетельствует об их укоренении в традиционной немецкой лингвокультуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Керимов Р. Д. Метафорический антропоморфизм в немецкой социально-политической коммуникации: Монография / ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Кемерово: Офсет, 2012. – 456 с.
2. Керимов Р. Д. Метафоры метасферы человека в немецкой социально-политической коммуникации: Монография. – Кемерово: Офсет, 2013. – 353 с.
3. Керимов Р. Д., Федянина Л. И. Метафорическая актуализация фрейма «Экономика» в социально-политической коммуникации ФРГ // Политическая лингвистика. – 2014. – № 1 (47). – С. 157-170.
4. Федянина Л. И. Концепт Geld в немецкой языковой картине мира: Опыт концептуального анализа: Уч. пособие. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2008. – 160 с.
5. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: Уч. пособие. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 254 с.
6. Чудинов А. П. Очерки по современной политической метафорологии: Монография. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2013. – 176 с.

КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Ю.В. Кобенко

Томский политехнический университет

В современных немецком и русском языках категориальные признаки имён собственных колеблются в пределах классов *nomen proprium* (N.P., имя собственное), *nomen appellativum* (N.A., имя нарицательное) и *nomen realium* (N.R., реалионим, реалия). Несмотря на строгую существующую демаркацию первых двух классов по признакам соответ-

ственно индивидуальности (однозначной идентификации) и серийности, наблюдаются промежуточные звенья, существенно усложняющие категориальное определение имён существительных.

На шкале перехода от аппелятивности к проприации (не проприальности, см. об этом далее) реалионимы представляют собой срединную величину, обнаруживающую признаки и индивидуальности и серийности, ср.:

nomen proprium ↔ *nomen realium* ↔ *nomen appellativum*.

Реалионимы, или реалии, [лат. *realia* = действительные вещи, факты] являются специфическими содержательными элементами политического, институционального, социального или географического плана, принятыми в какой-то определённой стране или культуре, а также единицами соответствующего лексикона.

В используемом сегодня значении реалии представляют собой термины, отсутствующие в любом из существующих словарей. В устаревшем словоупотреблении реалиями (особенно в немецком языке, *Realien*) назывались предметы действительности (реальность) или предметные знания (осведомлённость), последние зачастую применительно к гуманитарным наукам, представляющим собой основу всяческого образования. Следует подчеркнуть, что ранее слово использовалось лишь во множественном числе. Сегодня «реалия» – устойчивая единица понятийно-терминологического аппарата ономастики как раздела лексикологии, текстоведения, трансэтологии и ряда других лингвистических дисциплин.

Реалионимы аккумулируют и закрепляют итоги познавательной деятельности человека в узких границах своего социума. Они выступают чем-то вроде ярлыка, доступного и понятного только ограниченному количеству языковых пользователей и детерминирующего определённый ступок их языковой реальности.

На таблицах 1, 2 представлены категориальные признаки *nomen realium* через призму двух других пограничных классов имён существительных.

Пусть *nomen proprium* есть некоторая функция, тогда *N.A. (N.P.)* = *N.R.* (*N.A.* в функции *N.P.* равно *N.R.*).

Таблица 1.

$$\begin{array}{l} \text{Tempo} \\ (\text{Geschwindigkeit}) \\ \text{N.A.} \end{array} \quad \left[\begin{array}{l} \text{Tempo} \\ (\text{Nasentuch}) \\ \text{N.P.} \end{array} \right] = \text{N.R.}$$

$$\begin{array}{l} \text{Mauerspecht} \\ (\text{Vogel}) \\ \text{N.A.} \end{array} \quad \left[\begin{array}{l} \text{Mauerspecht} \\ (\text{Abreißer} \\ \text{der Berliner Mauer}) \\ \text{N.P.} \end{array} \right] = \text{N.R.}$$

К примеру: *Hat jemand ein **Tempo**?*

*Noch am Abend begannen in Berlin die «**Mauerspechte**» mit Hämmern, Feilen und Meißeln ihre Tätigkeit.*

Пусть *nomen appellativum* есть некоторая функция, тогда *N.P.* (*N.A.*) = *N.R.* (*N.P.* в функции *N.A.* равно *N.R.*).

Таблица 2.

$$\begin{array}{l} \text{Плюшкин} \\ (\text{персонаж Н.В. Гоголя}) \\ \text{N.P.} \end{array} \quad \left[\begin{array}{l} \text{Плюшкин} \\ (\text{скупец}) \\ \text{N.A.} \end{array} \right] = \text{N.R.}$$

$$\begin{array}{l} \text{Альфонс} \\ (\text{персонаж} \\ \text{А. Дюма мл.}) \\ \text{N.P.} \end{array} \quad \left[\begin{array}{l} \text{альфонс*} \\ (\text{мужчина, получающий} \\ \text{плату, содержание от} \\ \text{женщины за половую} \\ \text{связь с ней}) \\ \text{N.A.} \end{array} \right] = \text{N.R.}$$

Например: *Ну и **Плюшкин** же ты!*
*Нашла себе **альфонса**!*

*С периодом обращения написание с заглавной буквы может быть постепенно утрачено, ср. слова *наполеон*, *аполлон*, *содом*, а также названия с (частично) затемнённым или отмершим этимологом, например, *джаз* (от имени музыканта Jaz = Charles),

Смене написания с заглавной букву на строчную существенно способствует метонимия и её разновидность синекдоха (*pars pro toto*): *перун* (укр. гром), *дамаст* (ткань, от Дамаск), в немецком же языке написание с заглавной буквой присуще всем именам существительным.

В процессе превращения аппелятива в имя собственное наблюдается другая картина: *кремль* – *Кремль*, *sea island* – *Sea Island*, *der schwarze Wald* – *der Schwarzwald* (не следует путать со словостяжением, когда имя прилагательное, становясь компонентом сложного слова, пишется с заглавной буквы, например: *das kleine Kind* – *das Kleinkind*), *кривой пог* – *Кривой Пог*.

Итак, мы имеем две функции, определяющие категорию *nomen realium* как срединную признаковую категорию между именами собственными и нарицательными. Средства образования срединной категории выступают метонимия (перенос обозначения – один из двух стилистических тропов) и эксемия (расширения интенционала), обеспечивающая серийность приложения.

Выделим базовые функциональные типы реалионимов.

1. N.A. в функции N.A., когда происходит специализация значения посредством эксемии, к примеру:

«*Молоток!*» (в значении: «*Молодец!*»),

«*ботаник*» (разг., вульг.: заучившийся человек, обнаруживающий неутолимую жажду знаний).

2. N.A. в функции N.P. (Вера, Надежда, Любовь как женские имена, у англичан – Gloria, Gracia). Младограмматики считали это одним из способов семантического изменения слова и полагали, что имя нарицательное переходит в имя собственное. Однако сегодня можно с уверенностью утверждать, что образование данных реалионимов не является переходом, а всего лишь функцией имён существительных пограничных классов, ведь лексическая единица не перестаёт существовать в основном значении, а является средством для появления другой посредством эксемии.

3. N.P. в функции N.A., где наблюдается аппелятивизация как явление противоположное проприации, к примеру:

«*На столе стоит торт наполеон*».

4. В редких случаях можно констатировать присутствие в категории N.R. имён собственных, употребляемых посредством эксемии в функции других имён собственных имён собственных, ср.:

«Дося» (порошок) – «Дося» (жарг.: операционная система MS DOS – первая версия – 1981 год). Данная реалья ограничена исключительно социалектным тезаурусом.

Итак, категория *проприации* есть приобретение словом характеристик имени собственного. *Проприальность* – это категория приуроченности названия к какому-то месту, имени, событию, времени и др. (для указания собственности, независимости). В русском языке она выражается в присоединении адноминимального имени прилагательного, например: *оренбургские платки, византийская епархия, платоническая любовь*. В немецком:

а) присоединением адноминимального прилагательного двух видов (во-первых, к географическим или институциональным понятиям несклоняемого с суффиксом *-er* с умлаутом или без него, например: *die St. Petersburger Eremitage, das Hasseröder Bier*; во-вторых, к аппелятивам, требующим указания на имя или фамилию автора, склоняемого на *-sch, -isch, -esch, -anisch*, например: *der ohmsche Widerstand, das elisabethanische Drama*; иногда к географическим или институциональным понятиям, если несклоняемое прилагательное неблагозвучно, ср.: *die halle-sche Kirchenmusikschule*; прилагательные, образованные от имён собственных пишутся со строчной буквы согласно новым правилам немецкого правописания);

б) присоединением топонима в качестве атрибута в постпозиции в так называемом нефлективном родительном падеже (ранее в дательном падеже с предлогом *zu*), в некоторых случаях, когда употребление артикля обязательно, родительный падеж допускает бифлексию, например: *die Universität Marburg* (нефлективный родительный падеж), *die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg* (двойной топоним в нефлективном родительном падеже), *die Universität des Saarlandes* (бифлексия), *die Humboldt-Universität zu Berlin* (устаревшее словоупотребление).

Данный способ выражения проприальности относится к официальным названиям. До реформы 1996 года можно было наблюдать картину, которую мы имеем на второй таблице: многие адноминимальные прилагательные с периодом обращения меняли заглавную букву на строчную, ср.: *die Botkinsche* (тж. *botkinsche*) *Krankheit, das Ohmsche* (тж. *ohmsche*) *Gesetz*.

Неверно использовать несклоняемое атрибутивное прилагательное для обозначения территориальных или институциональных понятий при письменном переводе на немецкий язык, например: **die Tomsker Polytechnische Universität* или **das Moskauer Gebiet*. Хотя немцы и употребляют в речи *die Saarbrücker Uni* или *die Münchner Uni*, данные сочетания относятся к сниженному стилю и недопустимы в немецкой пись-

менной речи. Нередко переводчики путают категории принадлежности и проприальности, разница между которыми весьма очевидна: принадлежность – это чей? чья? чьё? (ср.: «Чьё пиво?» – «Томское»), а проприальность – как называется (ведь пиво может называться и «Крюгер», и «Старый Томск»).

Принадлежность, или *поссесивность* (нем. *Zugehörigkeit, Possessivität*) – категория родственности или происхождения обозначения (для указания авторства).

Das Tomsker Bier, das Tomsker Heimatkundemuseum, das Tomsker Planetarium, т.е. то, что принадлежит Томску и присутствует в единственном числе (и не может присутствовать дважды!), но: *die Polytechnische Universität Tomsk, (das) Gebiet Moskau; der ehemalige Bezirk Trep-tow, (der) Rayon Leninski(j)* (не **Leninski(j) Rayon*).

Т.е. в первом случае это имена нарицательные, где адноминимальное атрибутивное прилагательное можно легко заменить на атрибут в постпозиции, выраженный предложной группой, например: *das Heimatkundemuseum von Tomsk, das Bier aus Tomsk*. Во втором же случае, когда появляется категория проприальности, два первых примера образуют имена собственные (полное название университета: *Polytechnische Universität Tomsk*, где первый компонент обозначает специализацию, второй – вид вуза, третий – местонахождение, все три вместе – полное название вуза). Два последующих примера представляют собой номинальный блок (NP в генеративистике), состоящий из *genus proximum* и *differentia specifica*, ср.: *Rayon (genus proximum) Oktjabrski(j) (differentia specifica), Schloss (genus proximum) Charlottenburg (differentia specifica)* (не **Charlottenburg Schloss*), где последовательность компонентов номинального блока закреплена нормой немецкого языка.

Принадлежность характеризуется частым опущением аппелятива, особенно, если образовалась реалия, ср.: *das Hasseröder (Bier), das Bitburger (Bier)*.

Категории принадлежности и проприальности тесно переплетаются друг с другом, и переводчику следует приложить немало усилий, дабы разграничить их при переводе, ср.:

<i>ленинский труд</i>	<i>das leninsche Werk</i> (принадл.)
<i>Ленинский район</i>	<i>(der) Rayon Leninski(j)</i> (пропр.)
<i>*Лондонские университеты</i>	<i>die Universitäten von London</i> (принадл., тж. <i>die Londoner Universitäten</i>)
<i>Шеф лондонской полиции</i>	<i>der Londoner Polizeichef</i> (принадл.)
<i>Лондонский университет</i>	<i>die University of London</i> (пропр.)

*Затруднения проистекают из привычек говорения, например: *лондонские университеты* и *Лондонский университет*, правильно: *университеты Лондона* и *Лондонский университет*.

Употребление заимствования *die University of London* в качестве имени доказывает принадлежность названия университетов категории проприальности. По недавней традиции экзоглоссии, живущейся в середине XX в., немцы сохраняют оригинальное написание таких имён. Ранее в немецком языке для выражения проприальности существовала особая формула: *zu + Dat*, ср. в названиях гаштетов: *Gasthaus zu den drei Eichen*; в частях имён собственных *Graf zu Mansfeld*. Это часть имён. Позднее эта формула устарела и слилась с possessивной *von Heine, Heines, heinesch*.

Итак, речь в случае реалионимов как срединной категории между именами нарицательными и собственными идёт не о создании нового обозначения, а о семантической транспозиции как о словообразовательном типе номинации. Вопреки устойчивой и сохраняющейся со времён младограмматиков традиции рассмотренные случаи словоупотребления выступают продуктами семантического изменения слова – эксемии, направленной на расширение семантического функционала апеллятивов.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Козловская

Томский политехнический университет

Современный век – это век изменений, коснувшихся всех областей жизнедеятельности человека. Каждая личность должна приспособляться к возникающим условиям, которые предъявляют ей обновленные требования. Закономерность изменений влечёт за собой необходимое обновление опыта человека, что, согласно И. А. Зимней, представляет собой приобретение человеком новых личностных качеств. Образование, являясь основным инструментом развития личности в современных условиях, должно отвечать новым требованиям по формированию новых компетентностных качеств личности и развитию заложенного в ней потенциала.

Внедрение компетентностного подхода, реализация которого остается актуальной в настоящее время, акцентирует внимание на результатах образования, рассматривающихся как способность обучающихся и будущих специалистов действовать в различных ситуациях. Благодаря

указанному подходу, традиционное образование подвергается непрерывному обновлению, в котором чётко обозначен переход к личностной парадигме: развитие потенциала личности обучающегося становится приоритетным методом решения различных педагогических задач в современном образовании [2].

Современная наука рассматривает проблему развития потенциала личности в тесной взаимосвязи с проблематикой воспитания креативной личности, специальных личностных качеств и создания условий для её развития. Специалисты утверждают, что человек с детства обладает креативным мышлением как способностью мыслить нестандартно, однако, по мере взросления, постепенно возрастает удельный вес логического мышления, а в речевой коммуникации начинают превалировать клишированные формы (Д. Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, Е. П. Ильин, А. А. Матюшкин, А. А. Реан, Е. Л. Яковлева, Н. В. Рождественская и др.). В связи с этим задача образования – «не дать угаснуть» креативному мышлению, создавая условия для развития креативной личности. Поиск этих условий должен осуществляться не только в контексте психологии, но и, прежде всего, в плане педагогики и методики преподавания отдельных предметов.

Был предпринят контент-анализ работ, посвящённых проблематике креативности как личностному качеству, в педагогике и методике обучения иностранным языкам, который показал следующее. Исследование явления креативности предпринято применительно к самой широкой аудитории обучающихся: дошкольники, младший, средний и старший школьный возраст, студенты, взрослые. Однако, принимая во внимание возрастную специфику обучающихся, неравномерно представлен удельный вес научных работ, ориентированных на конкретный возраст целевой аудитории.

Почти пятая часть имеющихся исследований посвящена дошкольникам: предлагается развитие креативных качеств ребёнка за счёт игровых форм обучения (сказки, театр, песни и т.д.). Половина исследований относится к целевой аудитории обучающихся в системе школьного образования (более 50%). Продолжает исследоваться проблематика развития креативных черт личности обучающихся, но наряду с этим ставится новая задача по созданию специальных условий для развития креативной личности в учебно-воспитательном процессе школы. В ряде работ применительно к аудитории обучающихся старших классов предлагается решение поставленной задачи средствами отдельного учебного предмета (Г. Н. Гаврилова, З. Д. Жуковская, З. Р. Тушакова и др.).

Около 30% научных работ адресованы аудитории взрослых обучающихся: студентам в системе высшего профессионального образования,

а также взрослым в системе непрерывного образования. Отличительной чертой данных исследований является то, что явление креативности рассматривается как профессионально значимая личностная характеристика, обосновываются условия её развития и предлагается новый ракурс изучения явления креативности – её актуализации в итоговом продукте деятельности. Особенность состоит в том, что подавляющее большинство из числа данных исследований обращено к будущим психологам и педагогам / учителям.

Что касается роли отдельных предметов в развитии креативных качеств личности, то современная педагогика обращается преимущественно к учебным предметам эстетического (музыка, живопись и др.), а также языкового цикла, поскольку язык – это важное средство приобщения к культуре и воспитания личности. Предметы языкового цикла представлены в основном родным языком (русский язык) и литературой. Научные работы в области методики преподавания иностранных языков рассматривают чаще всего креативность личности сквозь призму развития креативного мышления обучающегося средствами предмета «иностраный язык» (М. М. Кадилова, Е. Н. Колентионок, О. Н. Овсянникова и др.). Методика обучения иностранным языкам базируется на достижениях психолого-педагогических наук (Д. Б. Богоявленская, Е. М. Зяткина, В. Я. Кан-Калик, Е. В. Леонова, В. И. Лозовая, Т. В. Орлова, Н. М. Пручкина, В. Г. Смагин, П. Н. Шевченко и многие другие) и рассматривает креативное мышление как способность нестандартно мыслить, решать трудные задачи, творчески подходить к проблемным ситуациям в процессе обучения.

Следует отметить, что в большинстве педагогических исследований явление креативности рассматривается в качестве цели обучения, которая достигается различными средствами. Таким образом, обусловленность процесса развития креативности личности её возрастными особенностями свидетельствует о том, что представление о сущности креативности личности обучающегося меняется по мере его взросления, дополняется новыми аспектами, но это качество остаётся центральным, поэтому явление креативности рассматривается в качестве важной самостоятельной цели обучения, которая достигается различными средствами.

Исходя из сформулированного выше вывода о том, что в системе профессионального образования явление креативности рассматривается как компетентностно значимая личностная характеристика будущего выпускника вуза или действующего специалиста, можно прийти к заключению, что сущность явления креативности несколько меняет свою роль: становится одним из средств формирования профессиональной компетенции, следовательно, целесообразно рассматривать креатив-

ность не только как цель, но и как средство обучения. Анализ специальной литературы по данному вопросу не выявил научных работ, в которых явление креативности рассматривается одновременно с позиции цели и средства обучения на примере отдельной учебной дисциплины в контексте компетентностного подхода.

Для становления личности важно, чтобы человек выступал субъектом деятельности, в ходе которой развивается его самосознание, тогда личность представляет собой целостность социальных свойств, результат общественного, культурного развития и принадлежность к системе социальных отношений на основе предметной деятельности и общения.

Антропоцентрические изучения языка сделали актуальным термин «языковая личность», который был введен в употребление Ю. Н. Карауловым и получил большую популярность у других исследователей. Под языковой личностью Ю. Н. Караулов понимает целостную совокупность способностей, навыков, умений и характеристик индивидуума, которая обуславливает создание и восприятие речевых высказываний. Эти высказывания выступают как тексты, различающиеся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью [3].

Опираясь на языковую концепцию А. А. Леонтьева, которая указывает на целесообразность различать «язык как предмет» и «язык как способность», возникает новый ракурс в исследовании явления «языковая личность»: вводится в научный оборот понятие «речевая личность» и обосновываются присущие ей отличительные черты. Исследователи этого вопроса высказывают разные точки зрения: В. В. Красных придерживается мнения о том, что речевая личность является компонентом внутри языковой личности как элемент языковой парадигмы; А. В. Пузырёв предлагает считать её как самостоятельный вид. Поскольку язык – это система знаков, принятая в конкретном социуме, а речь – это процесс пользования этой системой в конкретных ситуациях, отличительной чертой речевой личности является приоритет функционального аспекта. Однако интерпретация этих понятий не является достаточной в тех случаях, когда речь идёт о процессе коммуникации, инструментом осуществления которого являются языковые средства. Это требует дополнительных характеристик коммуникативного плана. В связи с этим предлагается ещё один тип личности в проекции на язык – «коммуникативная личность». Коммуникативная личность – это деятельный человек, обладающий коммуникативной компетенцией, умеющий формировать индивидуальные коммуникативные стратегии и тактики, обладающий когнитивными, семиотическими и мотивационными ориентирами [7].

Следует подчеркнуть, что практическое владение иностранным языком интерпретируется как способность студента самостоятельно создавать коммуникативный продукт (речевого характера), посредством свободного использования языковых средств при решении коммуникативной задачи и готовности отступить от шаблонов речи, таким образом, мы выдвигаем на первый план коммуникативную личность студента в учебном процессе по ИЯ. Вышеприведённый контент-анализ явления креативности как личностного качества студента и актуальность развития специальных личностных качеств позволяют выдвинуть предположения по-новому рассматривать личность студента как креативно-коммуникативную личность, что может являться важным дополнительным компонентом коммуникативной компетенции или стать предпосылкой для создания её нового вида. Выдвинутые предположения требуют дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – с. 34-42.
2. Хасия Т. В. Компетентностный подход: инновации и традиции в образовании современного педагога // Актуальные задачи педагогики: материалы межд. науч. конф., г. Чита, 2011. – С. 237-240.
3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность. М., 1989. – С.3-8.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., Прогресс, 1989. – 214 с.
5. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
6. Пузырёв А. В. Общество, язык, текст и языковая личность в аспекте субстратного подхода к языку // Общество, язык и личность: Материалы Всерос. науч. конф. (Пенза, 23-26 октября 1996 г.). М., 1996. С. 20-22.
7. Конецкая В. П. Социология коммуникации. Учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997 – 304 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

М.В. Колмакова

Новосибирский государственный педагогический университет

Социально-экономические перемены в обществе, обусловленные созданием новой информационной индустрии и технологий, углубление международного сотрудничества, присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу выдвигают новые требования к интеллектуальному развитию будущих профессионалов и к их языковому образованию.

Процесс интеграции отечественной высшей школы в мировую образовательную систему как один из аспектов международного сотрудничества предполагает достижение современного качества образования и его соответствия новым вызовам времени. Владение иностранным языком является важнейшим компонентом академической мобильности, профессиональной готовности специалиста, средством приобщения к богатствам мировой культуры и расширения человеческих контактов и общения [2, С. 12].

Языковое образование как лингвометодическая категория представляет собой процесс и результат познавательной деятельности, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа-носителя языка.

Если характеризовать языковое образование как результат учебно-познавательной деятельности, под ним следует понимать владение на определённом уровне иностранным языком, наличие определённой сформированности социокультурной компетенции, предполагающей владение на определённом уровне культурой и готовностью и способностью решать фактические задачи иноязычного общения.

Современная модель обучения иностранным языкам (по мнению Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез) представляется как процесс взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся. В данном контексте основная цель обучения иностранным языкам, являясь интегративным целым, имеет выход на личность обучаемого и заключается в формировании у обучающегося готовности, способностей и личностных качеств, позволяющих осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвосоциумов и их культурой, иного образа мира [1, С. 11].

Расширение международных контактов в образовательной среде, научных исследованиях, в творческой деятельности предполагает соприкосновение с чужой культурой и предъявляет особые требования к выпускникам вузов. Современный специалист должен активно владеть хотя бы одним иностранным языком как средством общения в сферах повседневной жизни и в профессиональной деятельности, обладать речевым тактом и взаимоуважением к иноязычной культуре. Такие требования к результатам языкового образования в России и европейских странах привели к появлению новых потребностей в изучении языков и культур.

Язык, социум, культура тесно взаимосвязаны, и обучение языку сопровождается проникновением в культуру его носителя. Владение иностранным языком ещё не означает автоматического взаимопонимания с партнёром, поэтому особое внимание следует уделить ознакомлению с социокультурным контекстом, в котором используется иностранный язык, т.е. формированию социокультурной компетенции. Эта компетенция будет способствовать проникновению через язык в уклад жизни, традиции народа, в совокупность представлений, умений, навыков, присущих данному обществу, народу, культурной традиции. Следовательно, определяя социокультурный аспект обучения иностранному языку, следует исходить из широкого понимания культуры как специфики национальных ценностей, особенностей поведения людей в определённых ситуациях. При таком подходе сам язык рассматривается как важнейший и универсальный элемент культуры и способ фиксации и хранения культурной информации. Реальной целью обучения иностранному языку становится приобретение коммуникативной компетенции и готовность к межкультурной коммуникации, которая, по мнению И. И. Халеевой, является «...совокупностью специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнёрами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность партнёра» [11, С. 11].

В системе среднего образования ФГОСы третьего поколения содержат непосредственное указание на необходимость формировать у учащихся социокультурную компетенцию при обучении иностранному языку. Эта компетенция входит в состав коммуникативной компетенции равно как речевая, языковая, компенсаторная, учебно-познавательная.

В высшей школе стандарты третьего поколения не прописывают социокультурную компетенцию, однако её составляющие входят в содержание общекультурных и профессиональных компетенций выпускников. [3].

В методике обучения иностранному языку термин «социокультурная компетенция» появился в 90-х годах и был заимствован из документов Совета Европы в связи с оценкой уровней владения иностранными языками и перспективами языкового образования. В этих документах социокультурная компетенция интерпретируется как составляющая коммуникативной компетенции сквозь призму способности индивида адекватно взаимодействовать с другими в ситуациях повседневной жизни, устанавливать и поддерживать социальные контакты [14].

В работах В. В. Сафоновой, П. В. Сысоева, Г. В. Елизаровой, Г. А. Воробьева, социокультурная компетенция рассматривается как один из компонентов коммуникативной компетенции и представляет собой совокупность определённых знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе языковой подготовки к межкультурному общению. Цитируемые авторы подчеркивают важность социокультурной компетенции для личностного развития обучаемого. Сформированность указанной компетенции выражается не только в том, что обучаемый владеет определёнными знаниями и умениями, но способен ориентироваться в разных культурах, соотносить с ними коммуникативные нормы общения, адекватно интерпретировать явления культуры и использовать все это в качестве ориентиров при выборе стратегий взаимодействия в процессе решения разнообразных задач, лично и профессионально значимых, в ситуациях межкультурного общения [10]. Многие исследователи подчёркивают многокомпонентность содержания социокультурной компетенции. Так, П. В. Сысоев рассматривает содержание социокультурной компетенции в виде четырёх составляющих:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, о культурных ценностях и традициях, знания об особенностях национального менталитета и обусловленных им нормах поведения);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям международных и иноязычных социокультурных полей) [10].

Выделяют уровни сформированности социокультурной компетенции:

– когнитивный уровень – знания об особенностях изучаемого языка и культуре его носителей;

– поведенческий уровень – владение моделями поведения носителей изучаемого языка, владение умениями речевого и неречевого поведения;

– эмоционально-оценочный уровень – осознание и оценка собственных эмоциональных реакций на особенности культуры народа, язык которого изучается; выявление сходств и различий между явлениями иной и родной культуры [Там же].

Исследования В. В. Сафоновой, Л. Г. Кузьминой, Е. В. Смирнова, П. В. Сысоева получили признание в теории и методике иностранных языков и создали основу для дальнейших исследований социокультурной компетенции и разработки учебной литературы по культуроведению соизучаемых стран и культур на основе ценностного отношения к общечеловеческой и национальной культуре.

Реальное взаимодействие культур осуществляется именно через контакты между отдельными людьми, которые вступают в процесс иноязычного общения в условиях иной социокультурной ситуации. В этом процессе им следует вести себя, проявлять эмоции, учитывая менталитет, религиозные и культурные особенности представителей других культурных традиций. Возникает вопрос: каковы возможности формирования социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях иноязычного учебного общения? Какими путями может быть достигнуто повышение уровня культуры общения между людьми разных национальностей? Каковы требования к социокультурному наполнению содержания образования и учебной литературы по дисциплине «иностраный язык»?

Изучение любого неродного языка, по мнению Гальсковой, должно сопровождаться изучением культуры народа – его носителя, причём этот процесс должен протекать одновременно, а не в отдельных, хотя бы пересекающихся плоскостях. В связи с этим, как отмечает автор, правильно говорить о языковом образовании как о лингвокультурном образовании, результатом которого должно стать многоязычие граждан обществ, осознающих свою принадлежность к определённому этносу, региону постоянного проживания и к государству в целом, а также способами самоидентифицироваться в мировом пространстве [2, С. 12].

Познание ценностей национальной культуры должно проходить в сопоставлении с национальными традициями, обычаями, способами мышления и их языкового закрепления. Уже на начальном этапе освоения языка студенты должны знать, что даже элементарные языковые действия (приветствие, прощание, выражение просьбы, согласия) имеют

определённую национально-культурную специфику. Показательным является пример обучения способам выражения вежливости в английском языке. Целесообразно с самого начала акцентировать внимание студентов на различиях в английском и русском языках в лексико-грамматических способах выражения вежливого обращения, просьбы, некатегоричных убеждений. Это необходимо делать до того, как под влиянием родного языка сформируются навыки неправильного потребления модальных глаголов, форм императива и т.д.

В контексте социокультурного подхода к обучению иностранному языку возрастает значимость аутентичных страноведческих материалов. О важности использования страноведческой информации на основе аутентичных материалов в обучении иностранному языку в процессе реализации воспитательных образовательных задач, о путях и способах использования страноведческого материала свидетельствуют исследования многих ученых.

М. В. Мишаткина подчёркивает, что страноведческий материал в процессе изучения иностранных языков выполняет не функцию сопровождения, а является его интегрированной составной частью, в одинаковой степени ориентированной как на получение информации, так и на речевое действие [6, С. 33]. Трудно не согласиться с тем, что учебные страноведческие материалы должны ориентироваться на потребности обучающихся в иностранном языке и быть аутентичными в лингвистическом и страноведческом аспекте, представлять актуальную и современную информацию по изучаемой тематике о стране изучаемого языка.

Использование в процессе обучения иностранному языку страноведческой информации, фоновых знаний о стране, по мнению Т.М. Миловановой, способствует усвоению студентами технических вузов элементов иноязычной культуры, повышению познавательной активности. Этикетные формы, необходимые для общения с носителями языка в типичных ситуациях, слова и словосочетания, связанные с традициями, повседневным укладом жизни в иноязычной культуре приобретают особую значимость. [5, С. 35].

В процессе практического обучения иностранным языкам развитие социокультурной компетенции осуществляется посредством работы с аутентичными материалами, содержащимися в учебниках, учебных пособиях, видеофильмах и книгах для домашнего чтения. В нашей работе на кафедре иностранных языков института естественных, социальных, экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета (ИЕСЭН НГПУ) мы используем учебные пособия, учебно-методические комплексы зарубежных издательств, например,

Oxford University Press, Macmillan и другие, которые являются апробированными пособиями и позволяют добиваться хороших результатов в обучении английскому языку, но содержат главным образом социокультурный материал и материал, связанный с будущей профессиональной деятельностью. Однако необходимо принять во внимание, что язык не должен рассматриваться как средство приобщения только к иноязычной культуре. Иностранному языку не должно превращаться в «окно в другой мир» – Великобританию или Америку, так как мир ими не ограничивается.

Социокультурный подход рассматривается как процесс двусторонний, как диалог двух культур, и сегодня знание иностранного языка, умение общаться на иностранном языке в профессиональной среде является частью подготовки будущего выпускника. Поскольку наших студентов мы готовим для профессиональной деятельности, которая будет происходить чаще в нашей стране, следует вооружить их страноведческим, культурологическим лексическим материалом, применяя который они могли бы самостоятельно вести полноценный диалог с коллегами-иностранцами по профессиональной тематике и не только.

Поэтому одной из важных задач преподавателей является такое обновление содержания обучения иностранному языку в плане тематики сфер общения, которое действительно бы обеспечило этот диалог. Иначе одностороннее увлечение культурой одной страны – страны изучаемого языка, может привести к неприятию родной культуры, моральному самоунижению, недооценке родной культуры, к формированию у молодежи комплекса неполноценности и даже желания покинуть родину. Наряду с приобщением студентов к иноязычной культуре следует формировать у них умение достойно представлять свою страну.

В обновление социокультурной тематики сфер общения в условиях нашей многонациональной страны следует включить материалы, способствующие умению рассказать о традициях и культурном наследии России в целом, о достижениях науки, об известных людях, а также региональные материалы, связанные с социокультурными особенностями нашего региона.

Региональный материал при тщательном планировании рабочих программ и практических занятий может быть включен практически в каждую тему и использоваться при обучении различным аспектам языка, таким как говорение, реферирование, аудирование, письмо, реферирование, при обучении различным видам чтения. На специализированном этапе обучения использование регионального компонента служит основой реализации междисциплинарных связей на за-

нятии по иностранному языку, это даёт возможность объединить в единую систему все те знания, которые были получены из различных учебных дисциплин, а также добыть новые.

В своих исследованиях мы не одиноки. Так, например, О.А. Смирнова предлагает использовать краеведческий материал в курсе обучения иностранному языку и считает, что использование краеведческого и регионального материала будет способствовать диалогу культур [7, С. 26].

Естественно, ни один существующий ныне учебник не может содержать материалов такого рода в полном объёме. Необходимо интегрировать в учебно-воспитательной работе по иностранному языку иноязычную культуру и культуру своей страны, включая региональный материал. Это непростая задача. Она требует специальной подготовки, дополнительных усилий по самообразованию, создания методических рекомендаций для работы над определенной тематикой. В этом деле преподавателю могут помочь с материалы средств массовой информации, глобальная компьютерная сеть Интернет, художественная и публицистическая литература и, безусловно, преподаватели других дисциплин.

В настоящее время от образования требуют подготовки целостно и вариативно мыслящей, креативной личности, способной оперировать информацией, формировать осмысленное отношение и принимать самостоятельные решения на уровне социокультурного взаимодействия. Это делает актуальной проблему формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих общекультурной и информационной компетенции личности. Соответственно, важно выявить формы, методы и приёмы педагогического взаимодействия для формирования социокультурной компетенции обучающихся в процессе обучения иностранному языку в целях освоения знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка, развития навыков коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации.

Процесс обучения иностранному языку в вузе даёт большие возможности для формирования у студентов социокультурной компетенции. Преподаватели и сотрудники кафедры иностранных языков ИЕСЭН НГПУ осуществляют формирование социокультурной компетенции по трём направлениям: в процессе учебной деятельности, во внеаудиторной работе, в научно-исследовательской работе студентов.

В учебной деятельности одним из важнейших направлений является внедрение активных форм обучения нацеленных на формирование и развитие коммуникативной компетенции, совершенствование иноязычных навыков и умений, применение междисциплинарных теоретических знаний на практике и способностей самостоятельного решения задач. Использование активных форм обучения предполагает использование таких технологий как проектное обучение, технологию развития критического мышления через чтение и письмо, ролевые игры и ряд других.

Во внеаудиторной деятельности необходимо внести разнообразие в процесс обучения иностранному языку. Традиционными формами учебно-воспитательной работы являются разговорные клубы, недели иностранного языка, встречи с носителями языка, национальные праздники стран изучаемого языка. Следует отметить, что «...есть и более масштабные мероприятия, позволяющие привлечь большую аудиторию. К ним относятся музыкальные конкурсы и фестивали. Использование данных форм позволяет студентам не только исполнить любимые песни на иностранном языке, но и глубже вникнуть в суть языка через понимание смысла произведения. Благодаря этому студенты имеют возможность не только совершенствовать знания по иностранному языку и знакомиться с культурой страны изучаемого языка, но также и проявить себя, реализовать свой творческий потенциал, получить эмоциональный заряд и подарить настроение другим» [4, С, 159]. Мотивация участников, привлечение интереса к произведениям на иностранном языке пробуждают желание осваивать различные виды иноязычной речевой деятельности.

В научно-исследовательской работе студентов расширяется проблематика социокультурных исследований. Необходимо отметить растущий интерес к вопросам межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, к проблемам интернационализации образовательного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н. Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам. – М., 1999.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. – М., 2004.

3. Государственные образовательные стандарты среднего (полного) и высшего профессионального образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа::
4. Жукова И. В., Сребная Н. М. Фестиваль зарубежной песни как форма внеаудиторной работы со студентами, изучающими иностранный язык в неязыковом вузе // Кросс-культурный подход в науке и образовании. Материалы ежегодного междунар. семинара. Выпуск № 8. – Новосибирск, 2013. – С. 159.
5. Милованова Т. М. Использование страноведческой информации в процессе обучения иностранному языку // Роль иностранного языка в XXI веке: Тезисы докладов межвуз. науч.-метод. конф. – Новосибирск, 2000. – №4. – С. 35-36.
6. Мишаткина М.В. Культура и язык: страноведческий материал на занятиях по иностранному языку // Роль иностранного языка в XXI веке: Тезисы докладов межвуз. науч.-метод. конф. – Новосибирск, 2000. – № 4. – С. №33-34.
7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2007. – 128 с.
8. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровнему описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике. – М., Еврошкола, 2004.
9. Смирнова О. А. О региональном компоненте в содержании обучения иностранным языкам // Инновационные процессы в преподавании и изучении иностранных языков. – Новосибирск, 1997. – С. 26-30.
10. Сысоев П. В. Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://www. prof.msu.ru/publ/omsk2/o35.htm](http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o35.htm) (дата обращения 03.09.2014).
11. Халеева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской Академии образования. – 2000. – №1.
12. Цигулева О. В., Колмакова М. В. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам: региональный аспект. – Новосибирск, 2005. – С.59.
13. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: Юнита, 2002. – С. 182.
14. Ek van J. Threshold Level 1990 // J. van Ek, L.M. Trim. – Srasburg: Council of Europe Press, 1991.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТОВ

С.В. Мастерских

Тюменский государственный университет

В данной статье анализируются способы выражения паремиологического фонда концептов «желание» и «труд» в сопоставительном плане на материале глаголов русского и английского языков. Методика изучения культурных концептов в языке представляет собой систему исследовательских процедур, направленных на освещение различных сторон концепта, а именно его смыслового потенциала.

Концепт можно представить как «...этнически, культурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, лексически и фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя помимо понятия, образ и оценку» [4, С. 29]. Собственно лингвистическое исследование концепта осуществляется с помощью анализа лексических и фразеологических единиц из словарей, сборников пословиц и афоризмов, текстов художественной литературы.

Труд как «целенаправленная деятельность, требующая физического или умственного напряжения, осуществляемая не для удовольствия, предполагающая получение денег», понятие «трудиться» противопоставляется понятию «играть» (деятельность, осуществляемая только для удовольствия), отсюда – пресуппозиция необходимости труда, и как следствие этого – вариативное представление *волеизъявления* в связи с выполняемой работой [3, С. 9].

Человек трудится по принуждению (внешнему или внутреннему), напряжённо, умело, проявляя старательность, упорство, терпение. Лень предполагает не только нежелание трудиться ("*Хочется есть, да не хочется лезть*"), но и удовольствие от праздного времяпрепровождения, пассивность как отрицательная черта характера, а также сопутствующие процессы (слоняться без дела, заниматься пустяками, откладывать дела на потом, медлить): Ср. рус. *И хочется, и колется, и мама не велит*, англ. *I wish I may (or might); All cats love fish but fear to wet their paws; The cat would eat fish and would not wet her feet. {I love it so, but mother says no}*.

Этнокультурные различия в представленном отношении субъекта к труду сводятся не к наличию или отсутствию определенных признаков, а к своеобразной признаковой комбинации [3 С. 9]. Нами было выделено следующее.

1) Желание или безразличие к трудовой деятельности носит характер социально значимой ситуации, где может даваться оценка, и выступает в форме морального качества личности [1, С. 17]:

– *Дело мастера боится. Хотеньем побеждён, огнём распалён. Хотенье найдёт причину* Ср. англ. Where there's a will, there's a way. Где хотенье, там уменье. *На охочего рабочего дело найдется* [2, С. 424].

– *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.* Ср. англ. – You cannot pull a fish out of a pond without labour. A cat in gloves catches no mice – *В перчатках кошка мышей не ловит.* Ср. рус. *Под лежащий камень вода не течёт; Не потопает, не полопает* [2, С. 526].

– *First catch your hare, then cook him* – *Сначала поймай зайца, потом приготовь его. Не убив медведя, шкуры не делят* (One does not divide the bear's skin without killing the bear).

– Хотеть – значит уметь. Хотенье – половина уменья; Хочу – половина могу. Хочу, так чего не смогу? [2, С. 420].

– *Хотелось, да хотенье не велело; Хочется, да не можется. На хотенье есть терпение; Живи не как хочется, а как бог велит (а как можется); Ярко желают, да руки поджимают* [2, С. 518]. *На одном гвозде всего не повесишь; В одну руку всего не загребешь; Хотелось бы так, а коли шест берега не хватит, можно и иначе; Разум сягает, да воля не владет; И близок локоть, да не укусишь; Выше себя не вырастешь* [2, С. 520].

«Так как вы не можете делать все, что хотите, то желайте только то, что можете делать» (П. Теренций). If we can't as we would, we must do as we can. – Дословн. перев. – Если не можем как хотели бы, надо делать как можем.

Отдельно выделяются паремии по отношению русского человека к воле:

– показано своеволие русского человека: *Никто мне не указ. Вольный казак.* Тот, кто хочет подчеркнуть свою безраздельную власть над чем-л., говорит: *Как захочу, так и сделаю; Ничего нельзя, а все можно; Как хочу, так и ворочу (так и кручу, молочу и пр.); Хочу с кашей ем, хочу масло пахтаю* [2, С. 526-527].

– одобрительное отношение к воле: *Вольность всего лучше (дороже); Воля – свой бог. Куда хочешь, туда и скачешь; Хоть хвойку жую, да на воле сижу; Хоть с голоду пухнем, да на воле живем* [2, С. 525- 526].

– отрицательное отношение к воле: *Своя волюшка доводит до горькой долюшки; Дай себе волю, заведет тебя в лихую долю; Волю дать – добра не видать; Воля и добра мужика портит; Воля губит, неволя изводит; Дураку воля, что умному доля: сам себя губит* [2, С. 526].

2) Воспитательная направленность при удовлетворении потребности субъекта:

– *Плохой солдат, который не надеется (не хочет) быть генералом.* Ср. англ. Every French soldier carries a marschal's baton in his knapsack. (Дословн. перев. – Каждый французский солдат несет в своем рюкзаке такую же дубинку, как и маршал). {It's a poor soldier that never wants to become a general}.

– If you want a thing well done, do it – Если хочешь, чтобы дело было сделано хорошо, делай его сам. Ср. “Свой глаз – алмаз”.

– *Хочешь жить - умей вертеться.* Ср. англ. If you can't ride two horses at once, you shouldn't be in the circus.

– *Не делай другому того, чего не хотел бы, чтобы делали тебе.* Ср. англ. Do no do onto others what you would not have them do to yourself (Behave to others as you would have them behave to you).

– The wish is father to the thought – *Желание – отец мысли* (Мы легко верим тому, что совпадает с нашими желаниями).

– *Хочешь не хочешь, а иди* (а давай, а надо). *Волей-неволей, а ступай* [2, С. 521].

3) Дозирование желания (во временном и возрастном аспектах):

– All covet, all lose – Ср. рус. *Всего желать – всё потерять. Много желать – добра не видать. Много хватать – своё потерять; Много захочешь – последнее потеряешь* [2, С. 423]. Разг. рус. *Жадность фрайера сгубила.*

– *За двумя зайцами погонишься, всё потеряешь.*

– *Кто чужого желает, скоро своё потеряет. Не разевай роток на чужой платок* [2, С. 422].

– *По щучьему веленью, по моему хотенью* (Из русск. народ. Сказки “Емеля и щука” - Ср. англ.: By will of the pike (do as I like).

– A bird in the hand is worse two in the bush; Ср. рус. *Лучше синица в клетке, чем журавль в небе. Рубль да мой.*

– Нереальность осуществления желания, пустые мечты (Ср. англ. A willing horse): If wishes were horses – *Если бы желания были лошадьми, нищие бы ездили верхом.* If if's and an's were pots and pans. – «Если бы» да «кабы» были горшками да сковородами. Ср. рус. *Если бы да кабы во рту росли грибы.*

– *Обещать золотые горы* – Ср. англ. To promise mountains of gold. *Обещать луну* – Ср. англ. To promise the moon.

– Desires are nourished by delays – Отсрочка питает желания (Чем дольше мы ждём чего-н., тем сильнее наше желание).

– *Не хочу учиться, хочу жениться* (Д.Фонвизин “Недоросль”) – Ср. англ. I don't want to be learning, I want to be married.

Идея прилежности связана в русском языке с умственным трудом, с учением (английское *diligent* не ассоциируется только с учением и предполагает постоянные, не разовые усилия). Носители русской культуры осуждают халтурную, небрежную работу. Человек «халтурит» означает, что «он не хочет делать качественно (работа выполняется попутно, и поэтому, небрежно), а мог бы», т.е. он желает работать добросовестно и старательно.

В английском языке на первый план выходит идея неумелого труда (осуждается дилетант и шарлатан, т.е. кто не умеет делать, а берётся). Следовательно, подчёркивается низкая результативность работы. Английское слово *businesslike* несёт положительную оценку, в то время как русское «деловой» имеет амбивалентную оценочную коннотацию, особенно в современной разговорной речи: «Деловой какой!». Отрицательная ассоциация данного признака вытекает из поведения человека, ставящего на первое место дела, а хорошие отношения с людьми в обществе – на второе. Признавая важность результата, носители русской культуры уделяют большое внимание процессу и особенно мотивации труда. Для жителей Западной Европы существенны утилитарные признаки результативности труда (работаем для себя и на себя), а для России, где в силу исторически сложившихся обстоятельств степень внешнего принуждения для трудящегося в России была в сравнении с другими странами очень высокой, важными являются этические признаки уважительного отношения к труду и трудящемуся человеку (не случайны этимологические ассоциации «труд – страдание», «работа – рабство»).

Анализ ряда словарных статей позволяет сделать вывод, что ценностные соотношения между русской и английской культурами можно представить в виде:

- положительной или отрицательной оценки отношения к труду;
- дидактической (воспитательной) направленности при удовлетворении потребности субъекта;
- дозирования желания (во временном, возрастном аспектах).

Сопоставление паремиологических единиц позволяет проследить универсальные и национально-культурные характеристики субъекта в английском и русском языках в соответствии со степенью удовлетворения чувственной потребности на основе таких концептов, как «желание» и «труд».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воркачев С. Г. Этносемантика паремии: сопоставительный анализ метафоризированных показателей безприличия в русском и испанском языках // Языковая личность: культурные концепты: сб. трудов. – Волгоград-Архангельск: Перемена, 1996, – С. 16-35.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 616 с.
3. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты: сб. трудов. – Волгоград-Архангельск: Перемена, 1996. – С. 3-16.
4. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты. – Волгоград: Перемена, 2001. – 495 с.
5. Пословицы и поговорки английского языка / под ред. И. Х. Дворецкого. – М., 2005. – 66 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДА

О.Х. Мирошникова

Южный федеральный университет

Технология языкового портфеля применяется в системе иноязычной подготовки будущих специалистов в высшей школе с конца 1990-х – начала 2000-х годов. Языковой портфель был задуман как инструмент европейской языковой политики, предназначенный для развития мультилингвизма, поликультурности и обеспечения академической и социальной мобильности в рамках формирующегося общеевропейского пространства высшего образования. Проект разрабатывался под эгидой Совета Европы с 1993 года и апробировался в европейских странах в виде пилотных проектов, в том числе в России в 1998-2003 гг.

Важной вехой, обеспечивающей Европейскому Языковому Портфелю (ЕЯП) статус образовательной технологии, стала разработка в 1989-1996 гг. экспертами стран Совета Европы программного документа «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение. Обучение. Оценка» [12], являющегося основой для стандартизации оценки уровня иноязычных компетенций обучающихся. В 2003 году документ был переведен на русский язык специалистами Московского государственного лингвистического университета, а в 2005 году в МГЛУ была осуществлена адаптация технологии Европейского языко-

вого портфеля для России (разработаны модели ЕЯП для старшеклассников, студентов, филологов – преподавателей иностранного языка и переводчиков). С этого момента технология ЕЯП стала постепенно внедряться и со временем заняла надлежащее место в вузовской практике.

ЕЯП представляет собой пакет лингводидактических материалов и рабочих документов, предназначенных для мониторинга, оценки и самооценки иноязычных умений и навыков обучающихся иностранным языкам в соответствии с общеевропейскими стандартами. Структура ЕЯП (языковой паспорт, языковая биография и досье), содержание и принципы его заполнения подробно описываются в методической и лингводидактической литературе, поэтому мы не будем детально затрагивать эти аспекты. Задача данной статьи – проследить, как изменялись цели применения, формы и функции языкового портфеля в практике преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе на протяжении последнего десятилетия, и какими причинами обусловлены эти трансформации.

Изначально ЕЯП программировался как гибкий инструмент, позволяющий:

- определять примерный уровень иноязычной компетентности обучающихся в основных сферах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо);
- осуществлять рефлексию и самооценку уровня владения иноязычными компетенциями;
- проектировать самостоятельную работу студентов по индивидуальному плану в соответствии с их запросами и возможностями (индивидуальная образовательная траектория);
- производить уровневое проектирование образовательного процесса в системе многоуровневого образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура);
- внедрять инновационные педагогические технологии, используя широкий потенциал лингводидактических средств (ИКТ, смешанное обучение, интенсивные методы обучения иностранным языкам, творческие и игровые формы работы и т.д.);
- способствовать формированию навыков автономной учебной деятельности, повышению мотивации учащихся к изучению языков, развитию интереса к обучению в течение всей жизни (life-long learning).

Накопленный в последние годы опыт внедрения языкового портфеля в систему высшего (в особенности неязыкового) образования позволяет выделить ряд преимуществ данной образовательной технологии по сравнению с традиционными методиками обучения иностранным языкам в вузе, в частности:

– развитие сознательного отношения обучающихся к процессу обучения, смещение акцентов с оценки на самооценку [5];

– расширение междисциплинарных связей, дающих возможность обучающимся приобретать лингво-профессиональную [1] или, по другой терминологии, профессионально-языковую [8] компетентность;

– направленность на самореализацию и повышение конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда с учётом того, что материалы, собранные в языковой портфель, можно презентовать работодателям и, более того, в процессе обучения в вузе целесообразно уже на уровне бакалавриата формировать языковой портфель на основе учёта запросов работодателей, готовя «...специалистов, готовых к социальной и академической мобильности и компетентных в профессиональном отношении» [3];

– возможность комплексного развития широкого круга общекультурных компетенций, заявленных в Федеральных государственных образовательных стандартах.

К функциям, которые выполняет языковой портфель, исследователи [4; 5; 7] относят:

– *образовательную функцию*: языковой портфель позволяет обучающемуся принимать активное участие в учебном процессе, приобретая полезные навыки образования и самообразования;

– *социальную функцию*: демонстрация достижений, собранных в языковой портфель, дает индивиду возможность лучшей социализации и успешного трудоустройства;

– *педагогическую функцию*: языковой портфель способствует формированию навыков автономии и рефлексии;

– *функцию оценки и контроля*: отслеживание реального языкового уровня обучающихся, способ оценивания ключевых и профессиональных компетенций;

– *функцию самооценки*: отслеживание собственного языкового уровня.

В зависимости от выполняемых языковым портфелем функций, существуют разнообразные виды портфолио, в частности:

– одноцелевой языковой портфель, направленный на развитие отдельных видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо);

– многоцелевой языковой портфель, направленный на комплексное развитие всех видов речевой деятельности (Integrated Skills Portfolio, Comprehensive Language Portfolio);

– электронный вариант языкового портфеля – самостоятельный или как приложение к резюме, Европаспорту;

– профессионально-языковой портфель, предназначенный для накопления всевозможных материалов и достижений обучающихся в

процессе преподавания профессионально-ориентированного курса ESP (English for specific purposes) в магистратуре и аспирантуре.

Существуют классификации портфолио по форме презентации материалов (файловая папка, e-portfolio), по принадлежности (индивидуальное, групповое), по периоду создания (модульное, семестровое, годовое), по цели создания (тематическое, презентационное, комплексное, итоговое и др.) [10]. В последние годы в вузовской практике всё большее применение находят профессионально-ориентированные формы языкового портфеля [2; 6; 11 и др.].

На кафедре английского языка естественных факультетов ЮФУ технология языкового портфеля применяется, начиная с 2007 года. Были разработаны модели языкового портфеля для всех ступеней многоуровневого образования, при этом каждая из них рассчитана на достижение обучающимися определённого уровня иноязычной компетентности согласно общеевропейской шкале компетенций: для бакалавриата это уровень B1, для магистратуры – уровень B2, для аспирантуры – уровень B2 – C1. Одна из моделей языкового портфеля представлена нами в учебном пособии «Профессионально-языковой портфель для магистрантов биологических специальностей» [9]. Модели языкового портфеля для магистрантов и аспирантов естественнонаучных специальностей строились на основе учёта запросов работодателей, которые были выявлены посредством анкетирования:

– выявлялось мнение выпускников и работодателей по широкому кругу вопросов, в том числе информация о том, насколько востребованы специалисты со знанием иностранных языков на их предприятии (фирме, компании) и в регионе в целом;

– выявлялись профессии, для которых знание иностранного языка актуально, выяснялась степень удовлетворенности руководителей предприятий уровнем иноязычной подготовки выпускников вузов;

– выяснялось, учитываются ли знания иностранного языка при подборе персонала, а также готовность предприятия осуществлять или финансировать на паритетной основе профессиональную иноязычную переподготовку специалистов по профилю предприятия (курсы иностранных языков, зарубежные стажировки и командировки, участие в международных конференциях, членство в международных профессиональных, научных и культурных организациях и т.п.);

– выявлялись специальные требования к работнику предприятия (фирмы), включая как профессиональные, так и общекультурные компетенции.

Параллельно проводилось анкетирование выпускников ЮФУ (бакалавров, магистрантов, аспирантов) с целью выявления мотивации мо-

лодых специалистов к совершенствованию уровня владения иностранными языками, оценивался уровень самооценки респондентов, степень востребованности иностранного языка в их профессиональной деятельности, а также наиболее востребованные в регионе иностранные языки; выяснялось, какие аспекты иноязычной подготовки в вузе следовало бы усилить или модернизировать, в том числе: практические коммуникативные навыки, расширение словарного запаса, совершенствование знаний грамматики, связи с реальными потребностями предприятия и ситуациями общения, навыки письменной коммуникации и академического письма, работу с документацией и т.д.

Практика показывает, что учёт требований работодателей и контролируемое преподавателем ведение языкового портфеля позволяет студентам, магистрантам и аспирантам за годы обучения в вузе накопить опыт иноязычной коммуникации, приобрести профессиональные и языковые компетенции, необходимые для повседневного общения, научной и профессиональной коммуникации в условиях международного академического сообщества.

В процессе заполнения языкового портфеля обучающиеся знакомятся с новыми тенденциями в научно-исследовательской деятельности в области естественных наук, в том числе, с международными исследовательскими проектами, грантами, летними исследовательскими программами для студентов. Они учатся принципам составления профессионального портфеля специалиста (биолога, физика, химика, математика и др.), знакомясь с аутентичными портфолио специалистов естественнонаучного профиля – носителями изучаемого языка (учёные, исследователи, выпускники университетов). Одним из важных аспектов работы над профессионально-языковым портфелем является изучение квалификационных требований, профилей специальностей, вакансий для специалистов на международном рынке труда, возможностей повышения профессиональной квалификации и он-лайн-обучения в сфере профессиональной деятельности.

Языковой портфель может включать самый широкий круг иноязычных материалов, накопленных обучающимся, в том числе: эссе на иностранном языке по профессиональной тематике, учебные проекты, тезисы докладов и статьи для студенческих и международных научно-практических конференций, результаты тестирования (лексические и грамматические тесты), письменные переводы, аннотации к статьям, библиографические списки и обзоры, презентации, глоссарии по профессиональной тематике, грамоты, языковые сертификаты и т.п. Эффективной формой работы с языковым портфелем является формирование профессионального портфеля специалиста как приложение к резюме

ме, а также заполнение на основе личного профессионального опыта curriculum vitae (CV) на английском языке – документа, свидетельствующего о готовности специалиста к самореализации в избранной им профессиональной деятельности и к карьерному росту.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение технологии языкового портфеля в вузовской практике значительно расширилось за последние годы, а сама технология ЕЯП претерпела существенные изменения, связанные с повышением значимости практико-ориентированного характера обучения в вузе и смещением акцента на изучение иностранного языка для специальных целей (Language for Specific Purposes), что обусловлено расширением влияния международного рынка труда и ростом востребованности специалистов со знанием иностранных языков на региональном рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьева О. А., Макеева М. Н., Мильруд Р. П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. технического университета, 2005. – 160 с.
2. Атабекова А. А., Крузе И. И. Языковой портфель как лингводидактическая технология профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-юристов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3 (часть 1). – С. 184-188.
3. Дубив Н. В. «Европейский языковой портфель» для студентов направления «Международные отношения» // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №2. – С. 34-35.
4. Есмагулова А. Б. Организация самостоятельной работы учащихся на основе технологии «Языковой портфель» // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/761/1231> (дата обращения 05.09.2014).
5. Иванченко Т. Ю. Технология «языковой портфель» как инструмент мотивации к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 462-465.
6. Игнатьева Е. А. Использование языкового портфолио в техническом вузе в контексте компетентностного подхода // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2012. – № 35.– С. 14-18.

7. Ильютюк С. В. Языковой портфолио студента // Преподавание иностранных языков в неязыковом вузе: переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования: тезисы. – Оренбург: Изд-во Оренбургского института (филиал) Университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА). 2014. – С.13-19.
8. Мирошникова О. Х. Профессионально-языковая компетентность: Монография. Lambert Academic Publishing, Гамбург, 2011. – 130 с.
9. Мирошникова О. Х. Профессионально-языковой портфель для магистрантов биологических специальностей: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. – 128 с.
10. Ращупкина К. С., Савочкина Т.С. Портфолио как современный измеритель учебных достижений студентов вуза (на примере иностранного языка) // Вестник Тверского гос. ун-та. – 2009. – № 20 – С.48-64.
11. Тюрина С. Ю. Языковой портфолио в курсе «деловой иностранный язык»: опыт использования технологии для магистрантов технического вуза // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – Том 196.– С. 149-154.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2007 (9th printing). – 260 p.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ КУЛЬТУРНО- ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА

Д.К. Мосунов, А.Л. Тихонова

Челябинский государственный педагогический университет

Современная профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка требует учёта ряда вызовов времени и общества, касающихся как переосмысления её целевой ориентации (отказ от подготовки профессионально-предметной, основанной на знаниевой парадигме, и переориентация на компетентностное становление), содержательных компонентов, в частности, усиления социокультурной составляющей, появление установки на модификацию функций будущего учителя (транслятора культуры).

Новая языковая ситуация в российском обществе делает настоятельной потребностью владение иностранными языками буквально всех членов социума для осуществления возможности всемерного культурного и информационного обмена, социального и профессионального роста. В этих условиях роль учителя – транслятора иноязычной культуры – представляется уникальной, и его подготовка с необходимостью требует усиления межкультурной составляющей. Учитель должен быть готов сам осуществлять продуктивное взаимодействие с носителем иной культуры, выступать в роли культурного посредника, а также формировать у своих учащихся восприятие действительности сквозь призму двух и более культур.

Таким образом, можно говорить о существовании социального заказа на разработку теоретических и методико-технологических положений формирования межкультурной компетенции будущих учителей иностранного языка во взаимосвязи с профессиональными компетенциями трансмиссии интеркультурного опыта среди обучаемых.

Научные работы в области межкультурной коммуникации и формирования межкультурной компетентности публикуются уже с 70-х годов XX века зарубежными учёными (Hammer, Gudykunst, Wiseman, Ruben, Kealey, Abe, Koester, Olebe, Martin, B.H.Spitzberg, G.Changnon и другими) и отечественными исследователями (Т. Н. Астафуровой, О. В. Брезгиной, В. А. Брылевой, З. В. Возговой, М. В. Гараевой, Г. В. Елизаровой, О. И. Михеевой, С. В. Муреевой, И. Л. Плужник, В. В. Сафоновой, С. Г. Тер-Минасовой, И. И. Халеевой, И. М. Шеиной и другими). В работах раскрывается компонентный состав и модели структурирования межкультурной компетентности, указываются эффективные пути её формирования на занятиях и в самостоятельной работе по иностранному языку.

Формирование межкультурной компетентности следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров. Межкультурное обучение направлено на формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации и способствует как осознанию студентами своей принадлежности к определённому этносу, так и ознакомлению с традициями и культурными особенностями представителей другой культуры [2].

Современный человек, владеющий иностранным языком, оказывается вовлечённым в процесс общения с другими людьми, каждый из которых представляет свою культуру. Поэтому при изучении иностранного языка важно не только овладеть богатым лексическим запасом, хо-

рошей грамматикой и произношением, но и формировать у себя межкультурную компетентность. Критериями её сформированности выступают умения гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в процессе коммуникации; определять адекватную линию речевого поведения; осуществлять безошибочный выбор конкретных средств из обширного арсенала и употребить эти средства сообразно конкретной ситуации.

В ходе формирования межкультурной компетентности взаимодействие двух культур осуществляется в нескольких направлениях: *знакомство с культурой* страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и *усвоение модели поведения* носителей иноязычной культуры; *влияние* иностранного языка и иноязычной культуры на *развитие родного языка* и модель поведения в рамках родной культуры; *развитие личности* под влиянием двух культур [4].

В процессе обучения иностранному языку формирование межкультурной компетентности осуществляется с учетом культурных и ментальных различий, свойственных носителям языка. При этом значимыми факторами выступают – осознание проблем, возникновение которых возможно в межкультурной коммуникации носителей разных культур; понимание общепринятых норм поведения и ценностей. Когда обучающиеся подготовлены к решению указанных выше проблем, они способны преодолеть непонимание, адекватно воспринимать поведенческие реакции и избежать потенциальных конфликтов, вызванных неправильным использованием средств языка, ошибочной интерпретацией поведения собеседника или оценки сложившейся ситуации. Профессиональная деятельность хорошего специалиста предполагает сотрудничество с представителями мирового сообщества, поэтому способность студента преломлять культурные ценности в своём поведении играет важную роль в его становлении как будущего специалиста.

Анализ культуроведческой, лингвокультурологической, лингвометодической и лингводидактической литературы показывает недостаточное раскрытие возможностей формирования межкультурной коммуникации в подготовке учителя иностранного языка в процессе внеаудиторных занятий к культурно-просветительской деятельности.

Этот вид профессиональной деятельности будущего учителя был заявлен и в действовавших ранее стандартах профессиональной подготовки (например, в стандарте 2005 г.), но в тексте самого стандарта существовало лишь краткое разъяснение, касающееся задач учителя в области культурно-просветительской деятельности: «формирование общей культуры учащихся».

Современный ФГОС ВПО направления «Педагогическое образование» описывает не только профессиональные задачи в области культурно-просветительской деятельности («...изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых; организация культурного пространства»), но и профессиональные компетенции бакалавра-педагога в указанной сфере: способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы; способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности.

Культурно-просветительская деятельность – это прогрессирующая социально необходимая деятельность, целью осуществления которой является широкое распространение различного типа информации, имеющей приоритетное значение при установленном уровне развития общества. Культурно-просветительская деятельность вовлечена практически во все составляющие жизни людей: политику, экономику, образование, медицину, досуг, карьеру и т.д.

Особая роль культурно-просветительской деятельности отводится в студенческом периоде жизни. Студенческий возраст – это время интенсивного развития нравственных и эстетических чувств, становления характера и овладения полным набором социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев отмечают: «Центральной проблемой молодого человека является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и к своему времени» [3, С. 261].

Культурно-просветительская деятельность осуществляется посредством различных технологий, выбор которых зависит от целей и задач её организации для той или иной аудитории. В студенческом возрасте применяются наиболее интересные и специфические технологии, способствующие максимальному усвоению молодыми людьми транслируемой им информации. Кроме того, выбранные технологии должны соответствовать основным принципам обучения, таким как принцип научности, воспитывающего обучения, соответствия возрастным и индивидуальным особенностям.

Технологии культурно-просветительской деятельности уникальны и разнообразны. Кроме того, в настоящее время наблюдается тенденция увеличения их количества и всестороннего улучшения их моделей. Данные технологии особенно востребованы в системе высшего

образования, так как их применение благотворно сказывается на учебно-воспитательном процессе студентов.

В течение 7 лет кафедры немецкого языка факультета иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета участвует в реализации межкультурного проекта «Челябинск – Ванген: Мост Культуры». Студенты имеют прекрасную возможность участвовать в международных фестивалях культуры, ежегодно проводимых в сентябре в г. Ванген (Германия) и в апреле в г. Челябинск.

Участие в подобного рода мероприятиях культурно-просветительского характера позволяет студентам и магистрантам глубже проникнуть в мир иноязычной культуры, осознав особенности своей родной культуры и своего культурного «Я». В процессе данной деятельности у них формируются не только речевые умения и навыки при общении с носителями языка, но и межкультурная компетентность, включающая в себя приятие чужой культуры, толерантное отношение к проявлениям иноязычной культуры, умение преодолевать «культурный шок» при встрече с явлениями и реалиями чужой культуры, которые отсутствуют в родной.

Резюмируя вышеизложенное, мы полагаем, что внеаудиторная деятельность будущих учителей культурно-просветительского характера является хорошей предпосылкой к формированию у них межкультурной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психологическое образование: контексты развития. Альманах №3 / под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – 168 с.
2. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации: (Опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. – 2008 - № 3. – С. 156-166.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учеб. пособие для вузов.– М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
4. Третьякова А. В. Формирование межкультурной компетентности с помощью различных видов межкультурного образования / Практическая этнопсихология. – М., 2010. – С. 201-208.

ЧТО ТАКОЕ ФИЛОСОФИЯ АНТИЯЗЫКА?

А.С. Нилогов

*Хакасский технический институт
(филиал Сибирского федерального университета)*

Для того чтобы обосновать такую философскую дисциплину, как философия антиязыка [1], рассмотрим то содержание имеющейся философии языка, которое, на наш взгляд, не удовлетворяет современному уровню философской проблематики. И ниже приведём первоисточниковые, словарные и энциклопедические определения «философии языка»:

«Важно различать философию языка и лингвистическую философию. Лингвистическая философия складывается из попыток решить философские проблемы путём анализа значений слов естественных языков и логических отношений между словами. Такой анализ можно использовать при обсуждении традиционных вопросов философии, например проблем детерминизма, скептицизма или каузации, впрочем, можно, специально не обращаясь к *традиционным* философским проблемам, изучать понятия как отдельные и интересные объекты исследования, как способ проникнуть в мир, строя классификации и проводя отождествления и различения в языке, которым мы пользуемся для характеристики и описания мира. Философия языка складывается из попыток проанализировать самые общие языковые единицы и отношения, такие как значение, референция, истина, верификация, речевой акт или логическая необходимость» [2, С. 6].

«ФИЛОСОФИЯ ЯЗЫКА (Philosophy of Language, Sprachphilosophie). В отличие от классической философии, в которой язык понимался обычно как то, в чём воплощается чистое мышление, а потому не составлял особой философской проблемы, для самых разных направлений философии XX в. характерен "лингвистический поворот". Язык предстал неотделимым от человеческого сознания, опыта и знания, он вышел в центр философского анализа, превратился в инструмент решения многих философских проблем. Под общее имя «Ф. я.» попадает большое и часто связанное между собой лишь номинально семейство различных теорий и учений о происхождении, природе и функциях языка, которые появились в XX в.» [3, С. 446].

«Philosophy of language, philosophical investigation of the nature of language; the relations between language, language users, and the world; and the concepts with which language is described and analyzed, both in everyday speech and in scientific linguistic studies. <...> *Simon W. Blackburn*» [4].

«ФИЛОСОФИЯ ЯЗЫКА – исследовательская область философии, в которой не просто анализируется взаимосвязь мышления и языка, а выявляется конституирующая роль языка, слова и речи в различных формах дискурса, в познании и в структурах сознания и знания. Термин “философия языка” был предложен П. И. Житецким (1900), А. Марта (A. Marty, 1910), К. Фослером (K. Vossler, 1925), О. Функе (O. Funke, 1928), М. М. Бахтиным и В. Н. Волошиновым (1929). <...> А. П. Огурцов» [5, С. 238].

Основополагающими понятиями «философии антиязыка» являются следующие: антыязык, антислово, класс антислов, принцип «изначального опоздания», принцип «изначального опережения», аутентичная номинация и др.

Введём фундаментальный принцип, являющийся осевым в проблеме противопоставления философии языка – философии антиязыка. Речь идёт о так называемом принципе «изначального опоздания», который терминологически был сформулирован французским философом Винсентом Декомбом в книге «Современная французская философия». Понятие «изначального опоздания» вводится В. Декомбом применительно к философии французского философа-деконструктивиста Жака Деррида, который, развивая континентальную традицию европейской философии (наряду с М. Хайдеггером), ещё больше усугубляет метафизику присутствия/отсутствия. Прочитируем соответствующий отрывок из В. Декомба, в котором он продолжает ассоциативный ряд по поводу истолкования такого центрального дерридеанского неологизма, как «различание» («*differance*»): «Вторичное есть не просто то, что приходит *на смену* первичному в качестве некоего запоздания, – оно есть то, что позволяет первичному быть первичным. Так, первому не удаётся быть действительно первым только благодаря собственным усилиям, собственным средствам: в этом ему помогает вторичное всей силой своего запоздания. Первое является первым только при содействии второго. «Во-вторых», следовательно, обладает своего рода первичностью по отношению к «во-первых»: с самого начала оно присутствует как предварительное условие первичности «во-первых» (не будучи при этом, естественно, самым изначальным «во-первых» [*речь о вторичном. – Прим. А. Н.*]: из этого следует, что «во-первых» на самом деле является «в-третьих»»)» [6, С. 140]. За этой замысловатой цитатой скрывается вся подноготная современной философии и её центрального раздела – онтологии, которая как учение о сущем уже не может претендовать на дескрипцию сущего, а метафизика – на дескрипцию бытия (в хайдеггеровском различении бытия (онтологического) и сущего (онтического)), потому что фундаментальность принципа «изначального опоздания» по-

стулирована самой **семиотичностью** – знаковой природой человеческого познавательного процесса.

Таким образом: «Репрезентация никогда не может быть элементом настоящего, она лишь следует жизни мира и потому всегда запаздывает по отношению к ней. Выпадение из настоящего времени не позволяет знаку обслуживать, фиксировать, репрезентировать присутствие человека при жизни мира. Существование знака лишается смысла, а знак, в свою очередь, лишается и своего реального существования» [7, С. 77].

С этих пор (а по сути – изначально, то есть в соответствии с самим принципом «изначального опоздания») проблема именованности вещей их собственными именами пронизывает всю историю философии (понятие аутентичной номинации). Крупнейшими философами XX века – М. Хайдеггером и Ж. Деррида – было показано, что бытие невыразимо в естественном языке, вернее, выразимо лишь сущее, которое искажает бытие вещей, а следовательно, мы никогда не имеем дело с подлинным. Проблема соотношения бытия и небытия (присутствия и отсутствия) разрывает философию на две противоположные практики забвения – бытия, с одной стороны, и небытия – с другой. Решением названных фундаментальных проблем философии и лингвистики является проект философии антиязыка – такой новой дескриптивной дисциплины, в рамках которой разрабатываются специальные методы усмотрения невоязыковляемых сущностей, а также наиболее эффективные способы номинации вещей (референтов).

Несмотря на то, что М. Хайдеггер высказывается о языке как о доме бытия, тем не менее, вопрошание об онтологическом статусе подручных языковых единиц (и о языке в целом, в том числе о «языке бытия») остаётся отнюдь не риторическим: «В конце концов философское исследование должно решиться спросить, какой способ бытия вообще присущ языку. Есть ли он внутримирно подручное средство или имеет бытийный образ присутствия либо ни то ни другое? Какого рода бытие языка, если он может быть «мёртвым»? Что значит онтологически, что язык растёт и распадается? У нас есть наука о языке, а бытие сущего, которое она имеет темой, туманно; даже горизонт для исследующего вопроса о нём загорожен. Случайно ли, что значения ближайшим образом и большей частью «мирны», размечены значимостью мира, да даже часто по преимуществу «пространственны», или это «эмпирическое обстоятельство» экзистенциально-онтологически необходимо, и почему? Философскому исследованию придётся отказаться от «философии языка», чтобы спрашивать о «самых вещах», и оно должно привести себя в состояние концептуально прояснённой проблематики» [8, С. 193–194].

Философия антиязыка посвящена новому разделу философии, который во многом наследует, но в большей степени критикует такую философскую дисциплину, как философия языка. В начале XXI века методы философии языка оказались недостаточными для решения фундаментальных проблем современной философии.

Поскольку философия есть область проблематизации незнаемого, постольку она нуждается в новой лингвистической методологии, а именно – антиязыковой. Перед нами – крупномасштабная опись тех вещей, которые оказались безымянными в языке, но жаждут быть поименованными хотя бы в лексиконе антиязыка. Философия антиязыка провозглашает ревизию всей истории философии с позиции поименованное/ непоименованное, а, будучи новым философским методом, готово сыграть свою революционную роль в открытии антыязыков для всех общих и частных наук.

Выявление собственно антыязыковых и несобственно антыязыковых дискурсивных практик. В первом случае понимается поиск таких классов (анти)слов, которые невыразимы в естественном языке. Во втором случае – критика существующих способов коммуникации и сигнификации.

Антиязык в узком смысле (анти)слова – это совокупность классов антислов, номинирующих референты, которые нельзя поименовать с помощью естественного языка. Антиязык можно сравнить с подводной частью айсберга, являющейся условием существования его надводной части – наличного языка, – причём под подводной частью мы понимаем в том числе и идеальную комбинаторность языка быть именно практически бесконечным инструментом создания языковых единиц, хотя обычно под языковой комбинаторикой понимается лишь механическое умножение сущностей – статистическим увеличением количества высказываний, что может быть признано весьма спорным, учитывая принципы «произвольности языкового знака» и «двойного членения».

Приведём конкретные примеры антыязыковой номинации вещей (с указанием соответствующих классов антислов), которые не укладываются в сигнификативные возможности естественного языка (на примере современного русского языка).

В первом примере разберём такое понимание антислова, которое предполагает пограничный статус в антыязыке и языке, частично выражаемый с помощью обычных слов, но в большей степени – посредством антислов.

Нумерологизмы – это антислова (и соответствующий класс антислов), обозначающие названия (для) больших чисел. В качестве нумерологизмов названия больших чисел пребывают до своего языкового воплощения, причём речь идёт не только о номинации чисел, например, в соответствии с так называемой краткой шкалой, где новое название для

числа образуется после прибавления к степени ещё 3 нулей (которые с морфологической точки зрения в русском языке являются числительными, склоняющимися по падежам и числам), но и о назывном (словесном) перечислении всех чисел в диапазоне между такими степенями, которые с морфологической точки зрения в русском языке являются составными определённо-количественными числительными, склоняющимися по падежам.

Например: число 1234567890123456789012345678901234567899 в словесном виде будет записано таким образом: один додециллион двести тридцать четыре ундециллиона пятьсот шестьдесят семь дециллионов восемьсот девяносто нониллионов сто двадцать три октиллиона четыреста пятьдесят шесть септиллионов семьсот восемьдесят девять секстиллионов двенадцать квинтиллионов триста сорок пять квадриллионов шестьсот семьдесят восемь триллионов девятьсот один миллиард двести тридцать четыре миллиона пятьсот шестьдесят семь тысяч восемьсот девяносто девять. Ранее это название числа являлось антисловом – нумерологизмом, а более конкретно – антисловоформой (антисловом в той или иной грамматической форме).

Ещё одна проблема связана с именованием трансцендентных чисел, у которых после целой части (после запятой) плетётся бесконечная вереница дробных знаков, поэтому в философии антиязыка названия таких чисел также представляют собой антислова (подкласс антислов) – **трансцендентные нумерологизмы** (так как невозможно целиком в силу трансцендентной природы (*а также даже предельно остаточно*) словесно и цифрово выразить, например, число пи, потому что всегда приходится иметь дело с компромиссным вариантом фиксации такого числа: не в виде редуцированных символов, а в зависимости от того, какое количество знаков определено после целой части; в настоящее время речь идёт о десятках триллионов цифр после запятой) [9, С. 266–274].

Второй пример трактовки антислова связан с определением статуса всех реконструированных слов – так называемых праформ (этимонов) для современных слов. Они составляют такой класс антислов, как **праформологизмы** (или **этимологизмы**, или **этимологизмы**). В данном случае речь идёт об определении онтологического статуса словарно зафиксированных этимологических реконструкций. Для конкретизации примеров воспользуемся одним из этимологических словарей русского языка, а именно: «Историко-этимологическим словарём современного русского языка» П. Я. Черныха:

«БАБОЧКА <...> Обычно слова *бабочка* производят от *бабка* (<**бабъка*) или прямо от *баба* (см.). <...>» [10, С. 62]. В данном примере в статусе антислова выступает праформологизм – ***бабъка**.

«МІСКА <...> О.-с. *misa, восходящее к нар.-латин. mēsa < mēnsa <...>» [10, С. 534]. В данном примере в статусе антислова выступает праформологизм – *misa.

С точки зрения этимологической методологии любая реконструкция этимона – гипотетична, то есть недостоверна. Следовательно, онтологический статус подобных праформ весьма условен, но научно мотивирован с позиции традиции сравнительно-исторического языкознания. Прочитав автора данного этимологического словаря П. Я. Черныха: «Поставив себе задачей достижение максимальной убедительности того или иного объяснения, этимолог, по большей части, всё же вынужден работать не столько в области достоверного, сколько гипотетичного. Конечно, элемент гипотетичности в языкознании, в истории человеческой речи, не является достоянием только этимологических разысканий. В большей или меньшей мере он имеется во всех сравнительно-исторических построениях, если речь идёт о дописьменном периоде. Но историку языка – этимологу приходится пользоваться гипотезой и оперировать словесными формами (разумеется, особо оговорёнными), придуманными ad hoc, возможными, допустимыми, но не засвидетельствованными ни в письменных памятниках, ни в живой речи, гораздо чаще, чем, скажем, историку языка – фонетисту, который ведь тоже не чуждается таких построений <...>. Элемент гипотетичности в этимологических разысканиях объясняется самим характером материала, с которым приходится иметь дело этимологу: отдельно существующих слов много, гораздо больше, чем типовых звуков или типовых грамматических форм и грамматических категорий.

В общем можно сказать, что достоверность любой этимологии, удовлетворяющей даже самым строгим научным требованиям, поскольку она имеет отношение к доисторическому периоду развития того или иного языка, не может быть больше достоверности археологического объяснения, когда оно опирается на показания памятников материальной культуры, или объяснения палеонтологического» [10, С. 17–18].

Таким образом, на примере нескольких классов (и подклассов) антислов мы показали сигнификативную неадекватность современного русского языка (да и вообще любого другого естественного человеческого языка) для работы с выявленными референтами. В ходе философско-лингвистического исследования нами выявлено более 200 различных классов и подклассов антислов, которые не укладываются в традиционные научные подходы по их регистрации (каталогизации, систематизации, фактологизации) ни в рамках философии, ни в рамках языкознания. Постановка под вопрос онтологического статуса этих и многих других (анти)языковых единиц со всей очевидностью приводит нас к

обоснованию такого нового раздела философии (с соответствующей методологией), как **философия антиязыка**. Несмотря на существование близкой к философии антиязыка – философии языка, мы настоятельно считаем, что в рамках философии языка невозможно решить тот комплекс номинативно-сигнификативных проблем, который обнаружен нами при анализе как актуальных философских задач, так и насущных лингвистических затруднений.

В итоге философия антиязыка постулируется нами как раздел философии, предметом которого является изучение оснований и пределов семиотической номинации на естественном человеческом языке и зависимости познавательного процесса от антиязыка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нилогов А. С. Философия антиязыка. – СПб., 2013. – 216 с.
2. Философия языка / Ред.-сост. Дж. Р. Сёрл: Пер. с англ. – М., 2004. – 208 с.
3. Современная западная философия: Словарь. 2-е изд., перераб. и доп. Сост. и ответ. ред.: В. С. Малахов, В. П. Филатов. – М., 2000. – 544 с.
4. Encyclopaedia Britannica: Philosophy of Language. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/754957/philosophy-of-language> (дата обращения: 04.09.2014).
5. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 4 / Ин-т философии Российской акад. наук, Национальный общественно-научный фонд; науч.-ред. совет.: В. С. Стёпин (пред. совета) и др. – М., 2010. – 736 с.
6. Декомб В. Современная французская философия: [Сборник]. / Перевод с фр. – М., 2000. – 344 с.
7. Гурко Е. Н. Деконструкция: тексты и интерпретация. Деррида Ж. Оставь это имя (Постскрипtum), Как избежать разговора: денегации. – Минск, 2001. – 320 с.
8. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков, 2003. – 512 с.
9. Нилогов А. С. Антиязыковая номинация больших чисел (В начале было Число, и Число было у Бога, и Число было Бог) // Филология: научные исследования. – 2013. – № 3. – С. 266–274.
10. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. Т. 1. – 3-е изд., стереотип. – М., 1999. – 624 с.

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ (LIFE SKILLS) В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ю.А. Плужникова

Коломенский институт (филиал)

«Московский государственный машиностроительный университет»

Глобальные изменения в социальной, культурной, экономической, научно-технической сферах, произошедшие в начале нынешнего столетия, привели к переменам как в повседневной жизни людей, так и в областях бизнеса, производства, образования. Новые реалии человеческой жизнедеятельности, новые потребности общества повлияли на вектор развития современной образовательной парадигмы.

Дискуссии о том, каким быть высшему образованию в России, непрекращающиеся реформы, слияния, ликвидация и оптимизация вузов волнуют практически каждого – студентов, абитуриентов, преподавателей, родителей и т.д. Публицисты, социологи, специалисты в управлении качеством образования неоднократно отмечали, что российское высшее образование сегодня стало практически всеобщим, что возникла проблема «гигантского перепроизводства» в этой сфере. Разумеется, наблюдаемый феномен включает в себе ряд очевидных проблем: ограниченность бюджетных мест, влекущая закрытие социального лифта для молодежи из менее обеспеченных семей, платное образование, создающее возможности для коррупции и угрозу снижения качества вузовской подготовки, «перепроизводство» выпускников ряда специальностей, ведущее к диспропорции спроса и предложения на рынке труда и пр.

Тем не менее, необходимо признать, что массовость высшего образования имеет не только негативные последствия. Современная система высшего профессионального образования выполняет не одну, а целый ряд общественных функций. Собственно обучение и профессиональная подготовка составляют лишь часть задач высших образовательных учреждений. Сошлёмся, например, на социологические исследования, согласно которым обладатели вузовского диплома живут в среднем существенно дольше. Студент университета или института получает не только академическое и профессиональное образование, но и важные социальные навыки, о которых и пойдет речь в данной статье.

С одной стороны, обучение в вузе является частью социальной адаптации для молодых людей, большинство из которых не готовы к профессиональному самоопределению. С другой стороны, общественная

парадигма «профессия на всю жизнь» больше не соответствует современным жизненным реалиям, настроенным на социальную и трудовую мобильность. Образование сегодня должно подготовить человека к переменам. Кроме того, как отмечает С. Каган, многие нынешние студенты и школьники будут выполнять профессиональные обязанности, о которых их преподаватели имеют сегодня лишь смутное представление, будут применять технологии, которые на данный момент ещё не изобретены [2]. Следовательно, основная задача специалистов в сфере образования – разработка способов развития социальных навыков и информационно-коммуникационных умений (умений искать, анализировать, оценивать, структурировать, применять и сохранять новую информацию).

На наш взгляд, для решения задачи интеграции молодежи в современный социум необходимо воспитать «человека культуры», что предполагает формирование у обучаемых способности ориентироваться в окружающем мире, жить, действовать, реализовывать себя, учитывая интересы и ожидания других людей, социальных групп, общества в целом. Речь должна идти о становлении мировоззрения, выработке в процессе образования не только знаний и умений, но и отношения к ним, способности и готовности применять их в жизни. Как никогда актуальна сегодня мысль П. П. Блонского: позиция бесстрастного наблюдателя человеческой жизни очень мало способствует познанию этой жизни.

Кроме того, чтобы молодой человек был востребован обществом, рынком труда при любых условиях (быстро меняющихся, обновляющихся, неожиданных), важно научить его учиться, то есть сформировать готовность к самостоятельной познавательной деятельности, вооружить необходимыми стратегиями и тактическими приёмами работы с информацией. Концепция «образование в течение всей жизни» не может быть реализована без соответствующей педагогической работы, формирующей у молодежи такую личностно-профессиональную установку. Принятие собственных решений, личностный выбор, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, стремление к самоопределению, активности и самореализации – все это круг задач современного высшего образования.

С умением делать самостоятельный выбор, принимать самостоятельные решения тесно связана следующая группа задач – формирование у молодежи принципиальной установки на творчество и умений творческой деятельности. Стремление к созиданию, созданию чего-то нового, нестереотипного в любой области – науке, технике, искусстве, бизнесе – характеризует человека творческого, свободного, образованного и культурного. С детства, юности важно «выращивать» в личности способность и потребность самостоятельно находить решение не встречавшихся раньше задач, умение увидеть и поставить новые задачи. Именно

такой человек сможет успешно жить и эффективно действовать в изменяющемся мире, изменять этот мир, вносить в него нечто новое, творить.

Практически все перечисленные выше задачи высшего образования в той или иной степени связаны с формированием социальных навыков – Life Skills. Под данным термином сегодня понимают способность и готовность человека к адаптационному, позитивному поведению, которое обеспечивает возможность справляться с запросами и требованиями повседневной жизнедеятельности (определение Всемирной Организации Здравоохранения [3, С. 2]). В рамках концепции «Life Skills», в том числе в языковом образовании, выделяют около 30 социальных навыков. Среди них, например, адаптивность, самопознание, индивидуальный стиль учения, социальная ответственность, умение работать с информацией, расстановка приоритетов, планирование, критическое мышление, сотрудничество, коммуникация, уважение различий, гражданственность, креативность, постановка целей, ведение переговоров, создание деловых контактов, выражение собственного мнения и некоторые другие.

Так, среди необходимых социальных навыков называют, например, стрессоустойчивость, что актуально для любой профессиональной сферы из-за высоких психологических нагрузок, напряженного темпа работы. Многие работодатели и эксперты в области профессионального образования отмечают, что сегодня наблюдается значительный разрыв между высокими профессиональными качествами сотрудников и их неумением наладить успешное взаимодействие с другими людьми. Как в нашей стране, так и за рубежом лишь небольшое количество руководителей предприятий и организаций считают, что выпускники вузов готовы к работе по специальности, но не столько из-за недостаточных знаний, сколько из-за неумения или нежелания работать в команде, вести диалог, принимать самостоятельные решения, соблюдать профессиональную этику. Эта проблема определяется как нехватка социальных навыков и функциональной грамотности.

Проблема функциональной грамотности ещё в 1990-е гг. привлекла внимание как зарубежных специалистов (например, ЮНЕСКО), так и отечественных педагогов и учёных (например, авторский коллектив «Школы 2100»). Определяя собственно грамотность как владение навыками и умениями чтения и письма, можно трактовать функциональную грамотность как способность личности свободно использовать эти навыки и умения в целях получения информации из аутентичного текста [1, С. 37]. Иначе говоря, для того, чтобы этот текст понять, произвести компрессию информации, трансформировать её и пр. (чтение) и для того, чтобы передавать такую информацию в реальном общении (говорение и письмо). Человек, способный только прочесть короткую вывес-

ку, небольшое сообщение или только поставить свою подпись, в этом смысле неграмотен. К сожалению, многие старшеклассники и даже студенты сегодня с трудом понимают специальные тексты, не владеют умением формулировать основную мысль, навыками просмотрового и поискового чтения, с трудом переходят от одной стратегии чтения и понимания текста к другой, более адекватной в данной ситуации. Это говорит о недостаточной сформированности функциональной грамотности как одного из важнейших социальных навыков для современного общества.

Представляется, что в контексте российской системы образования социальные навыки можно трактовать как «универсальные учебные действия» школьников и «общекультурные компетенции» студентов вуза. Они включают в себя такие аспекты, как познавательная самостоятельность, планирование деятельности (в том числе учебной), взаимодействие в группе, в команде, навыки критического мышления, творческие умения и пр. Важность их формирования для достижения успехов в дальнейшей жизни молодежи трудно переоценить. Так, большинство работодателей ценят такие социальные навыки, как решение проблем, поиск, анализ и обработка информации, принятие решений, проявление инициативы, рассудительности, объективности, умения взаимодействовать с окружающими. Для формирования перечисленных навыков и компетенций, помимо определённых способностей, требуются годы больших усилий, многократных повторений, отработки, где может пропасть мотивация и где необходимо внешнее стимулирование и руководство.

Чем объясняется особая роль изучения иностранного языка в процессе формирования социальных навыков, общекультурных компетенций, универсальных учебных действий? Во-первых, тем, что само владение иностранным языком является сегодня важнейшим социальным навыком, обеспечивающим, помимо прочего, более широкие возможности и мобильность на рынке труда. Во-вторых, как уже было сказано, такие универсальные действия, общекультурные компетенции, как умение аргументировать, находить компромиссное решение, продуктивно сотрудничать, взаимодействовать, активно слушать являются неотъемлемой составляющей успешного общения, в том числе иноязычной коммуникации.

Среди социальных навыков важное место занимает самопознание, рефлексия, определение своих сильных и слабых сторон, анализ собственных потребностей, склонностей, способностей, талантов и умений. Изучая иностранный язык, молодые люди не просто учатся говорить на нем, но и получают дополнительную возможность лучше узнать себя. Это особенно важно на этапе взросления, когда личность пытается определить свою позицию во взаимоотношениях с окружающими людьми и учится быть независимой.

Нравственное воспитание, развитие эмоционального интеллекта, духовных ценностей и моральных норм всегда были и останутся приоритетом любой образовательной системы. Преподаватель иностранного языка может интегрировать это направление деятельности в процесс обучения, не посвящая, например, духовно-нравственному воспитанию отдельные часы аудиторной работы. Этому способствуют специально отобранные приемы и технологии обучения, касающиеся подачи материала и организации учебного процесса. В качестве примера приведём такие социальные навыки, как сопереживание, умение понять потребности и эмоциональное состояние окружающих, учесть их интересы при принятии решения, способность к достижению компромисса. Выполняя групповое задание на выбор подарка для зарубежного гостя, составления праздничного меню, организации культурной программы и пр. студенты применяют стратегии активного слушания, высказывают собственное мнение и учатся соотносить его с мнением других членов группы, учитывая интересы всех сторон при выработке общего решения.

Кроме того, можно отметить значительную роль обучения иностранному языку в формировании такого социального навыка, как критическое мышление. Упрощенно говоря, оно представляет собой процесс и результат сбора информации с определением её источника, автора, причин такого изложения фактов, оценок или мнений, его мировосприятия. Разумеется, практически всем людям свойственна некоторая необъективность и предвзятость суждений (в разной степени). Одна из задач критического мышления заключается в том, чтобы определить те моменты, когда мы проявляем необъективность, побудить к необходимости взглянуть на вещи по-новому, по-другому, с иной точки зрения. И здесь необходимо подчеркнуть, что одним из ключевых принципов обучения иностранному языку является идея сбалансированной оценки явлений и событий, которая достигается путём их рассмотрения с разных сторон. При изучении языка упрощенный подход в суждениях, когда выносятся только два вида оценки (верно – неверно) представляется очень ограниченным: способы выражения вариативны, смыслы можно трактовать по-разному, а рассмотрение альтернативных точек зрения ведёт к более объективной оценке. Кроме того, в изучении языка важно умение понимать скрытый смысл высказывания, «читать между строк»; умение найти нужную информацию и провести исследование, чтобы сформулировать свою гипотезу, точку зрения. Все эти умения свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности критического мышления.

В заключении необходимо подчеркнуть, что встраивание задач по формированию социальных навыков у студентов в процесс обучения иностранному языку несёт очевидные преимущества для всех его субъектов. С позиции студентов положительные стороны очевидны: эти навыки необходимы для эффективного личностного и профессионального развития, что укрепляет связь образования с жизнью.

Кроме того, более ясно очерчены задачи и практические результаты их решения, происходит усиление мотивации, а также увеличиваются шансы на лучшее трудоустройство и карьерный рост. Для преподавателей положительные стороны, на первый взгляд, не очевидны: любые изменения влекут за собой дополнительную работу, затраченное время и усилия. Тем не менее, можно отметить такие позитивные эффекты, как улучшение рабочей атмосферы на занятиях, их большую продуктивность, а также создание конкурентного преимущества перед теми учебными заведениями, которые подобных навыков не предлагают. Следовательно, есть надежда, что затраченные усилия будут вознаграждены. Как заметил Vince Lombardi, “The only place success comes before work is in the dictionary” (Единственное место, где успех предшествует целенаправленной работе, – это словарь) [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Школа 2100. Приоритетные направления развития Образовательной программы / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 4. – М.: Баласс, 2000. – 208 с.
2. Kagan S. Addressing the Life Skills Crisis. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine, Summer 2003. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kaganonline.com/free_articles (дата обращения: 10.09.2014). [dr_spencer_kagan/257/Addressing-the-Life-Skills-Crisis](http://kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/257/Addressing-the-Life-Skills-Crisis).
3. Macmillan Life Skills: Language Is A Life Skill. От практики на уроке к успеху в жизни. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://macmillanenglish.com/life-skills> (дата обращения: 10.09.2014).

ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ: ПОТРЕБНОСТЬ ИЛИ МОДА?

В.М. Ростовцева

Томский политехнический университет

Термином «мода» принято обозначать некую меру, либо способ, являющиеся основой определённого стиля в конкретной социокультурной сфере или деятельности, благодаря которому достигается его временное господство. Ограниченность временного параметра моды, её непрочность и быстро проходящая популярность есть сущностные характеристики понятия *моды*. Характерным признаком моды является постоянная погоня за новизной. Мотивами моды выступают, с одной стороны, стремление подражать чужому опыту (считающемуся на данный момент популярным), с другой – страх отстать от других в погоне «быть модным». В связи с этим те явления в педагогической реальности, которые признаются доминирующими, предпочтительными на конкретном этапе развития образовательной парадигмы, но являются таковыми в течение некоторого времени с последующим снижением своей популярности, следует признать модой.

«Потребность» интерпретируется как своего рода нужда. Вид нужды – функциональной или психологической – обусловлен целым рядом ситуационных факторов, которые, в свою очередь, влияют на степень и формы её проявления. Индивид может осознавать или не осознавать эту нужду, но она существует объективно. Применительно к сфере образования потребность следует интерпретировать как объективно существующую нужду в знаниях и умениях, необходимых для активного освоения в учебном процессе. Типологическими характеристиками *потребности* выступают:

– осознание индивидом своих запросов – требуется определенный уровень развития рефлексии, способность формулировать цели, самостоятельно планировать свою деятельность, создавать индивидуальный образовательный маршрут и т.д.;

– объективно недостающие знания и умения, которые необходимы для овладения иностранным языком – чаще эта характеристика связана с деятельностью преподавателя с целью уточнения содержания обучения предмету, также может актуализироваться в процессе реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку;

– потребность участвовать в деятельности по реализации тестирования – обусловлена внутренними и внешними мотивами обучающегося, связанными с определением уровня владения учебным предметом.

Например, в отношении иностранного языка это может быть составление резюме и желание «хорошо выглядеть» в плане автопортрета языковой личности, либо как одно из условий принимающей стороны в виде документа, подтверждающего уровень владения иностранным языком на основе конкретного вида тестирования (TOEFL, FCI, DELF и др.).

Термином «тестирование» принято обозначать алгоритмизированный процесс, на основе которого строится аттестационная процедура как средство педагогической диагностики. Обязательными условиями выступают создание строго контролируемых условий и возможность объективно измерить характеристики либо личностного плана, либо собственно педагогического процесса.

Для того, чтобы решить поставленную задачу, необходимо предпринять достаточно широкое и глубокое исследование феномена тестирования в современном образовании и рамки отдельной статьи слишком узки для изложения полученных результатов. Поэтому основное внимание будет сконцентрировано на том, чтобы осуществить виртуальную проекцию сущностных характеристик понятий мода и потребность на контекст тестирования на примере отдельной предметной области «иностранный язык». Методологической основой выступает сравнительно-сопоставительный анализ.

В чем причина популярности тестирования?

Известно, что применение тестов имеет поистине древнюю историю, которая ярко представлена в трудах В.С. Аванесова в контексте развития им теории педагогических измерений. Тесты – один из инструментов контроля, процесс их использования – тестирование. Тот факт, что в настоящее время тестирование рассматривается во многих случаях как ключевой механизм не только оценивания учебных достижений, но и принятия важных решений в образовательной сфере, обусловил постановку вопроса о том, каковы факторы, влияющие на распространение тестирования как ключевой процедуры в системе использования контрольно-измерительных материалов. В современной специальной литературе по данному вопросу отражено многообразие мнений и их неоднозначность. В рамках настоящей статьи мы абстрагировались от глубокого анализа противоположных точек зрения на тестирование, с тем, чтобы сконцентрировать внимание на указанных выше факторах и кратко представить полученные результаты, но ссылаемся на них при интерпретации сквозь призму «мода или потребность?». Точка зрения автора статьи является, безусловно, субъективной, но жизнеспособной для дискуссии.

Распространение компьютерных технологий – относительная организационная простота выполнения и принцип строгого форматирования материалов как по форме, так и по содержанию сделал тесты и, соответственно, процедуру тестирования одним из популярных дидактических средств в связи с внедрением и широким использованием информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе на всех уровнях образования. Значительный рост численности студентов обусловил новые задачи аттестационной экспертизы вузов Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки. С учётом масштабов страны и определенной ограниченностью временного ресурса на проведение контролирующих мероприятий информационные технологии признаны наиболее эффективными (В.Т. Горбачев, 2006). Можно говорить о специальном направлении в научных педагогических исследованиях теоретического и прикладного характера, объектом которых становится тестирование на материале конкретной учебной дисциплины, а предметом выступает готовность педагогов к такой деятельности (А.М. Валов, 2003; Е.В. Федченко, 2006; Н.Г. Рыжкова, 2005 и др.).

Централизованная государственная политика по распространению тестирования, сопровождаемая созданием специального институционального ресурса. Эта политика есть закономерное следствие вхождения России в Болонский процесс. Известно, что механизм тестирования широко распространен в западно-европейской и американской системах образования, а также является базовым в ряде международных экзаменов, результаты которых признаются зарубежными университетами, что снимает определенные препятствия в реализации программ академической мобильности. В своё время целесообразность Болонского процесса аргументировалась идеей гармонизации национальных систем образования с целью создания единого международного (общеевропейского) образовательного пространства. Гармонизация предполагала поиск и реализацию таких преобразований, которые позволили бы сохранить достижения российского образования и предложить пути его интеграции в это международное образовательное пространство. Однако в ходе модернизации некоторые традиции отечественного образования были отвергнуты в пользу замены их новыми формами, в частности, это коснулось введения централизованного тестирования. Была озвучена новая задача по воспитанию молодежи – приобщить молодёжь к тестированию как необходимому элементу образования и самообразования; инструментом решения данной задачи было заявлено создание определенной культуры тестирования. Стремление научно обосновать форму и содержанием материалов для централизованного тестирования предприняли А.В. Никитин (2005), Л.А. Сучкова (2000) и др. Мнение оппо-

нентов по этому вопросу как раз сводится к тому, что это уступка моде. Их аргументы звучат сильнее в ситуации политической нестабильности и социально-экономических проблем.

По мнению некоторых исследователей, тестирование не противоречит личностно-ориентированному обучению, поскольку устанавливается обратная связь (Н. Л. Майорова, 2000; Л. А. Сучкова, 2000 и др.), что обеспечивает дифференцированный подход к обучающимся. Аргументы выглядят следующим образом: обеспечивается индивидуальный темп обучения, устраняются субъективизм и авторитаризм в оценке знаний и умений учащихся. На наш взгляд, важно учитывать, что личностно-ориентированный подход предполагает не просто внимание к личности обучающегося, но обязательно его мотивацию к креативной деятельности и реализации своего творческого потенциала. В свою очередь креативность и творчество предполагают отступление от шаблонов решения задач, а также поливариантность их решения. Однако это противоречит сущности тестирования, как процедуры, построенной на строгом форматировании деятельности. В том случае, когда оценки по результатам тестирования рассматриваются в качестве единственно валидного варианта оценки для принятия стратегически важного решения, затруднительно судить о творческом или личностном потенциале обучающегося, поскольку полученная информация свидетельствует только о соответствии субъекта принятому в данный момент образцу/эталону. На основании этого можно сформулировать вывод о том, что использование исключительно тестирования в указанной ситуации вряд ли соответствует потребности образовательных учреждений, нацеленных на поиск талантливой молодежи – лозунг всех современных университетов. В контексте личностно-ориентированного и творческого подходов перспективы тестирования невелики.

Модернизации контрольно-оценочной деятельности – тестовый способ оценки как новое средство организации мониторинга результатов учебной деятельности по любой учебной дисциплине (Н. Ф. Ефремова, 2003; Ю. А. Киреева, 2004; С. Х. Кожухов, 1999; Н. Г. Рыжкова, 2005; М. В. Полежаева, 2006; С. Р. Сакаева, 1997; Н. А. Сеногноева, 2006; И. Т. Русских, 2003; М. Н. Халимова, 1999; М. Б. Чельшкова, 2001 и др.). Заслуживают особого внимания научные труды по организации тестового контроля формирования навыков и умений при изучении иностранного языка – С. С. Копыловой, 2004; Н. В. Лавровой, 2004; Ли Пэн, 2004; И. Ф. Сергеев, 2001; Л. В. Туркиной, 1996; Т. Р. Щаповаловой, 2002.

Организационно-фасилитирующая функция тестирования отмечена А. А. Алексеевой [1]: цитируемый автор отмечает, что оно 1) облегчает труд преподавателя во время обработки результатов, экономит учебное время; 2) наряду с компьютерным тестированием – очень популярным – существуют многие другие формы, не требующие при применении специального дорогостоящего оборудования; 3) в методическом плане результаты всей целевой аудитории позволяют преподавателю выявить и предотвратить возможные методические ошибки, а также оценить результативность курса обучения в целом; 4) помогает при формировании учебных групп в ситуации разноуровневого или дифференцированного обучения. По мнению В. В. Борисовой, «...тестирование не заменяет преподавателя, оно является необходимым дополнением, позволяющим облегчить и делать более оперативной рутинную составляющую труда преподавателя» [2, С. 10].

Полифункциональный потенциал тестирования. Ключевая функция тестирования – контроль и оценка качества образования (М. К. Толетова, 2001). Разработаны специальные методики применения тестов с целью диагностики потенциальных возможностей обучающихся, например, критериально ориентированное тестирование (Л. И. Афонина, 2000; С. А. Грязнов, 2002; А. Е. Казеев, 2003; Н. Л. Майорова, 2000; В. Ю. Переверзев, 2000; С. А. Сафонцев, 2001 и др.). Однако всё более широко обращается внимание на обучающую и развивающую функции (У. А. Ботезат-Белая, 2000; С. С. Копылова, 2004; Н. М. Халимова, 2006). При строгом соблюдении определённых организационно-педагогических условий возможна разработка тестов, характеризующихся мотивационно-развивающей и управленческой функциями (Чжао Юйцзян, 2008). В теоретико-методическом плане обосновывается управленческая функция тестирования как средства эффективного управления функционированием и развитием образовательной системы в целом (Т. Н. Зайчикова, 2003), либо отдельного образовательного учреждения (К. Х. Калугян, 1999; Е. В. Солонин, 2004;). Широкий комплекс функций тестирования охарактеризован в диссертационных исследованиях Г. А. Валитовой, 2000; Н. Ф. Ефремовой, 2003; Н. Л. Майоровой, 2000; Л. А. Сучковой, 2000; Н. В. Ялаевой, 2003 и др.

Тестирование – сложный процесс, успешность которого определяется многими факторами и требует соблюдения специальных условий. Успешность связана с объективностью результата. В тех случаях, когда на первый план выступают формальные признаки процесса и поиск наиболее легкого пути получения в короткие сроки единственной оценки, на основании которой будет приниматься итоговое

решение, затруднительно получить объективный результат, поэтому есть основания рассматривать такое тестирование как своеобразную моду на использование экономичной процедуры, построенной на механизме обратной связи.

В случае, если к тестированию подходить как к потребности современного образовательного процесса, то необходимо, на наш взгляд, подходить к нему как элементу системы, а не к процедуре, эту систему заменяющей. В формальном плане, целесообразно рассматривать его как одну из форм текущего контроля, а также как одну из нескольких (не единственную) процедуру итогового оценивания учебных достижений. В содержательном плане использовать тесты, соответствующие программному материалу обучения, а не заимствовать в неизменном виде, либо слегка подкорректированные, из других (в том числе зарубежных) программ и опыта. Это требует специальной серьёзной подготовки педагогических кадров в плане создания и использования тестов. В функциональном плане важно учитывать такой аспект как апробация тестов, поскольку в противном случае тесты способны давать ошибочные результаты. В соответствии с масштабом задач определяются пути и формы апробации тестов: для текущей работы важен положительный педагогический опыт преподавателя, а для более широкой аудитории – группы квалифицированных специалистов-тестологов, что связано с соответствующими институциональными преобразованиями. Вероятно, существует некоторая взаимосвязь между модой и потребностью в тестировании при обучении иностранному языку; возможно допустить, что при определённых условиях мода способна превратиться в потребность (но не наоборот). Однако это может составить предмет отдельного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева А. А. Тестирование в преподавании языка делового общения (На материале французского и английского языков): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 200 с.
2. Борисова В. В. Метод динамического тестирования в определении структуры знаний студентов: дис. ...канд. пед. наук. – М., 2006. – 124 с.
3. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 282

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

О.В. Цигулева, Т.М. Подколзина

Новосибирский военный институт внутренних войск
им. генерала армии И.К. Яковлева МВД РФ

Являясь отражением объективных потребностей социума, образование сегодня призвано обеспечить формирование профессионально-квалификационного состава населения, его потребительских стандартов, привлечение экономических ресурсов в целях стимулирования экономического роста, национальную безопасность.

Сегодня политика реформирования и модернизации высшей школы становится неотъемлемым элементом государственной политики [8]. Стратегически реформирование современного образования предполагает действия в трёх измерениях: структурном, институциональном и содержательном. Закон об образовании РФ в 90-х годах актуализировал необходимость структурного реформирования. Одним из результатов которой появились негосударственные вузы и огромный сектор внебюджетного образования. Однако структурная демократизация образования не была поддержана институциональными изменениями в сфере финансов, управления, имущества и совсем не коснулась содержания образования как такового. Такой несистемный подход привел к резким перекосам во всей сфере высшего образования, что сегодня и наблюдается в виде падения качества образования.

Основным вектором развития высшего профессионального образования на современном этапе является создание такой образовательной инфраструктуры, которая бы не только задавала направления инновационного развития, готовя людей к экономике будущего, реагировала на изменения рынка труда, но и одновременно решала задачи, связанные с передачей культурных и социальных норм и стандартов общественной жизни.

Рассуждая о принципиальных направлениях развития высшего образования невозможно не обратить внимание на одну из важнейших проблем отечественного образования – конкурентноспособность. Высшее образование сегодня становится высокорентабельной сферой бизнеса. Как справедливо полагает П. Дракер, «...знание стало главным, а не просто одним из видов ресурсов... Оно создает новые движущие силы социального и экономического развития» [5]. Люди с высшим образованием быстрее находят работу, образование позволяет рассчитывать на более высокие и престижные должности [7, С. 10].

Выступая одной из основных тенденций высшего образования, мобильность способствует продуктивно решать проблемы современного образования и конкретного человека. Продвижение мобильности создает возможности для личностного роста, способствует развитию международного сотрудничества, повышает качество высшего образования [10]. В России мобильность обретает всё большую актуальность в связи с Национальными проектами Российской Федерации, которые сегодня позиционируются как ключевой вопрос внутренней образовательной политики и выступают стимулом и катализатором системных преобразований в различных отраслях образования. Являясь одной из важнейших сторон процесса интеграции российских вузов и науки в международное образовательное пространство, она выступает важным компонентом квалификационной структуры специалиста в силу быстрых изменений науки и техники.

За последние 40 лет статистика увеличения студентов, пересекающих национальные границы для получения высшего образования, превысила темпы распространения самого высшего образования. По данным ЮНЕСКО уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет на 300%. По прогнозам экспертов число студентов, обучающихся за рубежом, к 2025 году составит 4,9 миллионов [12]. Согласно данным, предоставленным В. А. Галичиным, в 2015 г. возможностями международной мобильности должны воспользоваться, по меньшей мере, 30 % представителей молодого поколения, а в 2020 г – 50 % [6].

Сегодня в России численность иностранцев, обучающихся в российских вузах, составляет 2,85 % от общего числа студентов [2]. Для сравнения, количество иностранных студентов, обучающихся в советских вузах накануне распада СССР, по словам В. Н. Чистохвалова, достигало 126,5 тысяч человек. Это составляло 10,8% от общемировой численности и позволило советским вузам формально занять третье место в мире, после американских и французских вузов по количеству студентов-иностранцев (в США в 1990 году, по данным ЮНЕСКО, обучалось 407,5 тысяч иностранных студентов, во Франции – 136 тысяч) [11].

Лидерами обучения иностранных граждан являются РУДН и МГУ им. М.В. Ломоносова. Эти вузы являются ведущими по подготовке кадров для зарубежных стран ещё с советских времён. В 1989/1990 академическом году в Университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы насчитывалось 4,5 тысячи иностранных студентов, стажеров, аспирантов, а в МГУ – 3,2 тысячи человек [11].

Абсолютное большинство иностранных граждан (94,7 %) в Российской Федерации обучаются в государственных вузах. На долю негосударственного сектора приходится, соответственно, всего 5,3 % контингента иностранных учащихся [1, С. 63], причём в последние годы наблюдается тенденция снижения числа иностранных граждан, пользующихся услугами негосударственного сектора российской высшей школы.

И хотя прогнозы группы российских учёных предполагали рост доли отечественных вузов на мировом рынке образования до 10% [4] (в финансовом отношении это означает, что годовой доход от обучения иностранных студентов в российских вузах должен составить не менее 5 млрд долл. США и стать сравнимым с бюджетным финансированием сферы отечественного образования), тем не менее процент въездной мобильности пока ещё остается весьма низким. Причинами столь низкой въездной мобильности являются следующие. Во-первых, в России отсутствует возможность для иностранных студентов совмещать работу с учебой, что является весьма важным, так как чаще всего предоставляемые студентам-иностранцам стипендии не покрывают расходов на проживание. Во-вторых, преподавание в большинстве российских вузов ведется на русском языке. В-третьих, одной из основных причин является получение визы. В России достаточно жесткие правила оформления права на проживание, что значительно снижает привлекательность обучения в российских вузах.

Российское высшее образование традиционно являлось привлекательным для граждан СНГ и развивающихся стран. Однако и здесь мы постепенно утрачиваем позиции – соотношение студентов из стран СНГ и дальнего зарубежья постепенно выравнивается. В течение последних лет многие выпускники школ Казахстана ежегодно получают гранты на получение высшего образования за рубежом, одновременно количество граждан Казахстана, поступивших в российские вузы, снижается. Фактически это означает, что граждане СНГ предпочитают получать образование не в России, а в других странах. Однако, послевузовское образование, соискательства и аспирантура остаются достаточно привлекательными для жителей бывших республик СССР.

Немаловажным является и то, что экспорт образования несёт для страны не только прямую экономическую выгоду, но и экспансию своих социальных, экономических и технологических стандартов.

Другим не менее важным ориентиром развития высшего образования является его качество, достижение которого – наиболее трудная часть организации образовательного процесса, тем более, если речь идёт о высшей школе.

Проблема качества образовательного процесса в вузах занимает важное место в национальной доктрине образования, отмечает И. Б. Безуглов. Качество образования рассматривается не только как условие реализации самой доктрины, но и как ожидаемый результат, который обеспечивает: создание демократической системы образования [3]. В последнее время именно качество образования всё более определяет уровень развития стран, становится стратегической областью, обеспечивающей их безопасность и потенциал страны. Ключевыми тенденциями обеспечения высокого уровня образования становятся ориентация на запросы обучающихся и создание оптимальных условий для их обучения и развития. При этом актуальным и значимым сегодня выступает учёт запроса работодателя.

Сегодня недостаточна ориентация вузов только на достижение соответствия требованиям, предъявляемыми органами управления образования к качеству образования. Для того чтобы быть конкурентоспособными и создать условия для устойчивого развития вуза, внутривузовская система качества должна быть рыночно ориентированной, нести в себе потенциал развития, предполагать прогнозирование и учёт потребностей всех субъектов образовательного процесса, планирование качества подготовки специалистов.

Государственная политика в области высшего образования ориентирована на продуктивную подготовку будущих специалистов. Долгосрочная подготовка в недавнем прошлом таких специалистов в области менеджмента, психологии, юриспруденции избыточна и потребовала корректировки ФГОС ВПО с ориентацией на реальные потребности аграрно-промышленного комплекса страны. Дополнительным шагом государственной политики в области её реформирования является попытка слияния неэффективных вузов с эффективными, закрытие большинства филиалов, ведущих образовательную деятельность в малых городах и поселках страны.

Несмотря на то, что в настоящее время российская система высшего образования переживает период трансформации, обусловленный как внутренними социально-экономическими процессами, так и необходимостью интеграции в мировое образовательное пространство, правительство России предпринимает различные шаги, направленные на успешное реформирование высшей школы. Одним из таких шагов стало введение нового Федерального Государственного Стандарта. Федеральный Государственный стандарт предполагает в части его изменения адекватную реакцию на постоянную трансформацию экономики и новых общественных процессов.

Образование в последние годы всё чаще рассматривалось как условие и ресурс развития современной экономики. Эта отрасль стала одной из быстроразвивающихся, шло интенсивное формирование мирового образовательного рынка. Большинство развитых стран фактически перешли к всеобщему высшему образованию, что серьезнейшим образом повлияло на экономику данной системы. Европейская интеграция задавала новые высокие стандарты международного сотрудничества в области образования. Кроме того, становление философии непрерывного образования – обучение в течение всей жизни человека – выступает доминирующей парадигмой цивилизованных сообществ.

Непрерывное образование предполагает обновление уровня базовых знаний и специальных навыков, необходимых для функционирования в новой экономической ситуации. В то же время непрерывное образование представляет собой учение о пожизненном совершенствовании человека, развитии его способностей и склонностей во все периоды его жизни [9].

Немаловажную роль в повышении качества высшего образования играет профессорско-преподавательский состав. Нельзя сделать образование перспективной отраслью для карьеры и самореализации молодых исследователей и преподавателей, если сохранятся неконкурентные социальные условия. Анализ современных тенденций высшего образования показывает, что продолжается падение численности профессорско-преподавательского состава, занятого исследованиями и разработками. Исследовательская работа в условиях недостатка финансовых средств в высших учебных заведениях оплачивается значительно ниже, чем, например, преподавание в платных вузах и на разного рода курсах, что не способствует её привлекательности в глазах преподавателей. Зарплата в подразделениях вузовской науки примерно в 1,2-1,3 раза ниже, чем в среднем по вузам и по научным организациям.

В образовательном пространстве вузов сегодня наблюдается установка на омоложение профессорско-преподавательского состава, актуализацию вовлечения студенчества с первых лет обучения в научно-исследовательскую деятельность (участие в научных конференциях, публикациях и грантовых заданиях). Стоит отметить, что не всегда ориентация на участие молодежи и сокращение возрастной категории преподавателей и учёных дают реальные и объективные результаты. Заработная плата молодых учёных выступает барьером в их желании заниматься наукой и ориентирует на более высокооплачиваемые места в бизнесе и других сферах деятельности.

По словам министра образования, Д.В. Ливанова, в ближайшем будущем годовой доход профессуры в ведущих университетах России должен стать сравним с доходами коллег в высокоразвитых государствах (средние доходы профессоров в Европе – 60-80 тыс. долл. в год, в США – 80-120 тыс.) [4].

Важно подчеркнуть, что новые стандарты впервые содержат отдельный блок требований, предъявляемых к вузам в части обеспечения гарантий качества подготовки специалистов. По мнению большинства учёных, современный специалист – это человек, способный быстро реагировать на социально-экономические изменения в обществе, обладающий не только базовыми знаниями в области своей профессиональной деятельности, но и аналитическим мышлением, социально-психологической компетентностью, интеллектуальной культурой, способностью к непрерывному образованию в течение всей жизни. Характер требований к качеству подготовки специалистов коррелирует реальным видением в странах Европы и Америки.

Эффективность системы высшего образования во многом зависит от моделирования запросов потребителя, ибо информация, недостаточно связанная с общекультурным и профессиональным ростом личности, оказывается малозначимой независимо от времени и места предъявления и восприятия. Сегодня Европейская интеграция задала новые высокие стандарты международного сотрудничества в области образования. Кроме того, становление философии непрерывного образования – обучение в течение всей жизни человека – выступает доминирующей парадигмой цивилизованных сообществ. Именно поэтому в первую очередь речь должна идти о планировании и организации непрерывного образования, учитывающей интересы сегодняшней практики, перспектив развития и совершенствования тех или иных сфер деятельности человека. Ибо в свете требований непрерывного образования ни один уровень обучения, включая и высшее образование, не может рассматриваться как замкнутый, изолированный от других.

Подводя итог, хотелось бы привести слова великого русского писателя Льва Толстого: «Будущего нет – оно делается нами». Таким образом, ответственность государства в контексте его образовательной политики есть гарантия стабильности общества, механизм консолидации общества, основ экономики знаний, а значит конкурентоспособность российского образования в условиях глобальных вызовов XXI вв.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арефьев А. Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: Центр социального прогнозирования, 2007. – 700 с.
2. Арефьев А. Л. Иностранцы студенты в российских вузах / Доклад на 3-м всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов. – М., 2012. [Электронный ресурс]. – URL: img.russia.edu.ru/Arefyev_A/ForumAlumni2012.
3. Безуглов И. Г., Шабанов Г. А. Модель механизма гарантии качества образования во внебюджетном (негосударственном) вузе // Негосударственный вуз: поиски путей повышения качества образования: сборник научных трудов. М.: МОСУ, 2000. – С. 7-20.
4. Волков А. Е., Ливанов Д. В., Фурсенко А. А. Высшее образование: повестка 2008-2016 // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – 400 с.
5. Галаган А. И., Прянишникова О. Д. Анализ формирования Европейской зоны высшего образования в соответствии с принципами и целями Болонской декларации от 19 июня 1999 года. – М.: Национальный институт бизнеса, 2004. – 184 с.
6. Галичин В. А. Современные тенденции в развитии академической мобильности: опыт Европы // Гуманитарные науки. – 2013. – № 2 (10). – С. 112-117.
7. Карпенко М. П. и др. Постулаты модернизации образования в России // Инновации в образовании. – 2011. – № 1. – С. 5-14
8. Столбова И. Д. Актуальные вопросы перехода на образовательные стандарты нового поколения. – [Электронный ресурс]. – URL: dngn.pstu.ru/conf2010/papers/69/ (дата обращения: 07.09.2014).
9. Цигулева О. В. и др. Иностранный язык в контексте непрерывного образования // Мировая культура и язык: взгляд молодых исследователей: науч. труды XIII Всеросс. науч.-практ. конф. – Томск, 2013. – С. 222-225.
10. Цигулева О. В., Павлова Т. Л. Мобильность в условиях интернационализации образования. Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens. BCES Conference Books. – Vol. 12. – 2014. – Pp. 631-635.
11. Чистохвалов В. Н., Филиппов В. М. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в европейском образовательном пространстве высшего образования / Образование. Приоритетные национальные проекты. – М.: Ун-т Дружбы народов, 2008. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/244-CHistohvalov.pdf (дата обращения: 07.09.2014).

АРТЕФАКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ТПУ

В.С. Цукублина

Томский политехнический университет

Все внешнее, предметное, материальное есть лишь символизация свершающегося в глубине духа, в Человеке.

(Н. Бердяев «Смысл творчества»[1]).

Современное общество, стремительное развитие науки, техники и технологий определяют новые требования к человеку. Наиболее ярко эти изменения проявляются в сфере профессиональной деятельности человека. Сегодня специалисту, профессионалу не достаточно обладание специализированными знаниями, умениями и навыками, современный рынок труда требует специалиста, способного эффективно реализовать свой внутренний и профессиональный потенциал, создавая и развивая окружающую его действительность. Формирование такого специалиста обуславливает необходимость качественного изменения системы образования и воспитания молодых специалистов, поиска инновационных форм и методов подготовки и интеграции нового поколения профессионалов в социум. В этой связи особое значение приобретает проблема профессиональной адаптации.

Усиление роли «человеческого фактора» в производственных процессах, и как следствие в развитии общества в целом определяет необходимость совершенствования имеющихся и поиска новых методов повышения эффективности производственной адаптации. Экономические кризисы девяностых и двухтысячных годов привели к качественным изменениям в структуре человеческих ресурсов и управлению этими ресурсами, определив одним из критериев эффективности человека – его способность в максимально короткие сроки адаптироваться к труду и производству. Значительные изменения в структуре российского образования, производства, общественной и культурной жизнедеятельности общества актуализировали проблему профессиональной адаптации молодежи, как особой категории рынка труда [2].

Одной из ключевых задач современной системы образования стала необходимость не только качественно подготовить специалиста, выпускника образовательной организации, но и обеспечить его профессиональную реализацию. Своё воплощение обозначенная задача получила в развитии системы содействия трудоустройству молодого специалиста,

ключевой задачей, которой стало обеспечение выпускника вуза местом работы. В образовательных учреждениях России стали организовываться специализированные подразделения – центры развития карьеры, содействия трудоустройству, отделы, оказывающие молодому специалисту поддержку в поиске работы. Предпринятые меры способствовали снижению напряженности на рынке труда, однако не решили проблему эффективной организации профессиональной деятельности молодых специалистов. Долгое время ряд проблем, связанных с профессиональной реализацией молодых специалистов, оставался вне зоны управленческой деятельности организаций и деятельности образовательных учреждений. А именно, проблемы адаптации молодого специалиста в профессиональной деятельности, закрепление выпускника вуза на месте трудоустройства, повышение ценности созидательного труда и развитие его профессиональной карьеры.

Система управления персоналом, стремительно развивающаяся в российской практике, сегодня активно внедряет систему управления профессиональной адаптацией работников, однако разрозненность целей системы образования и рынка труда приводит в настоящее время к невысокой эффективности системы управления адаптацией специалистов.

Выходом из сложившейся ситуации может стать выработка единой модели воспитания культуры профессиональной деятельности студентов, посредством применения системного подхода в формировании норм и ценностей профессиональной деятельности в процессе обучения и воспитания студентов, начиная с младших курсов обучения.

Профессиональная карьера человека, как правило, начинается с момента его соприкосновения с профессиональной средой, выбором пути – поступлением в высшие учебные учреждения. Становясь студентом, молодой человек встает на путь самоопределения. И от того, как произойдет приобщение личности к новой профессиональной среде, зависит, как сформируется у студентов способность эффективно реализовать свой потенциал.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет по праву является одним из лидеров российского образования и это достигается не только высоким качеством профессиональной подготовки специалистов, но и высоким уровнем социально-воспитательной работы, организованной в вузе. Существующая система социально-воспитательной работы студентов ТПУ включает в себя развитие и управление различными видами адаптации.

Анализ ситуации на рынке труда и опыт работы со студентами показывает, что в настоящее время у студентов существует ряд проблем, препятствующих их эффективной профессиональной реализации [3]. В частности:

– отсутствие у студентов знаний и навыков поведения на рынке труда, направленных на самостоятельный поиск работы и выстраивание профессиональной карьеры;

– не реальные, а чаще завышенные ожидания о будущем месте работы, сфере профессиональной деятельности и возможностях реализации;

– неадекватная самооценка;

– высокая мотивация к получению материальных благ и низкий стимул к накоплению трудового опыта;

– девальвация образования, как базовой ценности, личного артефакта.

Как следствие, наблюдается проблема дезадаптации, выливающаяся в чувство профессиональной неполноценности, безразличного отношения и боязни к работе, внутренней дисгармонии личности.

Поэтому особое внимание адаптации студентов уделяется в Энергетическом институте ТПУ, где на протяжении 4-х лет осуществляется внедрение элементов управления профессиональной адаптацией студентов в социально-воспитательную работу со студентами, начиная с младших курсов. Своё выражение система управления производственной адаптацией студентов нашла в формировании артефактов профессиональной деятельности.

«Я добивался, чтобы дети видели в труде источник духовных радостей. Пусть человек трудится не только для того, чтобы добыть хлеб и одежду, построить жилище, но и для того, чтобы рядом с его домом всегда цвели цветы, дающие радость и ему, и людям, – чтобы уже в годы детства человек трудился для радости», сказал выдающийся советский педагог-новатор В. А. Сухомлинский, уделявший большое внимание формированию мировоззрения учащихся [4].

Специально для студентов Энергетического института сотрудниками Отдела организации практик и трудоустройства ТПУ (в настоящее время Центра содействия трудоустройству и развитию карьеры ИСПК ТПУ) совместно с институтом кураторов ЭНИН ТПУ был разработан комплекс мероприятий, направленных на повышение профессиональной адаптации студентов на ранних курсах обучения. В структуре комплекса были разработаны *тематические встречи* со студентами 1-2 курса, комплекс *мастер-классов* по актуальным тематикам рынка труда.

Элемент системы сопровождения карьеры внедрялся в экскурсионные и спортивные мероприятия, проводимые для студентов. Создавалось информационно-коммуникационное пространство для профессиональной и творческой реализации студентов в сфере проектирования карьеры. Сформировалась группа студентов-активистов для участия в организации и проведении мероприятий, направленных на содействие трудоустройству выпускников ТПУ.

В результате применения комплекса разработанных мероприятий сотрудниками и студентами университета создавалась система артефактов профессиональной деятельности, способствующая повышению адаптивных качеств студентов, формирующая систему внутренней мотивации студента к будущей профессиональной деятельности. Артефакт (лат. arte factum – искусственно сделанное) – любой искусственно созданный объект, имеющий как определённые физические характеристики, так и знаковое или символическое содержание [5]. В основе интерпретации термина применялся культурологический подход, определяющий артефакт как элементарную единицу культуры, дающий возможность понять какое значение даёт его утилитарное использование.

В рамках мастер-классов «Как составить резюме», «Готовимся к собеседованию», «Основы поиска работы» в ранг артефактов возводились знания, получаемые студентами в процессе обучения, результаты учебной и вне учебной деятельности студентов, становящиеся ценностью, дающей студенту преимущества для профессиональной реализации и удовлетворения потребностей разного уровня. Ключевой задачей, проводимых для студентов первого и второго курса мастер-классов с применением метафорических игр, где в качестве мотивов выступали не только потребности, но и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности. В процессе метафорических игр симулировались реальные ситуации из жизни, позволяющие ставить цели и прорабатывать пути их достижения.

В рамках организации вузовских карьерных мероприятий студенты сами становились создателями артефактов для своих сокурсников. Так в 2013-2014 гг. студентами были организованы и проведены деловые игры для студентов и работодателей, ориентированные на формирование знаний и развитие навыков поведения на рынке труда. Таким образом, студенты становились не просто потребителями услуг, предоставляемых вузом, но и активными их создателями. Стоит отметить, что состав участников команды студентов-организаторов формировался на добровольных основах из числа студентов, принимавших участие в тематических встречах и мастер-классах. Также важно отметить, что элементы внешней мотивации, в частности, материального стимулирования не применялись. По мере вовлечённости в процессы студенты сами становились артефактами – символами, как существа социальные, являющиеся носителями элементов культуры университета, его ценностей и норм.

В повседневную работу со студентами вводились сотрудники – символические социальные артефакты, олицетворяющие собой систему профессиональной ориентации и деятельности, носители культуры труда, созданные герои-образы, сопровождающие внеучебную деятельность и элементы социальной активности студентов.

Процесс профессиональной адаптации студентов, как и формирование системы артефактов, направленных на повышение эффективности адаптации студентов, а в перспективе молодых специалистов – процесс протяженный во времени и постоянный, поэтому говорить об очевидных результатах проделанной работы ещё преждевременно. В настоящее время возможно подвести предварительные итоги. В ТПУ существует неформальное объединение студентов, принимающих участие в организации и проведении мероприятий, направленных на профессиональную ориентацию студентов и содействие в трудоустройстве выпускников. Статистические данные, определяющие участие студентов в проводимых в ТПУ мероприятиях, направленных на проектирование карьеры выпускников, свидетельствуют о доминирующем числе студентов ЭНИН ТПУ в структуре участников (30% и более). Высокий уровень персонального трудоустройства (распределения) выпускников ЭНИН ТПУ (94%) по итогам 2014 года также косвенно свидетельствует о положительном влиянии проводимой социально-воспитательной работы в Энергетическом институте ТПУ.

В настоящее время интеграция элементов профессиональной адаптации в структуру социально-воспитательной работы со студентами носит преимущественно ситуативный характер. Однако систематизация процесса и объединение усилий его участников может дать положительные результаты и содействовать повышению эффективности адаптации студентов, впоследствии и выпусков университета, а, следовательно, и формированию системы профессиональных артефактов студентов Томского политехнического университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н. Смысл творчества. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 414 с.
2. Сергиенко А. С. Психологические факторы становления личности в техногенном пространстве жизнедеятельности. – М., 2009. – С. 98.
3. Синисало П. Особенности трудовой карьеры и жизненные ориентации молодежи / Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987. – С. 173-175.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям (новое прочтение). – Киев: Акта, 2012. – 563 с.
5. Ороев Н. А., Папченко Е. В. Методическое пособие для подготовки к семинарским занятиям по культурологии (для студентов всех специальностей). – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. – 208 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В.В. Чмель

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»*

Современный цивилизованный мир охвачен процессами глобализации, стремительного развития международной торговли, и, следовательно, расширением сфер международного общения. Еще 20 лет назад ни в школах, ни в вузах никто не думал о необходимости изучения делового английского языка. Сегодня же сама жизнь создает благоприятные условия для активизации усилий студентов, учитывая увеличение возможностей выхода на международный рынок, и приобретение знаний и навыков делового общения становится для них первоочередной задачей.

Развитие деловой активности в Украине значительно повысило интерес к изучению делового английского языка. В Программе по английскому языку для профессионального общения (2005) отмечается, что создание Европейского пространства высшего образования выдвигает серьёзные требования к повышению мобильности студентов, их свободному доступу к информации, а также международному общению [1]. Поэтому перед вузами возникает задача дать будущим специалистам адекватную языковую подготовку, которая в будущем позволит им успешно конкурировать на международном рынке, вести бизнес и свободно общаться на иностранном языке. Практически в каждом высшем учебном заведении Украины сегодня уделяют внимание обучению студентов старших курсов базовой деловой лексике и терминологии, правилам ведения деловой переписки, общению с бизнес партнерами и т. д.

Однако обучение иностранному языку студентов в технических вузах имеет ряд особенностей. С одной стороны, подготовка выпускников школ не всегда соответствует уровню B1, что существенно осложняет обучение студентов первого курса. С другой стороны, в отличие от будущих лингвистов, для которых язык является областью их профессиональной деятельности, студенты технических специальностей не всегда осознают необходимость изучения иностранного языка. Повышение мотивации, поиск новых эффективных методов обучения становятся главной задачей преподавателей в современных высших технических учебных заведениях.

В Национальном техническом университете Украины «Киевском политехническом институте» английский язык изучается на протяжении всех шести лет обучения, и элементы делового общения вводятся в программу, начиная с третьего курса. Студенты приобретают навыки написания резюме, различных видов деловых писем (Letter of Application, Letter of Inquiry, Letter of Complaint, Letter of Order, Letter of Apology, etc.), составления и обсуждения условий контрактов, ведения переговоров, проведения выставок, общения с деловыми партнерами по телефону. При этом преподавателями используются аутентичные материалы и уделяется внимание развитию всех видов речевой деятельности.

Учитывая дифференцированный подход к обучению, для студентов, имеющих слабый уровень подготовки по иностранному языку, можно использовать учебники ‘We Mean Business’ и ‘We’re in Business’ by Susan Norman. Они содержат необходимые темы для получения базовых знаний по деловому английскому языку, а задания ориентированы преимущественно на развитие коммуникативных навыков, при этом каждый раздел включает упражнения на аудирование и написание писем, оформление заказов и т.п., что позволяет развивать другие виды речевой деятельности. При работе с учебным материалом студенты не испытывают особых трудностей т.к. он не отягощен сложными грамматическими конструкциями.

Например, на 4 курсе при изучении темы ‘At the Company’s Office’ студенты получают базовые знания о типах компаний, их видах деятельности, осваивают лексику, а также учатся принимать собственные решения в конкретных ситуациях. Чтобы проверить, как студенты усвоили материал можно предложить им заполнить таблицу, содержащую информацию об основных видах ведения бизнеса, учитывая, что студенты технических специальностей лучше усваивают структурированный материал, например, в виде таблиц.

Complete the table about the four main kinds of business in Britain

Type of business	Number of owners	Name of owners	Liability of Owners	If the business fails	Additional information
Sole trader	a	b	Unlimited	The owner goes c	
d	e	partners			

f	2-50	g	H	Compa- ny goes i	Name of company includes word Limited or abbreviation Ltd. Shares sold privately with agreement of other shareholders. Must have Memorandum of Association and Articles of Association. Name of company includes words Public Limited Company or abbreviation plc. Shares sold k
---	------	---	---	------------------------	--

Организовать работу в группах можно, предложив обсудить возможность создания своей собственной компании, исходя из предложенных условий. What type of company would you start in the following situations? There is no one correct answer. You may think of more than one possibility. Give reasons for the decisions you make.

1. You and your brother want to start a workshop in the town they live. There are already two workshops in the town owned by young men. Your bank will lend you the necessary amount of money. 2. Two friends have decided to start a company which they will work in. Both of them have small children. 3. You want to sell spare parts for conditioners. You need £1000 capital which you can borrow from your sister. [3]

Для студентов, имеющих хорошую языковую подготовку, можно использовать учебник 'Market Leader' (Intermediate Business English) by David Cotton, David Falvey and Simon Kent. В нём удачно сочетаются задания, позволяющие не только ознакомиться с понятиями и терминологией, используемой в бизнесе, но и закрепить навыки чтения, аудирования, письма и, что особенно важно, делового общения в конкретных жизненных ситуациях. Однако при ограниченном количестве аудиторных занятий необходимо использовать задания, позволяющие максимально задействовать студентов, и при этом не имеющие однозначного решения, что стимулирует коммуникацию. Такой подход предполагает групповую работу, охватывающую всех студентов, которые должны отстаивать конкретную точку зрения, приводя аргументы в ходе дискуссии. Авторы 'Market Leader' предлагают после каждого раздела ситуации и проблемы, возникающие в реальном мире бизнеса, которые тесно связаны с темой занятия и позволяют применить полученные языковые и коммуникативные навыки на практике. Для закрепления изученного материала в завершение предлагается студентам выполнить индивидуальное письменное задание: составить отчет, написать письмо, подготовить пресс ре-

лиз. В качестве дополнительных заданий можно использовать деловые игры, которые позволяют расширить автономию студента, дать ему самостоятельно выбрать те средства языка, которые позволят ему решить поставленную задачу.

Конечно, учитывая специфику обучения студентов технических специальностей, разный уровень их подготовки, практически невозможно использовать единый учебник. Поэтому преподавателям приходится подбирать учебный материал согласно программе обучения, разрабатывать собственные задания с учётом особенностей студентов, что создаёт определённые сложности при подготовке к занятиям.

Подводя итог, следует отметить, что повышение требований к владению иностранным языком выпускниками инженерных специальностей требует от преподавателей не только изучения отечественного и зарубежного опыта, но и творческого подхода к внедрению наиболее эффективных и инновационных методов обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. Ж. Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader, Intermediate Business English. – Pearson. – 2004. – 178 p.
3. Norman S. We're in Business. English for Commercial Practice and International Trade, Students Book. – Longman, 1990. – 140 p.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛЕЙ ВООРУЖЁННОЙ БОРЬБЫ В ИНТЕРВЬЮ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ

Д.А. Щитова

Томский государственный университет

Имидж является мощным способом воздействия на общественное сознание, поэтому его обладатели пытаются использовать все возможные средства, в том числе речь, для формирования желаемого впечатления о себе. Цель данной статьи – рассмотреть способы концептуализации целей вооруженной борьбы в интервью политических деятелей в аспекте моделирования имиджа. Предметом исследования является реализация лексико-семантического поля «Цели вооруженной борьбы» в интервью лидеров разных стран, объектом – формируемые посредством него имиджевые роли политиков.

Материал анализа включает интервью лидеров России, США и Германии (В. В. Путина, Дж. Буша, А. Меркель) за 2000-2010 гг. Единицей анализа является слово или словосочетание, входящее в лексико-семантическое поле «Цели вооруженной борьбы». Под лексико-семантическим полем понимается «...множество слов, покрывающих определенную область человеческого опыта и, следовательно, связанных по значению» [1, С. 5].

Имидж политического деятеля можно представить как систему имиджевых ролей. Каждая имиджевая роль воплощает в себе определенные качества, которые, по мнению обладателя имиджа, способствуют формированию желаемого представления о нём у окружающих и осуществлению поставленных задач [2, С. 198–202]. Имиджевая роль часто выражает стереотипные, базовые, наиболее значимые качественные характеристики, приписываемые политическому деятелю обществом (*патриот, отличный семьянин, мудрец, провидец, вождь, сильная рука* и т.д.), однако говорящий может также реализовывать дополнительные роли, делающие его имидж уникальным.

В основе каждой роли лежит определенный семантический компонент, который проявляется в высказываниях, актуализирующих данную роль. В рамках поставленной цели исследования необходимо выявить семантические компоненты, входящие в лексико-семантическое поле «Цели вооруженной борьбы» в репрезентации российского, американского и германского политиков, а на их основе – определить и номинировать их имиджевые роли.

В речи российского политика В. В. Путина цели вооруженной борьбы часто вводятся в высказывания посредством лексем *добиться, добыть, стремиться, хотеть, достигать, достижение*: *Они [официальные ливанские правительственные источники] полагают, что нанесение ударов по объектам инфраструктуры напрямую не связано с поиском украденных солдат, либо с достижениями других целей, о которых объявляет Израиль* [3].

В целом, цели делятся на две группы: цели агрессоров и цели защитников. Цели враждебно настроенной стороны организуют **лексико-семантическое микрополе «Цели агрессоров»**. Судя по частоте вербализации, основной семантикой, отражающей намерения враждебных участников вооруженной борьбы, является семантика нарушения единства: *посеять рознь, отторжение, отделение, раскачать / подорвать единство, развал*: *Надо прямо сказать, что там [в Чечне] есть ряд людей, которых мы называем сепаратистами, которые стремились и стремятся к отделению Чеченской Республики от Российской Федерации*. Мы с ними уже разговаривали [4].

Целью борьбы агрессоров является материальная выгода: *Там нам противостоят ещё международные террористы, которые работают за деньги, и просто бандиты* [Там же]. Материальные, а не духовные приоритеты противника эксплицируются для выделения положительных намерений миролюбивых участников боевых действий.

Аксиологический компонент – отношение В. В. Путина к целям атакующей стороны – проявляется на разных уровнях языка. Так, на лексическом уровне можно выделить единицу *пресловутый*, представленную в следующем контексте и выражающую негативную оценку указанной цели борьбы – всемирному халифату: *Создание вот этого пресловутого всемирного халифата, о котором здесь уже мы говорили, – вот какие цели были поставлены режимом Масхадова. Иначе бы не было нападения на Дагестан* [Там же].

Образная составляющая исследуемого поля проявляется посредством метафоры, которая вербализует цели нападающей стороны участников. В качестве примера представим следующий фрагмент интервью: *Одна из их целей – это раскачать единство, подорвать единство нашего общества, запугать государство и рядового гражданина* [Там же]. Лексемы *раскачать* и *подорвать* реализуют деструктивную семантику.

На синтаксическом уровне языка можно выделить следующие способы выражения отрицательного отношения политика к целям нападающей стороны. В основе некоторых высказываний лежит имплицитное противопоставление: *То, что произошло на Кавказе, связано с известными событиями и с нападением грузинских войск на миротворцев, связано с попытками подчинить маленький народ, осетин, своему влиянию с помощью силы* [5]. В данном фрагменте интервью политик подчеркивает противоречие между целью борьбы (подчинение), её объектом («маленький народ», осетины) и методами её осуществления (силовые методы).

В. В. Путин противопоставляет скрытые и истинные цели участников борьбы, используя синтаксические конструкции <...>, а на самом деле <...>; не <...>, а <...>; на самом деле <...>, – не<...>: *Это либо религиозные фанатики, либо те люди, которые только прикрываются лозунгами ислама, а на самом деле исполняют то, что им приказано – за деньги* [4]. *Но на самом же деле у них [у международных террористов] совершенно другие цели, – не независимость Чечни, – территориальное отторжение всех территорий компактного проживания мусульманского населения* [6]. Как демонстрируют представленные примеры, политик противопоставляет духовные и материальные ценности, которые часто определяют цели участников борьбы.

Цели противостоящей стороны являются конструктивными: *нормализовать, нормализация (ситуации), нормальная жизнь, приемлемая развязка / решения, нейтрализация, взаимоприемлемые решения / развязки, перспективы, стабилизация, компромисс, обеспечение (национальных, наших экономических) интересов, безопасность, (положительный) результат*. Например: <...> *в том, что вы сказали, есть значительная доля правды. И этот аргумент, раскрою вам внутреннюю кухню, мы, конечно, использовали, когда добивались компромиссных формулировок* [7]. Представленные единицы формируют лексико-семантическое микрополе «Цели защитников».

В качестве целей участников обороны называются интересы государства и народа, к которым, в первую очередь, относится безопасность: *Мы слышим, что сегодня оттуда есть сигнал о том, что страна [Корейская Народно-Демократическая Республика] готова вернуться в переговорный процесс при обеспечении её национальных интересов, связанных с безопасностью и развитием мирного атома* [8].

Значимость упоминаемых политиком целей выражается посредством таких слов, как *приоритет*, модальных единиц (*обязаны*), вводных слов, выполняющих функцию убеждения, воздействия на адресата (*надеюсь, уверен*), а также метафорических словосочетаний (*во главе угла*): *Вы знаете, к сожалению, у нас много проблем, связанных с терроризмом, и мы просто обязаны думать о безопасности членов семьи* [9]. <...> *конечно, вопрос обеспечения безопасности будет стоять у нас во главе угла. Это – один из приоритетов государства* [4].

Таким образом, в рамках поля «Цели вооруженной борьбы», вербализуемого в интервью В. В. Путина, выделяются микрополя «Цели агрессоров» и «Цели защитников». Цели вынужденных участников борьбы в большинстве случаев рождаются в ходе борьбы и касаются положительных вариантов её исхода или же связаны с интересами государства и его граждан, к которым, в первую очередь, относится безопасность.

Основной семантикой, отражающей намерения нападающей стороны, является семантика нарушения единства (общественного или территориального) и материальная выгода. Политик противопоставляет духовные ценности материальным, причём стремление к последнему в большинстве случаев определяет цель агрессоров. Отрицательное отношение В. В. Путина к таким целям проявляется на разных уровнях языка. Неприятие целей инициаторов боевых действий и вербализация установок миролюбивой стороны (духовные ценности, интересы государства и др.) способствует формированию таких имиджевых ролей, как *Простой человек* и *Миролюбивый политик*.

В высказываниях американского политика Дж. Буша были выделены следующие единицы, номинирующие цели вооруженных действий: *objective* 'цель', *peace* 'мир', *the good of the world* 'благополучие мира', *freedom* 'свобода' и др. Репрезентанты данного лексико-семантического поля активно вербализуют общечеловеческие ценности, актуализация которых способствует моделированию имиджа целеустремленного политика и поддерживается ярко выраженным в речи говорящего личностным началом, вербализуемым преимущественно личным местоимением *I* 'я': [о борьбе с терроризмом] *This is going to be a long struggle. I keep saying that; I don't know whether you all believe me or not. But time will show you that it's going to take a long time to achieve this objective. And I can assure you, I am not going to blink. And I'm not going to get tired. Because I know what is at stake. And history has called us to action, and I am going to seize this moment for the good of the world, for peace in the world and for freedom* [10]. В представленном фрагменте интервью значимым является использование градации, усиливающейся другими языковыми средствами, например лексическими повторами (*to be going to <...>*, *long (a long struggle, long time)*). Таким образом, установленная Дж. Бушем цель представляется трудно достигаемой, но политик активно выражает свою готовность к долгой и трудной борьбе. В качестве доминирующей имиджевой роли лидера США выделена роль *Миролюбивый политик*.

А. Меркель в качестве номинатов цели, преследуемой в ходе вооруженной борьбы, обращается к следующим словам и словосочетаниям: *friedlich, gewaltfrei bleiben* 'оставаться мирным, ненасильственным', *Sicherheit* 'безопасность'. Доминирующей и интегральной семой данных лексических единиц является сема 'ненасильственный': *friedlich* 'мирный' – «без насилия или войны, не воинственный» [11]; *gewaltfrei* 'ненасильственный' – «без насилия»; (полит.) «происходящий без использования физического насилия, при отказе от обратного насилия» [Там же].

Сема 'ненасильственный' также входит в понятие безопасности в репрезентации А. Меркель: *Sicherheit* 'безопасность' – «состояние защищенности от опасности или повреждений, состояние свободы от угроз» [Там же]. В следующем примере утверждается: *Vom Terrorismus <...> ging eine Bedrohung für uns in Europa aus. Man kann mit Fug und Recht sagen, dass in Afghanistan auch unsere Sicherheit verteidigt wird* [12].

В словаре немецкого языка ведущего издательства «Duden» слово «терроризм» имеет следующее значение: «...форма поведения, при которой политические цели достигаются при помощи террора» [11], а лексема «террор» определяется как систематическое устрашение посредством насильственных действий (в особенности для достижения

политических целей) [Там же]. Таким образом, понятие «безопасность» в репрезентации А. Меркель также подразумевает отсутствие терроризма, а значит отсутствие насилия.

Значимость вербализуемых целей подтверждается наличием в речи канцлера Германии лексемы *wichtig* ‘важно’: *Wichtig ist, dass es friedlich und gewaltfrei bleibt* [13]. Германский политик также вербализует свое стремление к обеспечению безопасности страны, аргументируя это должностью канцлера: *Ich bin als Bundeskanzlerin für die Sicherheit unseres Landes verantwortlich* [14] – обоснование своих действий в Афганистане. Такой способ самопрезентации лидера Германии можно связать, например, с моделированием имиджевых ролей *Защитник* и *Политик-профессионал*, выполняющий свои обязательства.

Итак, в проанализированных интервью нами были выявлены лишь случаи вербализации целей миролюбивых участников, причём в большинстве контекстов политик говорит о целях своей страны. Случаи вербализации целей агрессоров не были обнаружены.

Отметим отсутствие смыслов агрессии и насилия как в интервью Дж. Буша (лексема *peace* ‘мир’), так и в высказываниях А. Меркель (*friedlich, gewaltfrei bleiben* ‘оставаться мирным, ненасильственным’, *Sicherheit* ‘безопасность’). Цели, поставленные Дж. Бушем, представлены обобщенно и возвышенно (мир, благополучие, свобода). Сложность достижения поставленных целей и самоотверженность политика, проявляющаяся в его высказываниях, позволяют говорить о Дж. Буше как о целеустремленном человеке.

Все репрезентанты поля, выделенные в речи германского политика, выражают названную семантику. Следовательно, в выступлениях А. Меркель моделируется имиджевая роль *Миролюбивый политик*. Кроме того, некоторые высказывания, вербализующие цели, возникшие в ситуации вооруженной борьбы, можно связать с актуализацией таких имиджевых ролей, как *Защитник* и *Политик-профессионал*.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует, что лексико-семантическое поле «Цели вооруженной борьбы» обладает большим имиджеформирующим потенциалом. Анализ интервью лидеров России, США и Германии показал, что посредством вербализации целей вооруженной борьбы в большинстве случаев моделируется имиджевая роль *Миролюбивый политик*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд И. В. Лексико-семантическое поле в языке и тематической сетке текста // Текст как объект компонентного анализа в вузе: сб. науч. тр.– Л.: Изд-во Ленинград. пед. ин-та им. А. И. Герцена, 1984.– С. 3-11.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: моногр. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 1999. – 285 с.
3. Президент Российской Федерации Владимир Путин провёл брифинг в Международном пресс-центре в Стрельне. 16.07.2006 // Civil G8 – Гражданская восьмерка. – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://civilg8.ru/6198.php> (дата обращения: 12.06.2014).
4. Стенограмма «Прямой линии с Президентом Российской Федерации В. В. Путиным» («Первый канал», телеканал «Россия», радио «Маяк» и «Радио России»). 19.12.2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://linia2002.ru> (дата обращения: 12.06.2014).
5. Владимир Путин дал интервью информационному агентству «Блумберг». Полная версия. 27.01.2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polit.westsib.ru/text/read/3994> (дата обращения: 14.06.2014).
6. Стенограмма «Прямой линии с Президентом Российской Федерации В. В. Путиным» («Первый канал», телеканал «Россия», радио «Маяк» и «Радио России»). 18.12.2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://linia2003.ru> (дата обращения: 12.06.2014).
7. Президент Российской Федерации Владимир Путин провёл брифинг в Международном пресс-центре в Стрельне. 16.07.2006 [Электронный ресурс] // Civil G8 – Гражданская восьмерка. – 2006. – Режим доступа: <http://civilg8.ru/6198.php> (дата обращения: 12.06.2014).
8. Стенограмма «Прямой линии с Президентом России». 25.10.2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://liniya2006.ru/> (дата обращения: 12.06.2014).
9. Интервью Владимира Путина Ларри Кингу. 02.12.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rian.ru/interview/20101202/303390492.html> (дата обращения: 12.06.2014).
10. President Bush Holds Press Conference // The White House. President George Bush. – 2002 [Electronic resource]. – URL: http://georgew-bush-hitehouse.archives.gov/news/releases/2002/03/200203_13-8.html
11. Duden online [Die elektronische Ressource]. – URL: <http://duden.de/rechtschreibung> (das Datum des Zugangs: 01.03.2011).

12. Sicherheitssysteme werden umfassend überprüft // GTCIT Magazine. – 2011 [Die elektronische Ressource]. URL: <http://gtcit.com/publicaciond.php?PublicacionId=60937&lang=en> (das Datum des Zuganges: 24.04.2011).
13. Ägyptens Weg in eine Demokratie muss unumkehrbar werden // GTCIT Magazine. – 2011 [Die elektronische Ressource]. – URL: <http://gtcit.com/publicaciond.php?PublicacionId=58238&lang=en> (das Datum des Zugangs: 01.03.2011).
14. Wir haben Kurs gehalten // Die Bundeskanzlerin. – 2010 [Die elektronische Ressource]. – URL: <http://bundeskanzlerin.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Interview/2010/04/2010-04-27-bk-berliner-kurier.html> (das Datum des Zugangs: 15.04.2011).

О ДВУХ ВЕТВЯХ ЯЗЫКОВ И ОМОНИМАХ

Ю Кон-Сю

Томский политехнический университет,

Zhuo Li, Zhao Yao, Shan Xiao

Харбинский политехнический университет

Ранее считали, что человек, как разумное существо, обладающее определенными параметрами (объем мозга и т. п.), появился на Земле около 30-40 тыс. лет тому назад. Но в свете новых данных раскопок homo sapiens стали приписывать 100 тыс. и более лет существования [1]. А первые ещё неоформленные праязыки – ностратические и сино-кавказские пребывали в аморфном состоянии довольно долго: между 20-10 тыс. лет до н. э.

1. По мнению лингвистов второй половины XX века [2], праязыки человечества – ностратические (НЯ) и сино-кавказские (СКЯ) языки – возникли скорее на Ближнем Востоке.

В результате *первого распада* НЯ (это предположительно 11-9 тыс. лет тому назад) *отделилось* самостоятельное, но ещё аморфное афразийское макросемейство (МС), которое затем привело на местах к появлению (около 6-5 тыс. лет тому назад) большой группы национальных языков (в том числе и арабский, персидский).

Второй распад тех же НЯ (около 4-5 тыс. лет тому назад) дал индоевропейское, уральское и алтайское МС. Но от указанных аморфных МС отделились их многочисленные *национальные языки* гораздо позднее, так тюркские – всего 1,5–1 тыс. лет тому назад.

Причем от аморфного алтайского МС сначала выделились экалеутские (эскимосские и алеутские), а затем 2-1,5 тыс. лет до нашей эры отпочковался корейский язык. Его прародина – окрестности озера Байкал, являющиеся местом активации и генерации некоторых языков алтайского МС. Первые носители корейского языка устремились двумя потоками (вдоль реки Амура и по пустыням Монголии) к северной части нынешнего Китая, а далее – к полуострову.

Как будет видно из дальнейшего изложения, возникший на пороге эры *японский язык* в целом близок к соседнему корейскому. Это был мощный бросок носителей одной ветви алтайского МС на восток: с Байкала к Океании.

Если записывать грамматические конструкции (ГК) и речевые обороты математическими формулами, то в случае тюркских языков и диалектов ГК даются не просто: каждый раз – обязательно некими вариантами (да еще с оговорками). А корейские ГК можно представить чаще двумя вариантами в зависимости от открытости и закрытости последнего слога имен или глагола.

В этом аспекте выгодно выглядят японские ГК и язык в целом: для них характерными являются именно одновариантные ГК [3, С. 6], так как на японском языке негласно считается или допускается, что все корни слов (по крайней мере, имена) условно открытые.

Один из авторов данной работы, будучи носителем японского (окончил 5 кл.) и корейского (окончил 7 кл.) языков, весьма остро чувствует указанную преемственность и родство, начиная с алтайского МС (с которым автор знакомился по различным монографиям) и включая две ветви указанных национальных языков Востока.

2. Что касается сино-кавказских языков (СКЯ) и праязыков человечества в целом, то большую ясность в общую картину внёс академик Сергей Анатольевич Старостин. Ниже будут приведены наиболее яркие страницы из его научной деятельности по этим вопросам [1, С. 11].

Сергей Анатольевич, имея солидный опыт по языкам Востока (окончил МГУ по японской филологии, ещё во время учёбы принимал участие в экспедиции по изучению сравнительной фонетики дагестанских языков), защитил кандидатскую диссертацию по древнему китайскому языку. Он же показал, что японская базовая лексика на 70 % – алтайского происхождения [4, С. 12].

Теперь вкратце *об открытиях*, которые сделал С. А. Старостин по дальнему родству праязыков, весьма *значительных по значимости* со времен обоснования самой ностратической теории В. М. Илличем-Свитычем.

Оказывается, в развернутой пёстрой карте или диаграмме, представляющей национальные языки мира, не было ясности с двумя (из трёх) языковыми семействами Кавказа. Ещё до Сергея Анатольевича было известно, что из трёх два семейства, а именно восточно- (в том числе дагестанский ...) и западно-кавказское (адыгейский ...) семейства кровно родственны.

Главная заслуга С. А. Старостина в том, что (после выпуска им в соавторстве сравнительно-исторического словаря сино-тибетских языков) показал путём лингвистической реконструкции *родство* указанных выше двух кавказских языковых семейств (которые оказались собственно *ничейными*, в *подвешенном состоянии* на карте языков мира) и енисейских языков (коттский, кетский ...) ... *с китайско-тибетским МС!!!* Сергей Анатольевич назвал их вместе *сино-кавказскими языками СКЯ*.

Именно в таком дополненном виде перед нами предстаёт развернутая *ностратическая теория о языках мира*.

3. Вместе с тем, всё же нам хотелось рассмотреть вопрос о том, есть ли какие-либо признаки по общему родству по базовой лексике и грамматическим конструкциям ГК у двух ветвей языков – НЯ и СКЯ. Ответ будет краток. В конечном итоге это собственно нерешённая дилемма о моногенезе возникновения человечества и праязыков [5, С. 338]. И мы, конечно, не решим с ходу все аспекты данной проблемы.

3.1. Ударение и долгота слогов.

В арабском языке (возникшем в результате первого распада *ностратических языков*) принята весьма пунктуальная концепция о месте ударения и долготе слогов. Так, например, ударение падает на последний долгий слог, если таковых несколько. В двухсложных словах, ударение приходится всегда на первый слог. Наконец, оно приходится на третий с конца краткий слог, если в слове одни краткие слоги [6, С. 10]. В то же время в китайском и вьетнамском языках прекрасно обходятся без подобной концепции (эти языки относятся к второй семье: СКЯ)

3.2. Базовая лексика.

Поиски отдельных схождения в самой лексике у двух ветвей языков по мнению авторов не столь актуальны, так как велика вероятность чисто случайных факторов.

3.3. Морфология и ГК.

Напротив, здесь можно ожидать интересных находок как по родству, так и по расхождениям среди многочисленных речевых оборотов и ГК. Но это уже самостоятельная большая проблема.

3.4. Схождение по омонимам.

Откровенно говоря, авторы взялись за эту работу, встретив среди китайских фраз изумительно корректные омонимы от одного един-

ственного слова, перекликающиеся совершенно случайно с русскими. Причем на фоне отсутствия стыковок всего-то один единственный яркий случай: одно приметное схождение по омонимам на 1,5 тыс. фраз и предложений. Речь идёт о слове "*стоит*". Фактически это скорее случайность, но такие яркие совпадения по нашим и китайским омонимам! Но об этом слове (глаголе) несколько позже.

3.4.1. Самый простой случай: омонимы от слова "*ещё*".

Трудно найти более привычного слова в быту, чем это слово. На русском, корейском (ДО), японском (МОТТО) и китайском (*hai*) это слово "*ещё*" кроме изначального значения (1) о количестве означает (2) продолжение какого-либо процесса. Кроме того, на русском и китайском данное слово означает (3) "*все же*" и "*оказывается*", "*вопреки ожиданиям*". Весьма тонкие нюансы. Например, на китайском [6, С. 340]: Zhei haiz *hai* zhen you xin уепг. "Ребенок, *оказывается (вопреки ожиданиям)*, действительно умен". Таким образом, подобное привычное слово так же таит много интересного и таинственного при сравнении его омонимов на различных языках мира.

3.4.2. Теперь слово "*идёт*": исконное значение – (1) "*движение сюда*". Ищем омонимы. Тот же глагол применим в ином значении на русском, корейском, японском и китайском: "*Пришла весна*". Обозначает (2) наступление времен года, сезона. (Но на китайском применяется в этом смысле однако реже.)

Оказывается, на русском и корейском можно применять слово "*идёт*" (сюда), когда имеется в виду (3) падение осадка. Но на японском языке в случае осадка есть другой глагол ФУРУ, применяемый исключительно для описания осадка.

На китайском (это уже сино-кавказская семья) надо просто сказать "*дождь, снег падает*" *xia*. Значит, здесь в смысле (3) уже нет схождения по омонимам между русским и китайским, относящимся к различным ветвям языков.

3.4.3. Другой вариант: (1) "*идти*" (*движение туда*). На русском, корейском, японском и китайском данное слово еще означает (2) "*нормальное продолжение*" процесса!! На русском и китайском (*xing*) данное слово часто применяется и как (3) возглас "*хорошо*", "*удачно!*". Так, на китайском *xing le* – *хорошо, достаточно* [6, С. 1019].

3.4.4. Наконец, рассмотрим весьма яркие омонимы от ранее упомянутого слова (1) "*стоит* *сколько-то руб*".

Как ни странно, китайское слово *zhi* – "*стоит*" кроме (1) основного значения (цена) еще означает (2) "*заслуживает*" как и на русском: "*стоит (читать)!!*" И на китайском с приставкой *bu* не уж означает *bu zhi* – *не заслуживает, не стоит* (читать) [7, С. 1181].

Ву *zhi* sheng qi. Не стоит сердиться.

Ву *zhi* yiti. Не стоит упоминать [8, С. 571].

В качестве лирического отступления отметим, что на корейском и японском языках отдельного слова "стоит" (соответственно *сколько-то вон*, кор. и *сколько-то эн*, япон.) как ни странно нет. Дело в том, что на обоих языках имеется *неправильный глагол* (1) "делать" *СУРУ*, и в качестве его *параллельной омонимы* выступает как раз слово (2) "стоит" (*сколько эн*, япон.).

Причем на корейском и японском за неправильным глаголом "делать" (один глагол занимает целое 3-е спряжение на япон. и фактически на кор.) тянутся сотни выражений (не менее 300 форм) типа:

СИГОТО-О *СУРУ*...*работать*. Где СИГОТО – *работа*, *СУРУ* – *делать*. Япон. Учебу *делать* → учиться. Приготовление *делать* → *приготовить* и т. д.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что поиски как схождения, так и расхождений среди грамматических конструкций и речевых оборотов у родственных (или уж совсем далеких языков!) отвечают насущным задачам лингвистики, нежели поиски случайных по сути омоним.

Так, авторы *вышли на удивительно яркие*, совпадающие с русскими, китайские *омонимы*: "стоит" – "заслуживает" (1 случай на 1,5 тыс. выражений!).

Вместе с тем, с точки зрения изучения *степени удаленности* (или *родства*) двух ветвей языков (ностратической и сино-кавказской) по сути *у одних и тех же разумных существ* (!) подобная статистика (вместе с омонимами на других языках) безусловно представляет огромный интерес.

Так, наш анализ показал, что более существенными и более значимыми становятся именно омонимы, взятые из чисто базовой лексики ("ещё", "идет", ...), нежели взятые из культурной лексики ("стоит" ↔ "заслуживает"). И всё вопреки первоначальным замыслам и ожиданиям по поводу с тем же омонимом *стоит* ↔ *заслуживает*.

А в целом подобная статистика сама по себе весьма важна и косвенно отвечает на вопрос о моногенезе происхождения и праязыках человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мечковская Н. Б. История языка и история коммуникации. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 584 с.
2. Бельская Г. «Знание – сила» № 7, 1985. – М.: Знание. – 50 с.
3. Фролова Е. Л. Японская грамматика. Словарь-справочник. – М.: Вост. кн., 2011. – 544 с.

4. Старостин С. А. Алтайская проблема и происхождение японского языка. – М.: Наука, 1991. – 190 с.
5. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
6. Мамедов А. Дж. Учебник арабского языка. – Баку: Маариф, 1980. – 360 с.
7. Китайско-русский словарь / Под ред. Ся Чжунъи. – М.: Вече, 2008. – 1280 с.
8. Zhu Yuan. Английско-китайский словарь. – Beijing: Изд. универ. Niujing, 1997. – 600 с.

О ПЕРЕДАЧЕ ПАДЕЖНЫХ ОКОНЧАНИЙ И ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В РОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКАХ АЛТАЙСКОГО МАКРОСЕМЕЙСТВА

Ю Кон-Сю

Томский политехнический университет,

Л.А. Григоренко

Лицей №1 им. А. С. Пушкина

Согласно ностратической теории [1, С. 9] после первого распада ностратических языков (НЯ) возникло аморфное афразийское макросемейство (это арабский, персидский и другие языки), а второй распад привел к появлению ряда таких крупных языковых макросемейств (МС), как индоевропейского, уральского и алтайского.

Древний праязык корейских племён согласно народной легенде возник не много, не мало 3 тыс. лет до н. э. (!). Скорее он отпочковался от *аморфного* алтайского МС.

Японский язык по современным представлениям первоначально возник на южных островах Японского архипелага на пороге н. э. Так язык японской народности отделился *от диалектов* островов Рюкю ещё до 3 века н. э. С этого времени берёт свое начало *древний японский язык* (... до 7-го века н. э.) [2, С. 9]. *Японским классическим языком* считается язык японской народности 9-11 вв. н. э. [3, С. 8].

Один из авторов статьи, носитель корейского и японского языков, находит *достаточное количество схождений* по морфологии и речевым оборотам и считает, что японский язык возник на основе первого. Вместе с тем, большинство гласных и согласных и часть базовой лексики – австронезийского происхождения [4, С. 625]. Самый простой во-

прос: каким образом в жизни могла произойти почти адекватная передача подобных речевых структур (по смысловому значению, – будто каждый раз передачу осуществляла целая группа *носителей обоих языков*: «версия о третьем человеке») повергает автора в тупик...

1. Простой случай – падежные окончания.

Оказывается, особых *фонетических схождений* между многочисленными языками алтайского МС и корейским по показателям падежей нет. Причиной тому в алтайском МС каждый падеж представлен различными вариантами (до 3-х, 4-х в зависимости от типа гармонии слова и последнего слога).

В то же время на корейском в зависимости от открытости и закрытости имен и местоимений *с учетом возможности перехода последнего согласного слова в падежное окончание; все падежные окончания имеют 2 варианта.* (Кор.).(1)

Так, при идентичности общей идеологии большинства самых падежей у корейцев окончания звучат иначе, чем на многочисленных алтайских языках.

В японском языке базовая лексика открыта (имена заканчиваются на гласный), и как следует из правил корейской фонетики, *все показатели падежей даются одним вариантом.* Япон. .(2)

Следовательно, при склонении имён вовсе не происходит передачи последнего согласного имени к падежному окончанию, так как последнее так же начинается с согласного.

Но интересно следующее. На корейском и на японском [5, С. 34] в отличие от многочисленных алтайских языков есть

(1) показатель именительного падежа (ИП),

(2) показатель тематического члена (ТЧ) [6, С. 23] *На кор. япон.* (3)

Смысл показателей ИП на корейском (-ГА и -И) и японском (-ГА) с учётом открытости и закрытости имен (*на кор.*) фактически совпадает.

Но с появлением *показателя ТЧ*: -Н/Н, -Ы/Н (*кор.*) и -ВА (*япон.*), как будет показано ниже, неизменно поменялась роль именительного падежа (ИП)!

1) ИП и ТЧ в позиции именительного падежа.

Оказывается, каждый раз непременно надо уточнять даже такую, казалось бы, простую фразу: «*Я пойду в школу*».

А) Если всё же нужно кому-то идти в школу, но пока никто не собирается. Тогда субъект скажет: *Я (за вас ...) в школу пойду*. При этом на корейском и японском ставят указанный выше показатель ИП -ГА.

(А сказуемое всегда в конце простого предложения.)

ВАТАСТ-ГА ГАкКО-НИ ИКУ. – япон. НИ – падеж направления куда.

Б) А если все или большинство решили сходить **в различные места и учреждения (а я – в школу)**, то ставят показатель ТЧ –**ВА** (при скрытом именительном, т. е. вовсе не ставят –**ГА**).

ВАТАСИ-**ВА** ГАККО-НИ ИКУ. (*В отличие от других лиц ... вот критерий проставления данного показателя*).

Значит, сюда же подпадает и случай, когда о намерении других ничего не известно (или же вокруг никого нет).

В) Если опустить вовсе показатель в позиции ИП, то собеседник примет фразу правильно, исходя из складывающейся ситуации.

2) Винительный падеж (ВП) и ТЧ в позиции винительного падежа.

Птица хлеба не ест. Если же все остальные корма ест, следует применять показатель ТЧ. Опять при скрытом винительном падеже (-**О**).

ТОРИ-**ГА** ПАН-**ВА** ТАБЭ-НАИ. Япон. (подтекст: **Но другие корма эта птица ест.**)

ТОРИ-**ГА** ПАН-**О** ТАБЭ-НАИ.

Последний вариант (*эта птица хлеба не ест*) ничего не говорит об отношении той же птицы **к другим кормам!!**

*В предложениях с отрицанием чаще применяется –**ВА** ради выделения и подчеркивания объекта, так как в жизни не бывает абсолютного отрицания (всего и всех на свете).* Чаще отрицается возможность совершения действия лишь над указанным конкретным объектом переходного глагола. Над другими объектами (да и вообще в жизни) действие переходного глагола не отрицается. Потому выделяем прямое дополнение показателем ТЧ –**ВА**. Отрицание распространяется только на данный объект. На корейском языке ситуация та же.

3) В позиции направительного падежа куда.

ГАККО(-**НИ**)-**ВА** ИКУ-НА! Япон. *В школу не ходи.* –**НИ** можно опустить.

ГАККО –НИ ИКУ-НА!

Верхняя фраза означает, что **везде можно ходить**, а в школу – нельзя. Во второй фразе речь идёт *лишь* о школе, о возможности посещения других мест ничего не говорится.

Падеж выделения применяется очень часто в повседневной речи.

Причем ошибка в проставлении показателей ИП и ТЧ приводит к игнорированию намерения других действующих лиц или пренебрежению других вариантов (иные объекты и места). И в зависимости от возможной вариации (а иногда вовсе опуская показатель падежа) собственно строится на восточный лад логика хода беседы.

Здесь же отметим, что как на корейском, так и на японском направительный падеж (НП) имеет два варианта: 1) обозначение пункта назначения – НИ и 2) указание лишь общего направления – Э.

У кого переняли предки корейцев показатели ТЧ, ИП и два варианта НП – мы не знаем. Корейцы и японцы так же делят глаголы на активные и пассивные. И это приводит к двум типам падежа места действия и состояния: –ДЭ и –НИ. По результатам личных опросов – всё это переняли только не у алтайского семейства.

4) Показатель особого почитания (ОП) у корейцев.

В Корее дети и взрослые применяют данное окончание –(Э)ККЭ по отношению к родителям, дедушке и бабушке, учителям и выше стоящим лицам.

Простейший пример, *papa kupil*:

АБОДИ-ККЭ-СО СА-СИ-ОтТА. Кор. (4)

В этом предложении АБОДИ – *papa*, СА- (по словарю СА ДА) – *купить*.

-СИ – суффикс уважения к лицу, данному в подлежащем; (5)

у алтайского семейства аналога подобного суффикса и показателя ОП нет.

Данный суффикс уважения (СУ) **–СИ-** ставят непосредственно после корня глагола.

Здесь -О- – соединительная частица, а –тТА – окончание прошедшего времени (ПВ). Теперь переводим дословно:

Со стороны папы изволили купить СУ СЧ ПВ

АБОДИ-ККЭ-СО СА- СИ- О- тТА.

Здесь показатель **–ККЭ** придает слову, за которым он следует, весомое уважение. Причем здесь почитание выражено не собеседнику (это видно по окончанию глагола), а лицу, данному именно в подлежащем!

А падежное окончание –СО означает по-нашему *из, с, от, значит, со стороны папы*.

Здесь **–ККЭ-СО** собственно представляет высокопарный вариант именительного падежа.

Если слово *papa* взято в винительном падеже и занимает позицию прямого дополнения (и совершается над *папой*, пусть условно, действие), то нельзя ставить **–ККЭ**.

Вместе с тем, разрешается и дублирование знаков уважения.

Так, на корейском после слова *papa* каждый раз и в случае (4) можно ставить более простой знак уважения **–НИМ** (и в случае винительного падежа).

АБО-НИМ-ККЭ-СО ... (дублирование знаков уважения)

АБО-НИМ-Ы/Л БО-Ат-ТА. Кор. Папу увидел.

На японском и на многочисленных языках алтайского МС аналога **–ККЭ-СО** нет. На японском широко применяется частица уважения – САН.

2. Сложная глагольная форма (СГФ) из смыслового и вспомогательного глаголов.

Теперь берем СГФ, состоящая из смыслового глагола (СГ) + *вспомогательного глагола* (ВГ) смотреть, на киргизском, корейском и японском. →

В киргизско-русском словаре рассматривается сочетание слов [7, С. 428],

СГФ из СГ + ВГ смотреть... ... (7)

При этом глагол смотреть на киргизском обозначает в качестве ВГ: *попробовать, попытаться*.

Потому на языках алтайского семейства и на корейском, японском вовсе нет глагола *попробовать*. Например, на японском

КИ-ТТ-Э МИ-Р-Э! Япон. *Резать попробуй...*(8)

Здесь -ТТ- и -Р- – суффиксы прошедшего и настоящего-будущего времени. –Э! – частица повелительного наклонения.

А дословный (неверный) перевод (8): *Режь и посмотри!?*

Правильный перевод: *Попробуй резать*.

Всю эту идеологию в точности переняли сначала корейцы (задолго до н. э.), а затем и японцы (на пороге эры).

Несколько СГФ с вспомогательным глаголом ВГ (в том числе смотреть → *попробовать*; давать ему → *в пользу ему*; давать мне → *в пользу мне*;...) являются общими для указанных выше языков.

Опять-таки заметим, само ключевое слово – ВГ смотреть звучит по-разному на всех указанных языках при отсутствии слова *попробовать*.

3. Омонимы от слова *поднимать*.

У корейцев и японцев слово поднимать естественно звучит по-разному. Но данное слово они применяют 1) в основном значении (подъем) и (2) в ином смысле: **подавать** (*вежливо вышестоящему лицу*). Логика такая: раз человек занимает высокое положение, приходится *не столько подавать ему, сколько **поднимать*** (подарок, вещь). Естественно на двух восточных языках есть слово *подавать*, его можно применять с уважительным суффиксом, но – не в высшей степени особо почтительно ОП.

Как показали результаты опроса, у тюркских и монгольских народов, слово поднимать не имеет подобной омонимы.

4. Оформление окончания предложения в зависимости от статуса адресата.

В предложении (4) *кор.* подлежащее *напа* выделено уважительным показателем –ККЭ, далее вторично оформлено уважительным суффиксом –СИ-.

Однако, предложение (4) заканчивается окончанием прошедшего времени *в нейтральной форме*. Если фраза была адресована вышестоящему собеседнику, изъявительное окончание прошедшего времени должно иметь вид: -СМ- НИ- ДА *кор.*

И любая фраза (изъявительная, вопросительная, восклицательная ...) на корейском и японском языках должна иметь в зависимости от соотношения статуса субъекта и адресата (даже в фразе *Да и Нет!*)

4-5 вариантов окончания фразы по степени уважения. ... (9)

И всеобщая мораль о уважительном отношении к старшим по возрасту и социальному положению составляет основу синтаксиса и этической основы корейского языка. Потому лидерство и авторитет старших в семье во многом гарантированы без особых нравоучений (*благодаря речевому воспитанию ...!*).

Именно такой синтаксис и этику (в конце *каждой фразы, адресованной к старшим*, проставить и выразить своё уважение и почтение) переняли японцы у корейцев. Такое подобострастное речевое воспитание мы отмечаем среди множества народов мира только у корейцев и японцев, и оно блестяще себя оправдывает, не приводя к отрицательным проявлениям в устоявшей семейной иерархии в Корее и Японии.

Изложенное выше можно наглядно показать в виде таблицы.

Распад НЯ	1-й	В результате 2-го распада НЯ						
		Индоевр. МС			Алтайское МС			
Макросемейство	АА							
Национ. языки	Араб.	Англ.	Русс.	Монг	Тюрк	Кор.	Япон	
Имен. падеж: - <i>ГА кор. япон.</i>	+					+	→	
Показатель ТЧ: - <i>ВА япон.</i>						+	→	
Показатель ОП: - <i>ККЭ кор.</i>						+		
Два направит. падежа						+	→	
Активность и инактивность		Следы				+	+	
СГФ с ВГ: смот- реть, давать*					+	+	→	
Частица уваже- ния лицу, дан-								

ному в подлежащ. (в сказуемом) - СИ- кор.						+	
4-5 степени уважения адресату (в сказуемом) во всех предложениях						+	→
Притяж. падеж в обстоят.	+					+	→
Ударение или долгота	+	+	+				+
От, с, из выраж. причину			+	+		+	+

1) Здесь знак + означает применение показателей или ГК; стрелка указывает направление передачи.

2) Здесь АА – афразийское МС.

3) Здесь вспомогательный глагол *давать** кому означает действие *в пользу кого*. КАРЭ-НИ КА-ИТ-Э **ЯРЭ!** Япон. Ему (он не может, за него, *в пользу его*) напиши. А дословно: *Напиши, дай ему*.

4) Ещё в арабском языке стал применяться притяжательный падеж (ПП) в обстоятельстве места [8, С, 43]. Значительно позднее на корейском и японском так же стали применять ПП в обстоятельстве места. При этом само место выступает как определение, а предлог – как определяемое слово. В грамматике арабского языка это – целое представление из морфологии языка, и подобное определительное словосочетание называется «идафа».

За школой ... – ГАККО-**НО** УСИРОДЭ... Япон.

ГАККО – школа, УСИРОДЭ – *за, позади*, -**НО** - показатель притяжательного (родительного) падежа. Дословно: *школы позади*.

5) Например, ИТАЙ-КАРА ..., *здесь ИТАЙ – больно, КАРА – послелог, означающий от, с, из (на русс., монг., кор. и япон. указывает причинно-следственную связь: больно, поэтому ...)*.

Каждый раз формирующие слова переданы другой народности по смыслу верно, хотя сами передаваемые слова (например, ВГ) звучат по-разному на различных национальных языках.

По-видимому, подобные смысловые схождения по ГК и вспомогательным глаголам скорее свойственны и другим группам языков и становятся скорее всеобщим явлением, выходящим за рамки того или

иного МС. Следовательно, закономерности и способы передачи ГК и речевых структур от одной народности к другой, наверняка, общие.

И это результат действия группы лиц, владевших каждый раз обеими языками для передачи речевых структур и форм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельская Г. Услышать прошлое. Языки мира и мир языка. Знание – сила. – М.: «Знание», 1978, № 5. – 50 с.
2. Сыромятников Н. А. Древнеяпонский язык. – М.: Вост. лит., 2002. – 176 с.
3. Сыромятников Н. А. Классический японский язык. – М.: Вост. лит., 2002. – 152 с.
4. Языкознание. Энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
5. Струтова Е. В., Шефтелевич Н. С. Читаем, пишем, говорим по-японски. Уроки 1– 20. – М.: «Муравей», 2002. – 368 с.
6. Японский язык. Справочник по глаголам. – М.: Живой язык, 2008. – 224 с.
7. Юдахин К. К. Киргизско-русский словарь. Кн. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – 504 с.
8. Мамедов А. Дж. Учебник арабского языка. – Баку: Маариф, 1980. – 360 с.

Научное издание

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных трудов
XIV Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические традиции и инновации»

Издано в авторской редакции

Компьютерная верстка *А.В. Вельш*
Дизайн обложки *И.О. Фамилия*


**Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии
с качеством предоставленного оригинал-макета**

Подписано к печати 30.12.2014. Формат 60x84/8. Бумага «Снегурочка».
Печать XEROX. Усл. печ. л. 8,4. Уч.-изд. л. 8,35.
Заказ 93-15. Тираж 100 экз.



Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Система менеджмента качества
Издательства Томского политехнического университета
сертифицирована в соответствии с требованиями ISO 9001:2008



ИЗДАТЕЛЬСТВО  **ТПУ**, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30
Тел./факс: 8(3822)56-35-35, www.tpu.ru