Научно-издательский центр «Социосфера»
Кафедра иностранных языков факультета государственного управления
Московского государственного университета
им. М. В. Ломоносова
Международный университет «МИТСО»
Гилянский государственный университет

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы III международной научно-практической конференции 1–2 октября 2013 года

Прага
2013

Иностранный язык в системе среднего и высшего образования : материалы III международной научно-практической конференции 1–2 октября 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 216 с.

Редакционная коллегия:

Голандам Араш Карим, преподавтель русского языка Гилянского государственного университета (Иран).

Салиева Людмила Казимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков МГУ им. М. В. Ломоносова.

Шиманская Ольга Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка экономических специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета.

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения аспирантов, соискателей и преподавателей вузов, в которых рассматриваются некоторые актуальные проблемы в области лингвокультурологии, теории и практика перевода, межкультурной коммуникации. Особое внимание уделено опыту, проблемам и перспективам обучения иностранным языкам в общеобразовательных учебных заведениях и нефилологических высших учебных заведениях. Сборник завершают материалы, отражающие практический опыт и исследования преподавания русского языка как иностранного.

УДК 811.1/8:37

ISBN 978-80-87786-64-2

© Vědeckovydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013.
© Коллектив авторов, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

I. ЯЗЫКИ И ПЕРЕВОД, ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Мартюшова Е. В.
Имена существительные со значением «Käfer» в современном немецком языке 7

Верещагина Е. Ю.
К вопросу о взаимных глаголах современного немецкого языка 10

Макарова А. А., Андрианова С. В.
Из опыта создания англо-русского словаря к учебнику 14

Булыгина Е. Г.
Лексико-семантические особенности глаголов со значением ‘place’ в современном английском языке 17

Шундель Т. А.
Синкретизм сложноподчиненных предложений с семантическими значениями условия и атрибутивности в современном английском языке 19

Баканова М. В.
Окказиональные преобразования компаративных фразеологических единиц в англояз ычной художественной литературе 22

Молчанова Д. В.
Лингвопоэтический анализ концепта «Леди» 26

Quliyeva Z. M.
Translation problems from original materials 32

Цветкова С. А.
Трудности перевода русской художественной прозы (повесть Андрея Платонова «Котлован» в переводе Р. Чандлера) 34

Рамазанова Д. Н.
Воспоминания как способ выражения авторской позиции в смысловой структуре когнитивных композитов 35

Какваева С. Б.
Словосочетания русского языка с предложным падежом и их соответствия в лакском языке 37

خدیجه ولی زاده
گروه واژه‌های اسمی در زبان روسی و نحوه‌ی بیان آن‌ها در زبان فارسی 38

سید مجتبی میرمیران، ,مژگان مسعودی
رویکردی اسطوره شناختی به داستان سیاوش و کی‌خسرو در شاهنامه 46

شهناز محمدزاده
ضرب المثل ها و نقش آنها در شکل گیری فرهنگ مردم روسیه و ایران 58

Корчмит Т. А.
Языковое сознание и социокультурная компетенция как зеркало мира 66

Алипулатова А. Ш.
К проблеме концепта «Национальная языковая личность» как реализация антропологического подхода в исследовании проблемы «Язык и культура» 70

Шелестюк Е. В.
Вестернизация в СССР и России: анализ некоторых причин 71

Hossein Kh. M.
The innovation and use of argot lexicon in Iran Azerbaijan culture 79

Редченко Н. Н.
Иноязычная коммуникация и проблемы межкультурной коммуникации 82

German N. F.
Cultural identity flexibility of the second language learners in intercultural communication 86

Бурченкова А. А.
Особенности межкультурной коммуникации военнослужащих из Лаоса 89

Monatik I. G.
Traits of stereotypes in political discourse 91

Петрухина О. П.
Стратегии учёта ценностных ориентиров адресата в политическом дискурсе 94

II. ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Редченко Н. Н.
Иностранный язык в общеобразовательных и среднеспециальных учебных заведениях: опыт и проблемы преподавания 96

Шестакова Н. А.
Самоконтроль как основополагающий фактор в процессе овладения письмом на иностранном языке 98

Петросян С. Р.
Проблема тематического разнообразия в преподавании иностранного языка в средней школе 99

Редченко Н. Н.
Междисциплинарное обучение иностранному языку в школе и вузе 100

Merkulova N. V.
The problem of motivation in the communicative approach in foreign language teaching 103

Долгалёва Е. Е.
Культурологический и коммуникативный аспекты иноязычной подготовки студентов вузов 104

آرش گل اندام
میزان تاثیر فرهنگ مقصد در جریان یادگیری زبان دوم 108

Громова В. В.
Основные принципы организации интердисциплинарного обучения языку с целью обучения межкультурной коммуникативной компетенции 112

Свиридон Р. А.
Основные методические принципы межкультурного обучения 115

Павлова Л. В.
Ценностное развитие студентов в процессе иноязычного образования в вузе 118

Сапух Т. В.
Развитие критического мышления студентов в проблемном методе обучения на занятиях по иностранному языку 123

Миненкова М. Ю.
Использование метода проектов при изучении английского языка
в средней школе 127

Grisenko E. A., Polyakova S. V.
An internet based team-teaching project 129

Бодрова И. В.
Сетевое взаимодействие педагогов и школьников 131

Chugunova N. V.
Innovative techniques for teaching English 133

Ревич И. Б.
Методические подходы и критерии отбора ресурсов сети интернет
для обучения английскому языку в вузе 135

Храброва Е. С.
Методические рекомендации по обучению правильному построению
английского повествовательного предложения 140

Shymanskaya O. Yu.
Interpreting and creating metaphors of human psychology sphere 143

Ахмедова М. Н.
Типичные словообразовательные ошибки интерферентного характера
в английской речи учащихся лакской школы 144

Федорова С. Ю., Квашина Ю. А.
Особенности и методика преподавания китайского языка
как второго иностранного в условиях ограниченного времени 145

Барышникова Ю. В., Вторушина Ю. Л.
Актуальные вопросы обучения чтению
на иностранном языке бакалавров-лингвистов 149

Solonenko A. V., Sergeeva E. A.
Planing and organizing classes with native speaker's participation
in the context of foreign languages for special purposes teaching 153

Мурнева М. И.
Курсы повышения квалификации для преподавателей иностранных языков,
преподающих на неязыковых факультетах 156

Solodkova I. M.
The peculiarities of having teacher training courses abroad 157

III. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Клименко Я. В., Миронов А. Г.
Разработка урока иностранного языка для колледжей
хореографического профиля 160

Христолюбова Т. П.
Особенности формирования мотивации студентов к изучению
иностранного языка в неязыковом вузе 162

Одинцова Л. И.
Особенности преподавания английского языка в группах начинающих
в нефилологическом вузе 165

Nefyodov O. V.
Rationality in the process of teaching foreign languages at non-linguistic higher education institutions 169

Voronina N. V.
Teaching grammatical self-contol to the students of non-linguistic university 172

Стасюкевич И. В., Малоокая Ж. Ю., Нищимова Е. А.
Интернет-технологии и развитие эмоционального интеллекта в процессе билингвального обучения студентов неязыковых факультетов 174

Андрианова С. В.
Особенности обучения англоязычной лексике специальности студентов-физиков 174

Семенова Э. В., Ессина И. Ю.
Особенности преподавания английского языка в юридическом вузе 182

IV. НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Евтушенко С. Я.
Роль внимания при преподавании русского языка как иностранного 186

Муллинова О. А., Муллинова Т. А.
Коммуникативный подход при обучении иностранных студентов русскому языку 188

Шлыкова Л. А., Сидельникова И. В.
Использование информационных технологий в преподавании русского языка как иностранного 192

Гончаренко Н. В.
Интерактивные формы работы с текстом по специальности при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков 194

Алтухова О. Н.
Введение медицинской лексики на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов в медицинском вузе как способ профессиональной адаптации 197

Игнатенко О. П., Гончаренко Н. В.
Формирование профессиональной письменной речи у иностранных студентов-медиков 199

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2013–2014 годах 203

Информация о журнале «Социосфера» 210

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 215

I. ЯЗЫКИ И ПЕРЕВОД, ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ СО ЗНАЧЕНИЕМ «KÄFER» В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Е. В. Мартюшова
Северный Арктический Федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Северодвинский филиал, Гуманитарный институт, г. Северодвинск, Архангельская область, Россия

Summary. This article describes the semantic features of the nouns with the meaning «Käfer» in modern German. The research is conducted within the theory of semantic fields. The author examines the dominant and differential semantic features of the nouns and gives the examples.
Key words: semantic fields, lexical-semantic group, seme, differential feature.

Имена существительные, объединённые наличием в структуре их значения тех или иных общих семантических признаков, входят в языковую картину мира носителей того или иного языка. Языковая картина мира представляет собой, как отмечает М. Н. Заметалина, «огромную многослойную «мозаичную субстанцию», в которой каждая из частей требует к себе пристального внимания и детального, скрупулезного описания. Одной из таких частей является функционально-семантическое поле» [3, с. 89]. Ещё Ю. С. Маслов толковал термин «семантическое поле» как «большее или меньшее множество слов, точнее – их значений, связанных с одним и тем же фрагментом действительности» [5, с. 105]. Существует множество подходов к определению поля в лингвистике. Сжатая характеристика дана Ю. Н. Карауловым. Он выделяет два основных типа полей:

– парадигматическое. Оно опирается на понятие значимости,

– синтагматическое, производное от первого и разрывающее валентные отношения единиц.

Первый тип полей связывается с именами Й. Трира и Л. Вайсгербера, второй – с именем В. Порцига [2, с. 3].

Разработка семантической системы ведётся с последней четверти XIX века. Несмотря на то, что теории поля более ста лет, интерес к ней не ослабевает и в настоящее время. Этот интерес обусловлен актуальностью семасиологических задач, для решения которых и создавалось семантическое поле: изучить изменения в значении слова и определить семасиологические закономерности. Семантическое поле прошло путь от трировских концептуальных полей до современных полей разного типа. Прежде всего, по теории Й. Трира, обращает на себя внимание разграничение исторических и диахронических изменений. Диахронический подход к исследованию поля не признавался системным. Структура обнаруживалась лишь в синхронии. Всё это ограничивало возможность поля как системы. Л. Вейсбергер, развивая теорию поля, тоже видел его как систему, законом развития которой он считал закон органического выделения из целого [4, с. 79].

Семантическое поле представляет собой сложную структуру, в которой выделяется ядро (куда входят наиболее употребительные, функционально нагруженные слова) и периферия. Однако граница между ними является нечёткой, часто размытой. Поэтому элементы одного поля могут входить в другое поле. Лексическую систему языка можно представить, таким образом, как совокупность частично перекрывающих друг друга семантических полей [1, с. 217]. Минимальными объединениями элементов семантического поля являются лексико-семантические группы. Ж. П. Соколовская в своей монографии даёт такое описание понятию «лексико-семантическая группа»: «…это объединение значений слов, которое

включает конкретные понятия, различающиеся степенью проявления качества, признака, действия. Например, равный норме, больше нормы, меньше нормы. И противопоставленными качествами признака, действия, предмета, явления [6, с. 54]. Ф. П. Филин, исследуя лексико-семантическую группу как разновидность семантического поля, искал критерии её выделения среди других совокупностей слов. Различие между тематическими и лексико-семантическими группами историк языка видит в том, что тематические группы основаны на классификации «самих предметов и явлений», а лексико-семантические группы «представляют собой объединения двух, нескольких или многих слов по их лексическим значениям». Лексико-семантическая группа с её разновидностями (синонимическими рядами, антонимами, гиперо-гипонимическими гнёздами) является разновидностью парадигматических полей [7, с. 230].

В современном немецком языке лексика со значением 'Insekt' составляет довольно большой пласт слов. Мы будем придерживаться определения этого понятия, приведённого в словаре редакции «Duden»:

Insekt – zu den Gliederfüßern gehörendes Tier mit einem den Körper umschließenden, starren Skelett, das in drei meist deutlich voneinander abgesetzte Körperabschnitte geteilt ist, an deren mittlerem drei Beinpaare u. meist zwei Flügelpaare sitzen [8], т. е. насекомое – это животные, относящиеся к членистоногим с жёстким скелетом, покрытые наружным панцирем, который зачастую разделён на три сегментированных отдела, на котором расположены, в среднем, три пары ног, и, самое большее, – две пары крыльев.

Лексико-семантическая группа существительных «Insekt» современного немецкого языка объединяет номинации, в значении которых содержится интегральная сема 'насекомое'. То есть для описываемой лексико-семантической группы семантически опорным словом является существительное *Insekt* 'насекомое'. Лексическими идентификаторами наличия в значении слова интегральной семы 'Insekt' может быть сама лексема *Insekt* в дефиниции лексемы, а также субстантивы *Käfer, Laus, Wanze, Floh, Libelle, Schmetterling*. Эти имена существительные имеют в своих толкованиях идентификатор первого порядка – *Insekt*. Например: *Libelle – am Wasser lebendes, größeres räuberisches* ***Insekt*** *mit langem, schlankem Körper u. zwei Paar schillernden Flügeln*» [8]. То есть они номинируют более узкие понятия и являются идентификаторами второго порядка. Наличие в толкованиях единиц ЛСГ этих идентификаторов позволило выделить в рамках лексико-семантической группы «Insekt» несколько лексико-семантических подгрупп (ЛСПГ).

Особый интерес для нас представляет подгруппа, объединённая общим семантическим признаком 'Käfer'. Соответственно, доминантой данной подгруппы будет субстантив *Käfer*. Дефиниция этой лексемы выглядит следующим образом:

(*in vielen Arten Vorkommendes) über die ganze Erde verbreitetes,* ***zu den Insekten*** *gehörendes Tier* [8].

Доминанта также будет являться гиперонимом по отношению ко всем остальным единицам рассматриваемой подгруппы, иллюстрируя, таким образом, такой вид парадигматических отношений как **включение**.

В качестве примеров имён существительных с общим семантическим признаком '*Käfer*' можно привести следующие единицы:

1) *Hirsch****käfer*** *– (in Eichenwäldern lebender) großer, schwarzer* ***Käfer****, dessen Männchen einen zu geweihartigen Zangen vergrößerten Oberkiefer aufweist* [8];

2) *Kartoffel****käfer*** *– an Kartoffeln als Schädling auftretender kleiner, gelb-schwarz gestreifter* ***Käfer*** [8].

В данной ЛСПГ лексемы могут быть сгруппированы на основании общности следующих семантических характеристик:

– особенности внешности.

3) *Junikäfer – besonders im Juni und Juli schwärmender, dem* ***Maikäfer ähnlicher kleinerer Käfer mit hellbraunen Flügeldecken*** [8].

Мы видим, что насекомое номинируется как маленький жук, который имеет общее внешнее сходство с майским жуком. Также упоминаются такие его особенности, как цвет надкрыльев. Также:

4) *Laufkäfer* – ***brauner oder schwarzer, oft metallisch glänzender****, räuberisch lebender Käfer* [8].

Здесь в качестве внешних черт названы возможные оттенки окраски туловища насекомого (коричневый или чёрный), а также такая особенность фактуры надкрыльев, как блеск, который сравним с блеском металла.

– особенности развития личинок.

5) *Bockkäfer – Käfer, dessen Larven* ***sich im Holz oder in Wurzeln entwickeln*** [8].

Толкование выше приведённого примера содержит указание на то, что личинки этого жука развиваются в коре или корнях растения. Также в дефинициях может быть упомянута информация о размере личинок (отличающемся от нормы), об особенностях их питания, а также об их поведенческих чертах и т. д. Например:

6) *Speckkäfer – kleiner Käfer, dessen Larven* ***von fetthaltigen Stoffen meist tierischer Herkunft leben*** [8].

Личинки этого вида жуков питаются сальными выделениями животного происхождения.

– среда обитания.

Здесь имеется в виду среда обитания взрослых особей. Данная дифференциальная сема встречается сравнительно часто. Примером единиц данного типа может быть следующее имя существительное:

7) *Schwimmkäfer* – ***im Wasser lebender*** *Käfer mit elliptisch abgeplatteten Hinterbeinen* [8].

Толкование несёт информацию о том, что этот вид жуков живёт в воде.

– особенности питания.

8) *Rosenkäfer – großer, oberseits metallisch grüner, unterseits kupferroter Käfer, der sich* ***von den Staubgefäßen besonders der Rosen ernährt****; Goldkäfer* [8].

– наносимый вред.

Часть существительных является наименованиями жуков-вредителей, и их дефиниции содержат информацию о том, чему или кому наносят вред данные насекомые. Например:

9) *Tabakkäfer* – ***an trockenen pflanzlichen Stoffen, besonders Tabakwaren****, als Schädling auftretender, braunschwarzer oder braunroter Käfer* [8].

Мы видим, что в значении этой лексемы представлен упомянутый дифференциальный признак: жуки данного вида наносят ущерб сухим веществам растительного происхождения и прежде всего табачным товарам. Анализ корпуса примеров показал, что лексемы, номинирующие жуков, редко содержат в своей семантике один дифференциальный признак. Типичным является наличие двух-трёх сем этого типа в различной компановке.

Таким образом, семантические особенности субстантивов лексико-семантической подгруппы «Käfer» представляют собой богатый материал для лингвистических исследований. Перспективным может быть изучение путей формирования выше указанной лексико-семантической подгруппы.

Библиографический список

1. Вендина Т. И. Введение в языкознание. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 2005. – 391 с.
2. Денисенко В. Н. Функциональная структура семантического поля // Филологические науки. – 1999. – № 4. – С. 3–12.
3. Заметалина М. Н. К проблеме описания семантического поля в синхронии и диахронии // Филологические науки. – 2002. – № 5. – С. 89–93.
4. Кезина С. В. Семантическое поле как система // Филологические науки. – 2004. – № 4. – С. 79–86.
5. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. – 4-е изд., стер. – СПб. : Академия, 2005. –304 с.

6. Соколовская Ж. П. Проблемы системного описания лексической семантики. – Киев : Наук. думка, 1990. – 184 с.
7. Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов : очерки по теории языкознания. – М. : Наука, 1982. – С. 230–231.
8. Das Wörterbuch Duden online. 2012. URL: http://www.duden.de. (Дата обращения: 09.08.2012).

К ВОПРОСУ О ВЗАИМНЫХ ГЛАГОЛАХ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Е. Ю. Верещагина
Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске, Россия

Summary. The article observes the problem of reciprocal and reciprocally used verbs in the modern German language. Various semantic classes of reciprocal and reciprocally used verbs are in the focus of attention in this article.
Key words: reciprocal verbs; reciprocally used verbs; semantic classes.

Традиционно в грамматиках немецкого языка взаимным глаголам отводится место в рамках структурно-семантического класса возвратных глаголов. Основанием для этого служит наличие в структуре указанных единиц местоимения sich. При этом у взаимных глаголов возвратное местоимение sich имеет иную функцию, чем у возвратных глаголов. У возвратных глаголов указанное местоимение служит показателем рефлексивности, то есть направленности действия на субъект, а у взаимных – направленности действия друг на друга, что подразумевает наличие, как минимум, двух семантических субъектов: «Reflexive Verben bezeichnen eine Handlung, die auf die handelnde Person zurückgeht: *sich waschen, sich rasieren usw*. Reziproke Verben bezeichnen eine Handlung, die mindestens zwei handelnde Personen voraussetzt: *sich streiten, sich umarmen und andere*» [1, с. 123]. В этом случае возвратное местоимение sich служит для обозначения взаимного отношения или действия и может быть заменено лексемой einander, имеющей также реципрокальную семантику.

В. Юнг, рассматривая случаи употребления взаимных глаголов, говорит о том, что возвратное местоимение имеет характер взаимных отношений тогда, когда оно относится ко многим субъектам ситуации и может употребляться только во множественном числе: *sich ausweichen, sich bestehen, sich begegnen, sich beleidigen, sich fliehen, sich grüßen*. При этом в большинстве случаев возможно синонимичное употребление местоимения einander. Например: *Die beiden* ***gönnten sich*** *nichts. Die beiden* ***gönnten einander*** *nichts* [8].

Во многих грамматиках немецкого языка встречается понятие reziproke Verben, так называемые взаимные глаголы. G. Helbig и J. Buscha дают следующее определение взаимным глаголам: «Reziproke Verben sind solche, bei denen eine wechselseitige Beziehung zwischen zwei oder mehreren Subjekten und Objekten besteht» [7, с. 182]. То есть подобные глаголы обозначают действие, которое является взаимным для двух или более лиц, или, другими словами, направленными друг на друга. Приведём в качестве примера следующее предложение: *Peter und Monika* ***unterhalten sich***. Действие, выполняемое семантическими субъектами (*Peter und Monika*), является взаимным и направленным друг на друга. Возвратное местоимение устанавливает здесь не возвратное, а взаимное отношение. Таким образом, именно глагол моделирует ситуацию, в которой участвуют два лица, при этом действие является взаимным и направленным друг на друга. М. А. Теленкова относит подобные глаголы к категории взаимно-возвратных глаголов. То есть к единицам, обозначающим действие, которое совершается между двумя или несколькими лицами, каждое из которых одновременно является и субъектом и объектом действия: *обниматься* – ‘обнимать друг друга’, *встречаться* – ‘встречаться друг с другом’, *целоваться* – ‘целовать друг друга’ [3, с. 120].

Однако число глаголов, которые могут употребляться согласно данной схеме, очень велико, обширно и не однородно как по своей структуре, так и по семантике. Для выражения взаимных отношений и действий могут употребляться различные глагольные единицы, которые не имеют в словаре помету reziprok. Так, достаточно распространённым является употребление глаголов *lieben*, *kennenlernen*, *sehen* для моделирования взаимных ситуаций: *Peter und Maria* ***lieben sich***. В связи с этим возникает вопрос: являются ли глаголы, подобные *sich lieben* взаимными? Решение этой проблемы авторы грамматики Duden видят в следующем. Все взаимные глаголы могут быть разделены на три группы: только взаимные глаголы (nur reziproke Verben); частично взаимные глаголы (teilreziproke Verben); глаголы, которые употребляются взаимно (reziorok gebrauchte Verben) [5, с. 111]. К первой группе относятся собственно взаимные глаголы, то есть единицы, употребляемые во множественном числе исключительно взаимонаправленно: *sich anfreuden*, *sich einigen*, *sich verbrüdern*, *sich verfeinden*, *sich verkrachen*. Вторую группу составляют так называемые частично взаимные глаголы – лексемы, которые функционируют во множественном числе в одном вариантном значении взаимно, а в другом значении – не взаимно: *sich aussprechen* – 'объясняться, беседовать с кем-либо' / *aussprechen* – 'произносить, выражать что-либо'. Третья группа объединяет в себе единицы, не имеющие в словарной статье помету reziprok, но которые могут употребляться взаимно: *sich ähneln / jmdm. ähneln*, *sich begrüßen / jmdn. begrüßen*, *sich hassen/ jmdn. hassen*.

Рассмотрим реализацию взаимной семантики на примере некоторых глаголов. В словаре Duden Universalwörterbuch у единицы *sich streiten* указываются два лексико-семантических варианта: 1) 'mit jmdm Streit haben, in Streit geraten, sein; sich mit jmdm. in oft erregten Erörterungen, hitzigen Wortwechseln, oft auch in Handgreiflichkeiten heftig auseinandersetzen; sich zanken' и 2) 'heftig über etw. diskutieren und dabei die unterschiedlichen, entgegengesetzten Meinungen gegeneinander durchsetzen wollen' [6, с. 1483]. Из приведённых дефиниций глагола видно, что в процессе спора участвуют два и более лица, при этом действие, выполняемое ими, является направленным друг на друга. Глагол *sich anfreunden* имеет значение 'sich mit jmdm., miteinander befreunden, eine Freundschaft beginnen' [6, с. 108]. При анализе семантики можно заметить, что в ситуации, моделируемой единицей *sich anfreunden,* также принимают участие два лица, а отношение, в котором находятся участники ситуации, является направленным друг на друга. Глагол *sich einigen*, имеющий в лексикографическом источнике помету reziprok, характеризуется следующими значениями: 1) '[verschiedengeartete] Parteien, Personen, Gruppen einig machen, zu einer Einheit verbinden' и 2) 'sich einig werden; zu einer Übereinstimmung, Einigung kommen; mit jmdm. übereinkommen'[6, с. 402]. Рассмотрев толкования, отмечаем, что в объединении принимают участие лица и различные группировки людей: партии, отдельные группы и другие. Деятельность лиц, принадлежащих к указанным объединениям, взаимонаправлена. Ко второму типу относятся такие глаголы, как *sich begegnen, sich begrüßen, sich lieben, sich kennen, sich küssen*. Такие глаголы не имеют в словаре пометы reziprok. В предложениях данные глаголы могут употребляться как взаимно, так и не взаимно.

К реципрокальности как первого, так и второго типа тяготеют различные семантические классы. Самый обширный класс образуют взаимные глаголы, моделирующие коммуникативно-речевые ситуации (беседа, разговор, спор и др.). Это объясняется тем, что внеязыковая онтология процесса общения, разговора, беседы является взаимной и предполагает наличие и взаимодействие, по крайней мере, двух лиц. «Общение – это сложный, многогранный процесс, представляющий собой взаимодействие двух и более людей, при котором происходит обмен информацией, а также процесс взаимного влияния, сопереживания и взаимного понимания друг друга» [4, с. 37]. Данный класс объединяет в себе несколько лексико-семантических групп: глаголы со значениями «договариваться»: *sich übereinkommen* – 'договариваться, согласовывать'; «беседовать, общаться»: *sich unterhalten* – 'беседовать'; «советоваться, совещаться»: *sich beraten* – 'советоваться,

консультироваться'; «ругаться, ссориться»: *sich streiten* – 'ссориться'; «дискутировать»: *sich diskutieren* – 'обсуждать, дискутировать'; «приветствовать»: *sich begrüßen* – 'приветствовать, здороваться'; «прощаться»: *sich verabschieden* – 'прощаться' и некоторые другие. В основе тождества всех ЛСГ, конституирующих семантический класс коммуникации, лежит семантический признак 'речь', который сигнализирует о средстве, орудии осуществления акта коммуникации, взаимного общения. Значение глаголов отдельных лексико-семантических групп отличается различными нюансами, оттенками: *sich abfinden* – 'договориться, прийти к соглашению', *sich verabreden* – 'договориться (о встрече)', *sich übereinkommen* – 'договариваться, согласовывать', *sich verständigen* – 'объясняться, изъясняться, договариваться'; *sich auseinandersetzen* – 'объясниться, спорить', *sich streiten* – 'ссориться', *sich zanken* – 'браниться, ссориться'. Ряд глаголов данного семантического класса обладает усложненной семантической структурой. Так, некоторые взаимные глаголы ЛСГ со значением «ругаться, ссориться» имеют в структуре значения сему 'постоянства'. Указанное значение привносится в семантику лексических единиц посредством словообразовательного форманта herum-: *sich herumärgern, sich herumzanken, sich herumbeißen*. Встречаются глаголы негативной коннотации, то есть единицы, имеющие пейоративную, отрицательную окраску: *sich beißen* – 'грызться, ссориться', *sich verschwören* – 'составлять заговор'. Ряд лексем постепенно выходит из активного словарного фонда немецкого языка, об этом свидетельствует наличие помет «устаревшее» или «устаревающее». Например, *sich schelten* – 'браниться, ссориться'.

Достаточно обширным семантическим классом является совокупность взаимных глаголов, выражающих различные межличностные отношения (любовь, ненависть, дружба, вражда и др.). «Межличностные отношения – субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, то есть взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения» [2, с. 176]. Данный класс объединяет глаголы, которые характеризуются направленностью на психо-эмоциональную и духовную сферы деятельности человека и предполагают обязательное участие в семантическом наполнении одушевленных субъектов и объектов этого отношения. В семантическом классе межличностных взаимных глаголов представлены следующие лексико-семантические группы: «примириться, ужиться»: *sich aussöhnen* – 'мириться, примиряться', *sich zusammenleben*– 'сжиться, привыкнуть друг к другу', *sich versöhnen* – 'помириться'; «дружить»: *sich anfreunden* – 'подружиться', *sich befreunden* – 'сдружиться, подружиться'; «враждовать»: *sich befeinden* – 'враждовать'; «любить»: *sich lieben* – 'любить друг друга'; «ненавидеть»: *sich hassen* – 'ненавидеть друг друга'; «понимать, ладить»: *sich verstehen* – 'понимать друг друга'; *sich vertragen* – 'ладить, уживаться друг с другом' и некоторые другие. Характерной парадигматической особенностью взаимных глаголов данного семантического класса является их способность называть антонимичные ситуации, то есть выражать противоположные и взаимоисключающие отношения объективной действительности. Сравним: *sich lieben – sich hassen*; *sich befreunden – sich befeinden*. Ряд взаимных глаголов класса межличностных отношений являются пейоративными и имеет отрицательную окраску, например: *sich anbiedern* – 'втираться в доверие, домогаться дружбы, набиваться в друзья'.

Существенными в регулировании взаимных отношений являются деятельность и контакты людей в коллективе, в социуме. Поэтому среди множества немецких взаимных глаголов был выделен семантический класс глаголов социальной деятельности. Единицы данного класса обозначают социальные отношения, существующие между людьми – членами коллектива (брак, помолвка, развод и др.). Данный семантический класс образуют группы взаимных глаголов, которые выражают следующие социальные отношения: «жениться, вступить в брак»: *sich heiraten* – 'жениться, выходить замуж', *sich verheiraten* – 'вступить в брак, выходить замуж, жениться', *sich vermählen* – 'вступить в брак'; «обручение,

помолвка»: *sich verloben* – ‘обручиться с к.-л.’; «венчаться»: *sich trauen* – ‘венчаться’; «расторгнуть помолвку, обручение»: *sich entloben* – ‘расторгнуть обручение’; «развестись, расстаться»: *sich scheiden* – ’разводиться’, *sich lösen* – ‘расставаться’. Отметим, что различия в семантике привносятся в структуру значения глаголов данного класса посредством различных словообразовательных формантов (приставок и префиксоидов). Так, единицы *sich verloben* и *sich entloben* образованы при помощи приставок ent- и ver-, меняющих значение этих глаголов коренным образом, что служит их способности выражать антонимичные отношения: *sich verloben – sich entloben*. Глаголы с корнем -heirat- наоборот образуют достаточно полный синонимический ряд: *sich heiraten – sich einheiraten – sich verheiraten*.

Часто взаимные глаголы выражают различные противостояния между двумя лицами или сторонами (драка, дуэль, соревнование и др.). Подобные глагольные единицы, объединены в семантический класс противостояния. Противостояния между людьми могут простираться от драки до дуэли или соперничества, которое в свою очередь проходит по определённым правилам и законам. Поэтому общее значение ‘противостояния’ распадается на следующие его разновидности: «драться, биться»: *sich hauen* – ’драться, биться’, *sich schlagen* – ’драться’, *sich raufen* – ‘драться, бороться’, *sich prügeln* – ‘подраться, драться’, *sich kloppen* – ‘драться’; «соперничать»: *sich duellieren* – ‘драться на дуэли’, *sich mitwerben* – ‘соперничать, конкурировать’, *sich messen* – ‘меряться силами, тягаться’. Большинство взаимных глаголов рассматриваемого семантического класса являются стилистически маркированными и имеют разговорную окраску, например: *sich bälgen*, *sich katzbalgen*, *sich keilen*, *sich puffen*. К ним же относятся производные единицы с элементом herum-: *sich herumschlagen, sich herumbalgen*.

Взаимные глаголы моделирует в немецком языке также ситуации объединения, разделения. Соответствующий семантический класс распадается на несколько лексико-семантических групп: «объединяться»: *sich alliieren* – ‘объединяться, заключать союз’, *sich vereinen* – ‘объединяться’, *sich vereinigen* – ‘объединяться’, *sich verbrüdern* – ‘объединяться’,; «толпиться, тесниться»: *sich drängen* – ‘толпиться, тесниться’, *sich zusammendrängen* – ‘тесниться, толпиться’, *sich zusammenrotten* – ‘собираться толпой’, *sich scharen* – ‘собираться, толпиться’; «разъединение»: *sich trennen* – ‘расстаться, разъединиться, разлучиться’, *sich teilen* – ‘делиться, разделиться’. Многие глаголы данного семантического класса образованы при помощи словообразовательного форманта zusammen-, который указывает на то, что в ситуации участвуют два или несколько человек и маркирует значение ‘объединения, сплачивания, совместности’: *sich zusammenfügen*, *sich zusammenziehen*, *sich zusammenschließen*. Прямо противоположное значение ‘разделения, разъединения’ характерно для единиц, образованных при помощи приставки ent-, придающей оттенок отчуждения, отстранения.

Отдельный семантический класс образуют взаимные глаголы, которые выражают различные физические контакты между людьми. Данный класс может быть разделён на следующие ЛСГ: «прижиматься»: *sich schmiegen* – ‘прижиматься, жаться’, *sich anschmiegen* – ‘прижиматься, ласкаться’; «целоваться»: *sich küssen* – ‘целоваться’, *sich schnäbeln* – ‘целоваться, ворковать, миловаться’; «обниматься»: *sich umarmen* – ‘обниматься’; «приближаться»: *sich annähern* – ‘приближаться, сближаться’, *sich nähern* – ‘приближаться, подходить’; «встречаться, видеться»: *sich begegnen* – ‘встретиться’, *sich treffen* – ‘встречаться’, *sich sehen* – ‘видеться, встречаться’, *sich wiedersehen* – ‘увидеться снова’; «быть похожим»: *sich ähneln* – ‘быть похожим’, *sich gleichen* – ‘походить друг на друга’ и некоторые другие.

Итак, взаимные глаголы – это единицы, которые обозначают действие или отношение, требующее наличия двух или более лиц, причём это действие или отношение является взаимным, или, другими словами, взаимонаправленным. Формальным показателем семантики ‘взаимности’ является возвратное местоимение sich, которое синонимично в своём функционировании местоимению einader. Взаимные ситуации, в которых участвуют субъект и объект действия или

отношения, могут моделироваться не только собственно взаимными или частично взаимными глаголами, но и глагольными лексемами, способными употребляться взаимно. Исследуемый пласт глагольной лексики не является однородным по своей семантике. Спектр значений, которые характерны для взаимных глаголов, достаточно широк: социальные связи, физические контакты, межличностные отношения и другие.

Библиографический список

1. Грамматика немецкого языка / под ред. М. Г. Арсентьева и др. – М., 1963. – 427 с.
2. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1985. – 431 с.
3. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык : учеб. пособие. – М., 1995. – 560 с.
4. Шеламова Г. М. Деловая культура и психология общения. – М., 2002. – 128 с.
5. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartsprache. – B. 4. – Mannheim, Wien, Zürich, 1984. – 803 s.
6. Duden. Das deutsche Universalwörterbuch. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2001. – 858 s.
7. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. – Leipzig, 1974. – 630 s .
8. Jung W. Grammatik der deutschen Sprache. – Спб., 1996. – 544 s.

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ АНГЛО-РУССКОГО СЛОВАРЯ К УЧЕБНИКУ

А. А. Макарова, С. В. Андрианова
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Россия

Summary. This article observes the experience of creating the English-Russian dictionary for the authentic textbook on nuclear physics. Complex of special dictionaries and other sources were used therefore it led to different translations and interpretations of terms. However, the solution of the problem was the result of the successful cooperation of philologists and physics experts.

Key words: English for Specific Purposes; physics terminology; vocabulary of speciality.

В процессе преподавания иностранного языка в нефилологических вузах основное внимание обращается на семантику специальной лексики и её отбор, отвечающий целям обучения, и на усвоение лексического минимума терминологического характера [3, с. 4]. Понятно, что исследователи в области терминологии начинают свою деятельность с определения основного понятия, для чего главное внимание сосредоточено на основных свойствах термина в пределах целей и задач, стоящих перед конкретным исследователем.

В вопросе отбора терминологии не существует единого мнения о том, что считать общенаучной, межотраслевой и отраслевой лексикой. Одним из способов классификации терминологии может быть разделение её на собственную, для конкретной отрасли, и привлеченную. Существует классификация собственной и привлеченной лексики, отвечающая реальной, или практической, ситуации в различных научных областях [2, с. 126–128]:

– основные термины, обозначающие главные понятия;

– производные термины, обозначающие видовые или аспектные понятия;

– сложные термины, обозначающие сложные понятия, состоящие из суммы основных или производных понятий;

– базовые термины, обозначающие понятия базовых наук терминосистемы;

– привлеченные термины, заимствованные из смежных областей знания;

– общенаучные и общетехнические термины, обозначающие соответственно общенаучные и общетехнические понятия;

– термины широкой семантики, которые используются во многих терминосистемах.

При обучении языку для специальных целей, или ESP (English for Specific Purposes), особую важность приобретают словари по специальности, содержащие

основные термины. Общность языковых характеристик разных наук и наличие в пределах каждой из них текстов разной языковой организации имеют значение для практики преподавания иностранных языков. Профессиональное общение, в свою очередь, подразумевает наличие профессиональной лексики, без которой общение не будет профессиональным. Понятно, что при обучении студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений, хотя разговорная речь и художественная литература занимают определенное место в программе преподавания, основное внимание здесь должно обращаться на профессионально ориентированный регистр речи, который в свою очередь представляет собой совокупность подрегистров, различающихся по непосредственно тематическим характеристикам.

Если вспомнить историю развития физики, то можно увидеть, что основные открытия на заре её развития совершались иностранными учёными: англичанами, немцами и др. Поэтому терминология общей физики в основном заимствована из других языков. Иначе обстоит дело с ядерной физикой и, соответственно, её терминологией. Здесь исследования велись в большинстве стран параллельно и были, как правило, засекречены. Поэтому теперь на протяжении ряда лет в МАГАТЭ ведутся работы по созданию аутентичной терминологии, т. е. установлению равнозначных понятий (терминов) на разных языках. Результатом такой работы является многоязычный Тезаурус ИНИС [8].

Для обучения английскому языку специалистов, работающих в ядерной промышленности и других смежных областях, в международном ядерном университете в Лондоне издан учебник английского языка “Nuclear English” автора Сержа Горлина [5]. Книга разработана под покровительством МАГАТЭ и охватывает такие темы, как добыча и переработка ядерного топлива, его транспортировка, хранение и переработка ядерных отходов. Также рассматриваются вопросы работы с ядерными реакторами и техника безопасности при работе с ними. Кроме того, отдельная глава посвящена использованию радиоизотопов в медицине. Таким образом, не смотря на название, материал учебника “Nuclear English” содержит не только теоретические знания по ядерной физике и вполне доступен читателю, не владеющему этим предметом.

Исходя из этого, мы решили, что такой учебник, как “Nuclear English” Сержа Горлина, должен быть доступен студентам НИЯУ МИФИ. Как написано в предисловии автора, законченная техническая подготовка по специальности не является обязательным требованием для курса, однако учащиеся должны владеть уровнем знаний английского языка не ниже Intermediate. Основной целью курса является обучение практическому владению языком специальности во всех аспектах профессиональной коммуникации: чтении, письме, говорении и аудировании.

Однако учебник “Nuclear English”, содержащий материал, связанный с ядерной физикой, естественно, содержит специальную терминологию. Учитывая опыт работы со студентами, изучающими английский язык для специальных целей, можно с уверенностью сделать вывод о недостатке учебных пособий для увеличения словарного запаса как у учащихся, так и преподавателей, а также недостаток справочных пособий по специальным терминам. Как показывает практика, студенты зачастую не умеют пользоваться даже традиционными справочными средствами, такими, например, как англо-русский словарь. Они слабо знакомы с его общей структурой, плохо в нём ориентируются. О существовании специальных словарей часто не подозревают вообще.

Для работы с “Nuclear English” необходим навык работы со словарями: общеупотребительной лексики, фразеологизмов, толковыми, терминологическими, тезаурусами. Задача преподавателя – показать студентам необходимость использования различных типов словарей, разъяснить классификацию словарей, объяснить их предназначение и методику работы с ними. В отличие от словарей общеупотребительной лексики работа студентов с терминологическими словарями предполагает осознанное использование терминологии по специальности.

Однако в процессе обучения, тем более в процессе самого занятия, не всегда можно обратиться к специальному словарю, но для непрерывности занятия пере-

вод терминов учебника должен быть «под рукой», особенно если речь о специальности, и не каждый преподаватель-филолог может помочь. В противном случае непонимания и казусов не избежать. Как иллюстрацию можно привести термин «Greenhouse effect». Многие студенты переводят его дословно и в результате вместо «парникового эффекта» получается «эффект зелёного домика».

В связи с вышесказанным перед нами возникла задача создания англо-русского словаря к иностранному учебнику “Nuclear English”, который отвечал бы требованиям учебного словаря. При его разработке мы использовали различные специальные словари: тезаурус ИНИС МАГАТЭ [8], международные стандарты ISO [9], англо-русский физический словарь под редакцией Д. М. Толстого [4], специальные словари [1; 6; 7] и интернет-источники. При несовпадении перевода Тезауруса ИНИС с международными стандартами ISO, создаваемыми лингвистами, преимущество отдавалось Тезаурусу, разработанному специалистами-ядерщиками.

Как известно, язык выполняет две основные функции: быть средством познавательной деятельности (когнитивная) и служить средством общения (коммуникативная). Отсюда следует, что переводной словарь несёт в себе в основном коммуникативную функцию, т. е. направлен на решение задачи коммуникации на другом языке. Однако отсутствие специальных знаний по предмету, в частности ядерной физике, привело к необходимости дать правильное толкование некоторым терминам, т. е. добавить словарю когнитивную составляющую.

Поскольку предмет обучения называется *английский язык*, то и толкования, или дефиниции, было решено делать на английском языке. При этом мы пользовались тремя англоязычными источниками: толкование автора [5], стандарты ISO [9] и интернет-источники. Некоторые толкования автора, включающие химические элементы, мы сочли излишними. При толковании автором приводятся в основном понятия, состоящие из одного слова, например доза, а не словосочетания (доза излучения), составляющие большую часть терминологии физики. Кроме того, толкований автора значительно меньше, чем требуется. Поэтому то, что актуально в Лондоне для специалистов-физиков, для которых разработан учебник, не совсем совпадает с потребностями наших студентов.

В результате получилось множество разных толкований: от самого автора, из Тезауруса ИНИС, из ISO и пр. Перед нами встала задача выбора наиболее правильных с точки зрения физики понятий. Мы как преподаватели-филологи сделать это самостоятельно не могли. Здесь поддержку и помощь мы получили от Национального центра ИНИС МАГАТЭ. Только специалист может дать наиболее точное понятие термина. Поэтому соисполнителем и редактором нашего словаря стал кандидат физико-математических наук. Именно он определил наиболее точный перевод и отобрал дефиниции к терминам.

Благодаря совместной работе у нас получился специальный англо-русский словарь с дефинициями на английском языке к иностранному учебнику Сержа Горлина “Nuclear English”. Мы считаем наш пример сотрудничества специалистов и гуманитариев весьма успешным и хотели бы рекомендовать его другим преподавателям иностранного языка, особенно в тех случаях, когда речь идёт о нефилологическом вузе.

Библиографический список

1. Воскобойник Д. И., Циммерман М. Г. Англо-русский ядерный словарь. – М. : Физматгиз, 1961. – 397 с.
2. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
3. Примерная программа дисциплины Иностранный язык (ГОС ВПО). – М. : ГНИИ ИТТ «Информика», 2000. 19 с. URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.htm
4. Толстой Д. М. Англо-русский физический словарь. Ок. 60000 терминов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1972. – 848 с.
5. Gorlin S. Nuclear English. Language Skills for a Globaizing Industry. – London : WNU Press, 2008. – 196 p.
6. IAEA Safeguard Glossary. – Vienna : IAEA, 2002. – 217 p.

7. IAEA Safety Glossary. Terminology Used in Nuclear Safety and Radiation Protection. – Vienna : IAEA, 2007. – 227 p.
8. INIS: THESAURUS. International Atomic Energy Agency, Vienna. URL : http://www.iaea.org/INIS
9. ISO 921:1997 Nuclear energy – Vocabulary. Geneva: ISO.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ 'PLACE' В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Е. Г. Булыгина
Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, г. Северодвинск, Россия

Summary. This article observes the English verb with the meaning 'to place' as one of the means of reflection of the concept *space* in the language. The purpose of this article is the description of lexical-semantic characteristics of verbs with the meaning 'to place'.
Key words: category of locality; linguistic means of expression; lexical-semantic group

Пространство – одна из основных категорий бытия, форма существования материи, отражающая протяжённость и расположение предметов в мировом континууме и их положение относительно друг друга.

При изучении отношений «человек – пространство» прежде всего мы имеем дело с окружающим природным миром (физическим пространством), социально-культурным миром индивида и его психическим миром.

О. П. Ермакова, рассматривая классификацию пространственно-временных показателей, отмечает, что человек учится ориентировке в окружающем мире – сначала конкретной, в реальном пространстве, а затем, переходя на наиболее высокую ступень, отражённой в пространственной метафоре, – в пространстве духовном, контролирующем и определяющем его пребывание в этом мире [1, с. 291].

Восприятие мира в пространственных категориях – универсальный процесс. Именно пространственные представления, характеризующиеся мировоззренческой наполненностью и культурной обусловленностью, переносятся в другие концептуальные области, например в сферу временных, иерархических и других отношений.

При анализе языковой концептуализации категории пространства, описываемой в научных исследованиях по философии, геометрии, физике, астрономии и другим наукам, имеющим отношение к локализации изучаемых явлений, лингвисты отмечают специфический характер восприятия и отражения пространственных отношений в человеческом сознании и в языке. Представления о пространстве и времени являются существенным и важным фрагментом как научной, так и наивной картин мира, отражаемых каждым отдельным языком.

Будучи универсальной смысловой категорией, пространство получает отражение в языке, который является «неотъемлемым компонентом цепи взаимодействий между человеком, обществом, природой» [3, с. 153].

Лингвисты выделяют такие средства выражения пространства и пространственных отношений, как предлоги, наречия, глаголы, а также существительные и прилагательные пространственной семантики, которые описываются преимущественно в ракурсе их возможностей концептуализации пространства [2, с. 154–164]. При этом глаголы составляют значительный пласт лексем с пространственной семантикой, и их выбор в качестве объекта исследования позволяет выяснить роль каждого из них в категоризации и концептуализации действительности.

В данной статье рассматриваются лексико-семантические особенности глаголов со значением 'to place' в современном английском языке. Описываемые в статье глаголы (42 лексические единицы) представляют собой лексико-семантическую группу, распадающуюся на 5 лексико-семантических подгрупп, различающихся оттенками значения. Рассмотрим их подробнее.

Наибольшим количеством единиц (17 глаголов) представлена лексико-семантическая подгруппа глаголов со значением 'to put into a certain place' ('ставить/класть на определённое место'), например: *to shelve, to ship, to ground,* etc.

Основанием для включения этих глаголов в группу явилось наличие в толкованиях идентификаторов в виде конструкции «пространственный предлог (*on, in*) + существительное». Существительное называет место, на или в котором нечто может быть размещено, расположено: *reframe* 'place **in** a new **frame**' [5]; *ground* 'place **on** the **ground**'[5]; *superimpose* 'place **on top** of something'[5]; *ship* 'place **on board** a ship'[4]; *shelve* 'place **on a shelf**'[4].

При этом отметим, что предмет может быть помещён в некую ёмкость, например: *vat* 'place in a **vat'** [5], где *vat* – это 'чан, бак', ёмкость определённой формы, или *jar* 'place in a **cylindrical vessel'** [4], где *cylindrical vessel* – это 'сосуд цилиндрической формы'.

Предмет может быть расположен в некоем помещении, например: *pigeonhole* 'place **into a** small **compartment'** [4], где *compartment* – это 'отсек'; внутри или на поверхности другого предмета, например: *rack up* 'place **in a rack**' [4], где *rack* – это 'шкаф, стеллаж', *shelve* 'place **on a shelf'** [4], где *shelf* означает 'полка', *docket* 'place **on the docket** for legal action' [4], где *docket* имеет значение 'документ, папка'; *ship* 'place **on board** a ship' [4], где *board* – это 'борт (корабля)' и т. д.

Лексико-семантическая подгруппа глаголов со значением 'to put in a special position' ('ставить в определённое положение') представлена 9 лексическими единицами, например, *to stand, to rest, to misplace, to nestle,* etc. Основанием для включения этих глаголов в группу явилось наличие следующих маркеров в виде предложной конструкций *in a position*, например: *stand* 'place **in** a special **position'**[5]; *rest* 'place **in** a special **position'**[5]; *nestle* 'to place **in** sheltered **position'** [5].

При этом в дефинициях могут содержаться уточнители характера описываемой позиции предмета, например: *misplace* 'place in the **wrong** position' [4], где *wrong* – 'неправильный'; *reposition* 'place into **another** position' [4], где *another* – 'другой, иной'; *range* 'be placed in **opposition** to (a person or group)' [5], где *in opposition* имеет значение 'оппозиционный, противоположный'; *nestle* 'place in a **sheltered** position' [5], где *sheltered* значит 'надёжный, защищённый'; *stand* 'place in an upright or **specified** position' [5] и *rest* 'place (something) so that it is supported in a **specified** position' [5], где *specified* означает 'специфический, особый'.

Особо выделим глагол, в значении которого имеется указание на постпозицию одного из членов предложения относительно другого в предложении: *postpose* 'place after another constituent in the sentence' [4], где *after* 'после', а *constituent in the sentence* 'член предложения'.

Лексико-семантическая подгруппа глаголов со значением 'to place in a particular way' ('располагать, размещать определённым образом') включает в себя 8 лексических единиц, таких как, например, *appose* 'place side by side in close proximity' [4], *juxtapose* 'place side by side' [4], *thrust* 'place with great energy' [4], *parallelize* 'place parallel to one another' [4].

Указанные и подобные глаголы объединены в данную подгруппу на основании общности значения, что отражено в словарных дефинициях глаголов в виде лексических маркеров типа *side by side, parallel, at intervals, end to end* и под., например: *appose* 'place **side by side in close proximity**' [4], т. е. 'разместить сторона к стороне, максимально близко друг к другу'; *butt* 'place **end to end without overlapping**' [4], т. е. 'соединить края без наложения друг на друга'; *superpose* 'place (one geometric figure) **upon another** so that their perimeters coincide' [4], т. е. 'поместить одну геометрическую фигуру над другой так, чтобы их диаметры совпали'; *parallelize* 'place **parallel to one another**' [4], т. е. 'расположить параллельно друг другу'; *intersperse* 'place **at intervals** in or among' [4], т. е. 'расположить с интервалами'; *juxtapose* 'place **side by side**' [4], т. е. 'разместить сторона к стороне'; *throw* 'place **with great energy**' [4], т. е. 'поместить куда-либо, используя силу'.

Лексико-семантическая подгруппа глаголов со значением ‘assign a rank or rating to’ (‘ранжировать, располагать в определённом порядке’) состоит из 3 ЛЕ: *to rank, to dispose, to superordinate*. Основанием для объединения этих глаголов в группу явилось наличие общей семы, представленной в словарных дефинициях в виде идентификаторов – сочетания предлога *in* с существительными *order, rank*, а также *within a grading system*, например: *dispose* ‘place **in a particular order**’ [4]; *rank* ‘place **within a grading system**’ [5]*; superordinate* ‘place **in** a superior **order** or **rank’** [4].

Лексико-семантическая подгруппа глаголов со значением ‘determine or indicate the place’ конституируется также 3 лексическими единицами. Общая дифференциальная сема выражена в словарных дефинициях такими маркерами, как *determine, indicate* ‘определять’, например: *situate* ‘**determine** or **indicate** the place’ [4], *locate* ‘**indicate** the place’ [4].

В корпусе примеров отмечены 2 лексические единицы, не вошедшие ни в одну из указанных ЛСПГ: *park* ‘place **temporarily’** [4], *settle* ‘to place **so as to stay**’ [5].

Таким образом, лексико-семантическая типология глаголов представляет собой подразделение исследуемых единиц на 5 лексико-семантических подгрупп, наиболее репрезентативной из которых в количественном отношении является ЛСПГ со значением ‘to put into a certain place’.

Данное многообразие пространственных характеристик, отражённых в семантике рассмотренных нами глаголов, позволяет максимально полно представить в языковых формах воспринимаемое человеком онтологическое пространство.

Библиографический список

1. Ермакова О. П. Пространственные метафоры в русском языке // Логический анализ языка. Языки пространств. – М. : Яз. рус. культуры, 2000. – 289–298 с.
2. Корнева В. В. Лингвистика на просторах пространства // Вестник ВГУ. – 2006. – № 1.– С. 154–164. – (Сер. «Лингвистика и МКК»).
3. Шамне Н. Л. Теоретические основы построения алгоритма эколингвистического мониторинга // Вестник Волгогр. гос. ун-та. – 2010. – № 2 (12). – С. 153–161. – (Сер. «Языкознание»).
4. Free Dictionary. URL: http://www.thefreedictionary.com/place
5. Oxford Dictionary. URL: http://oxforddictionaries.com

СИНКРЕТИЗМ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СЕМАНТИЧЕСКИМИ ЗНАЧЕНИЯМИ УСЛОВИЯ И АТРИБУТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Т. А. Шундель
Горловский институт иностранных языков
Донбасского государственного педагогического университета,
г. Горловка, Донецкая область, Украина

Summary. This issue is devoted to the description of syncretic complex sentences with sema of condition and attributive relationship. The sentences are observed and analyzed with the help of transitivity scale. The factors of syncretism formation in complex sentences are turned out and the elements of semantic interaction of some field structures are specified in details.

Key words: syncretism; complex sentence; semantic potential; transitivity scale.

Определяющей чертой современного синтаксиса является ориентация на изучение возникающих взаимоотношений переходного характера на уровне сложноподчинённого предложения (дальше – СПП) и синкретических связей между его компонентами. Это, очевидно, можно объяснить попыткой некоторых учёных (В. В. Бабайцевой [1], П. М. Бойко [3], С. И. Дружининой [4], Л. Л. Иофик [5], А. П. Загнитко [6], В. Г. Зарицкой [7], М. А. Павлюковец [8] и др.) комплексно исследовать функционально-семантический потенциал СПП. Характерным при-

знаком этого является то, что лингвисты пытаются не только изучить семантико-синтаксическую систему предикативных единиц с помощью структурно-семантического анализа при условии разграничения ядра и синкретической периферии, но и показать их роль в осуществлении связи между типичными и переходными синтаксическими звеньями.

Следует отметить, что в языке пересечение переходных зон СПП характеризуется отсутствием или нечётко выраженным наличием комплекса дифференциальных признаков полевой структуры, которая приводит, в свою очередь, к разнообразию значений взаимодействующих синкретических периферий всевозможных видовых оппозиций благодаря гибридному характеру генетической природы СПП. Так, сложноподчинённые единицы с инвариантным (категориальным) значением теряют определённый набор отличительных признаков в синкретичных периферийных структурах и при определённых условиях приобретают дополнительные значения других полевых конструкций.

Цель статьи – проанализировать сложноподчинённые структуры, в которых происходит синтез значений, вызванный синкретизмом семантических отношений. Так как СПП имеет сложную структуру, то и изучение данного языкового явления должно происходить при условии всестороннего анализа, выявляя разнообразные совокупности признаков, которые и формируют эту конструкцию.

По этому поводу мы полностью разделяем точку зрения С. И. Дружининой, которая считает, что наиболее полное исследование различных моделей СПП можно осуществить при помощи шкалы переходности, которая в своё время была предложена выдающимся лингвистом В. В. Бабайцевой [2, с. 132–134]. Интересен тот факт, что В. В. Бабайцева предлагает рассматривать единицы не только с устойчивым набором ядерных признаков, но и исследовать соотношение возникающих синкретичных форм.

На наш взгляд, в современных исследованиях особый интерес представляют собой СПП, которые синтезируют в своей структуре два дополнительных оттенка – условия и атрибутивности. Тщательно подобранный материал позволяет нам утверждать, что функционирование структур, где семантические границы представляют собой не разнонаправленные смысловые вектора, а показывают сочетание нескольких функциональных планов, составляют значительный пласт в языке. СПП с анализируемыми отношениями на шкале переходности В. В. Бабайцевой могут быть представлены следующим образом:

А. ***In case*** *he'd stayed afloat it would have been hard to find him … [10, с. 30].*

Аб. ***If*** *I hadn't seen the dolphin myself, I'd* <u>*certainly*</u> *have thought it was faked [10, с. 33].*

АБ. -

аБ. <u>*The fact*</u> ***if*** *the ship did end up here, so fantastically off course, made it necessary later on to explain the storm as being magical, or somehow supernatural [10, с. 62].*

Б. *Phyllida,* ***who*** *was pregnant, had been feeling the heat badly, so had been persuaded to leave the two older children (whose school term was still running) with their grandmother … [10, с. 9].*

В ядерной зоне **А** функционируют сложноподчинённые конструкции, центр которых представлен единицами с условными отношениями в чистом виде (примеры звена **А**). В цепи **Б** расположены СПП, в рамках которых мы встречаем моносемантические структуры с отношениями атрибутивности (примеры звена **Б**). Схожая черта этих ядерных зон проявляется в том, что все единицы могут занимать по отношению к главному предложению одинаковые позиции:

– интерпозицию (*But I've known stacks of people* ***who've worked with him****, and they all adored him [10, с. 36]; … and you can see them at my place* ***if you like****, then I'll take you home by road, in the car … [10, с. 76]*).

– постпозицию (*… but I managed to stay unburdened, and presently found my way to the Esplanade,* ***which is Corfu's main square*** *[10, с. 42]; Start with the*

easiest, the description of the natural details of the island, ***if you can remember them*** *[10, c. 61]*).

Однако одно из главных отличий между сложноподчинёнными конструкциями этих ядерных зон заключается в том, что СПП с семантикой атрибутивности, которые находятся в препозиции, в языке не выявлено. Условные же СПП данной позиции ярко представлены в языке, занимая значительный пласт (***If you stay long in Corfu*** *you'll begin to get the feeling you know him personally [10, c. 41];* ***Suppose Max Gale was to be out****, I could have my afternoon swim in peace [10, c. 49]*).

Моносемантические союзы условной семантики также указывают на невозможность функционирования данных элементов в иной функции (*But I'd like to get the earlier one* ***in case*** *I can, and that gets in a five-fifteen … [Stuart: 154];* ***Suppose that*** *didn't know the boy so well and it weren't for Y's death, I'd take the same attitude as the police, I can tell you that [Stuart: 163]*).

Примеры периферийной зоны **Аб** представлены структурами, ядро которых тяготеет к СПП с отношением условия в большей степени, несмотря на наличие уточняющего характера определённого слова в главном предложении. Превалирование условной семантики в СПП (примеры цепи **Аб**) отмечается благодаря использованию определённых модальных квалификаторов *surely, maybe, probably, certainly, perhaps, no doubt и др.* [9, с. 20–23]. Например:

If *Godfrey Manning was to be proved a murdere,* ***then*** *presumably he was going to be punished for it … [Stuart; 172]* (условные отношения в данном примере подчёркиваются и благодаря наличию коррелята *then*, употребление которого возможно только параллельно с союзом *if*).

If *you promise not to stand me up for lunch next time I'll certainly take you there soon [Stuart; 166].*

Лексические идентификаторы *especially*, *particularly* интерпретируют СПП с доминирующими отношениями условия даже в случае акцентирования внимания говорящего на определённом слове-квалификаторе в главном предложении:

I would particularly have braved the thorny tangle of the wood to admire a statue of Heine sitting in a chair ***if*** *the gate hadn't been secured with barbed wire [Stuart: 174]; … and I could especially have felt sorry for Godfrey* ***if*** *I hadn't seen quite clearly that he thought that I was trying desperately to spin out my afternoon with him [Stuart; 177]*).

Сложноподчинённые конструкции периферийной зоны **аБ** при детальном анализе можно классифицировать как единицы, ядро которых тяготеет к СПП атрибутивного характера. Возможность следующего утверждения прослеживается в случае наличия в главном предложении некоторых слов, которые требуют детального уточнения в обстоятельственной придаточной части наравне с функционированием соединительных элементов условной семантики (примеры переходной зоны **аБ**). Трансформация таких конструкций отражает всю богатую специфику синкретичных СПП и не нарушает смысловую нагрузку данных единиц. Сравните:

The fact ***if*** *the ship did end up here, so fantastically off course, made it necessary later on to explain the storm as being magical, or somehow supernatural – The fact* ***that*** *the ship did end up here, so fantastically off course, made it necessary later on to explain the storm as being magical, or somehow supernatural.*

Важно отметить тот факт, что примеров сегмента **АБ** нами не выявлено, поскольку не отмечается функционирование СПП с равным взаимодействием семантических отношений условия и атрибутивности. Это объясняется своеобразными отношениями, которые устанавливаются между компонентами СПП. Так, в СПП с условными отношениями автор стремится раскрыть условие выполнения действия, которое подаётся в обстоятельственном подчинительном элементе, а в СПП с атрибутивными отношениями присловная связь, которая прослеживается между элементами СПП, придаёт этой конструкции уточняющий характер.

Так, широкое употребление конструкций переходного характера с синкретичным значением условие – атрибутивность свидетельствует о гибкой структуре СПП и о стремлении говорящего передавать различные семантические оттенки при помощи экономии языковых средств.

Библиографический список

1. Бабайцева В. В. Переходные конструкции в синтаксисе. – Воронеж, 1967. – 390 с.
2. Бабайцева В. В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М. : Дрофа, 2000. – 640 с.
3. Бокова П. М. Структурний та функціонально-семантичний аспекти складнопідрядного речення з підрядними часу в сучасній іспанській мові : автореф. дис. ...канд. філол. наук. – Київ, 2001. – 21 с.
4. Дружинина С. И. Синкретизм в составе сложноподчиненных предложений современного русского языка : дис. ...д-ра. филол. наук. – Орел, 2009. – 470 с.
5. Иофик Л. Л. Некоторые особенности сложноподчинённых предложений в современном английском языке // Учёные записки ЛГУ, 1958. – Т. 233. – Вып. 36. – С. 88–106.
6. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису. – Донецьк : ДонНу, 2006. – 378 с.
7. Зарицька В. Г. Синкретичні типи підрядності в системі складного речення : автореф. дис. ...канд. філол. наук. – Дніпропетровськ, 2005. – 23 с.
8. Павлюковец М. А. Синкретизм на морфологическом и синтаксическом уровнях английского языка как проявление языковой экономии: функциональный аспект : дис. ...канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2009. – 194 с.
9. Селезнева Е. В. Сложноподчинённые предложения, выражающие условные отношения (на материале русского и английского языка) : автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2011. – 24 с.
10. Stewart Mary. This rough magic. – Great Britain : Coronet Books, 1991. – 255 p.

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

М. В. Баканова
Пензенский государственный университет,
г. Пенза, Россия

Summary. The article observes the use of comparative idioms in occasional aspect. The ways of their use as a stylistic devices and expressive means are considered. The forms of their modification in literature are described.

Key words*:* comparative idioms; expressive means; stylistic devices.

Компаративные фразеологические единицы (КФЕ) занимают особое положение в системе английской фразеологии. Несмотря на длительное существование в языке и частое употребление в речи, КФЕ не превращаются в штампы. Они сохраняются как всегда новые, неповторимые выразительно-коммуникативные средства языка с присущими им семантической структурой и эмоционально-экспрессивной масштабностью.

При использовании КФЕ в качестве стилистических приёмов они качественно преобразовываются. При анализе текстов были выявлены следующие приёмы преобразований: параллельное использование нескольких КФЕ в одном контексте, двойная актуализация, вклинивание и добавление переменных компонентов, замена компонентов, морфологические изменения (сравнительная степень прилагательных, использование неличных форм глагола), конвергенция, переразложение компаративных оборотов.

Как показало исследование, КФЕ широко употребляются в художественных произведениях в качестве выразительных средств. В данном случае они не несут на себе дополнительных экспрессивных свойств. Цель их использования сводится к тому, чтобы лучше донести до читателя характер персонажа, его внешность или взаимоотношения между героями произведения.

Компаративные фразеологические обороты широко распространены в произведениях художественной литературы, где они обновляются, оживляются,

деформируются авторами в целях создания своего индивидуального, оригинального стиля.

При использовании в качестве стилистических приёмов в художественных текстах КФЕ несут дополнительную информацию, в результате которой возникает определённый стилистический эффект – эффект эмоционального воздействия на читателя. При употреблении КФЕ в стилистических целях может меняться их структура, состав, значение.

При анализе текстов были выявлены следующие виды преобразований КФЕ, которые можно разделить на две группы.

1. Стилистические приёмы, не нарушающие структуру КФЕ: морфологические изменения компонентов (неличные формы глаголов, степени сравнения прилагательных), добавление компонентов, вклинивание переменных компонентов, параллельное употребление нескольких КФЕ, приём двойной актуализации.

2. Стилистические приёмы, нарушающие структуру КФЕ: деформация КФЕ, конвергенция.

Среди морфологических чередований можно отметить чередования степеней сравнения прилагательных, использование неличных форм глаголов.

По мнению лингвистов, грамматические изменения всегда вызывают нарушения языковой нормы. Любое изменение неизбежно приводит либо к конкретизации КФЕ, либо к усилению образа, либо к изменению смысла КФЕ в целом. Например, *I walked miles, my nose bleeding like fifteen pigs* [2, с. 48].

В первом примере усилия спасти ситуацию, обречённую на провал, сравниваются с актом «хватания за соломинку». Отсюда и смысл высказывания – безысходность ситуации.

То же самое наблюдается в примере: *They were right. Who was I to fight Matt Brady? It was like sending a fly out to get an elephant* [2].

Обращение к образу мухи, задача которой – одержать верх над слоном, подчёркивает тщетность попыток предпринять какие-либо действия против одного из главных персонажей произведения.

В том случае, если КФЕ трансформируется в герундий, содержание оборота приобретает более общий, универсальный характер, имеет форму своего рода сентенции. Сентенция – образна и эпиграмматична, то есть в сжатой форме выражает какую-либо обобщённую мысль. Высказывание *like sending a fly out to get an elephant* по форме и характеру высказанной мысли напоминает поговорку и придаёт высказанной мысли весомость.

В отличие от герундия, использование инфинитива приводит к конкретизации высказывания: *«Pa is coming tomorrow and he's going to land on me like a duck on a June bug», answered Scarlet dolorously* [10, с. 56].

Использование данной КФЕ выражает негативное отношение Скарлетт к намерениям отца, подчёркивает ещё большее недовольство его действиями.

В адъективных сравнениях прилагательные часто употребляются в сравнительной степени. Подобное формообразование получило широкое распространение в XX веке и обнаруживает тенденцию перерасти в нормативное употребление. Например, *«He's dead, ain't he?», Floyed said dazedly.«He's deader than a door-nail», Spence said* [1, с. 38].

Во всех вышеперечисленных примерах подчёркивается ещё большая степень признака или качества, что служит для повышения экспрессивности высказывания. Кроме того, происходит незначительное изменение семантики оборота, который начинает восприниматься одновременно и как целостный оборот, и как сочетание слов.

Например, оборот *deader than a door-nail,* с одной стороны, имеет значение – «совсем бездыханный, без каких-либо признаков жизни», с другой стороны, он понимается буквально – «мертвее дверного гвоздя». Создаётся эффект двойной актуализации (буквализации, семантической двуплановости). Приём основан на двойном восприятии: на обыгрывании значения КФЕ и её буквального значения. Во всех случаях создаётся двуплановое понимание конечного оборо-

та: сохраняется и его целостное единое значение, и новое. Чаще всего приём используется для создания комического, сатирического или иронического эффекта: *Mr. Crabbe seemed to be - deader than mutton, but Mr. Crabbe continued to write moral stories* [9, с. 18].

Значение КФЕ *dead as mutton* – «вышедший из употребления». Однако в данном примере оно воспринимается наряду с буквальным значением. Возникающий при этом эффект обманутого ожидания вызывает смех. Двойная актуализация в этом примере опирается на противопоставление слова *dead* словам *continued to write*. Несовместимость и смысловая несочетаемость слов создают смысл, полный юмора и иронии.

Таким образом, параллельное восприятие прямого значения компонентов переменного сочетания, омонимичных или синонимичных компонентам КФЕ, происходит благодаря намеренной актуализации переменного словосочетания в особым образом организованном контексте или речевой ситуации.

Следующий стилистический приём, часто используемый в литературе, – приём параллельного употребления КФЕ, то есть использование нескольких КФЕ в одном контексте. При употреблении нескольких КФЕ в узком контексте используется приём нарастания, КФЕ получают новые художественные качества и начинают восприниматься более объёмно, то есть происходит усиление эмоционального значения КФЕ, хотя их структура не меняется: *She looked - and was - as simple as earth, as good as bread, as transparent as spring water* [10, с. 29].

В данном примере стилистический приём параллельного употребления КФЕ основан на взаимодействии КФЕ с ярко выраженной положительной оценкой. Он сочетается с приёмом нарастания. Такое использование КФЕ в одном контексте создаёт эмоциональное напряжение, усиливает экспрессивное значение всего контекста.

В следующем примере также благодаря использованию фразеонабора создаётся дополнительная выразительность: *«He was but a poor man himself», said Peggotty, «but as good as gold, and as true as steel»* [4, с. 45].

Диккенс, используя при описании одного и того же человека две КФЕ с положительным значением, подчёркивает позитивные душевные качества этого человека, противопоставляя их его нищенскому существованию.

Таким образом, фактический материал показывает, что данный приём довольно часто используется в художественной литературе.

Другой вид преобразования КФЕ – приём вклинивания. Этот приём основан на распространении КФЕ за счёт введения дополнительных компонентов, что увеличивает выразительные возможности. Вклинивание уточняет, усиливает или ослабляет значение фразеологизма, не нарушая его тождества: *Darling, it's as plain as the nose on your beautiful face [9, с. 74].*

Благодаря вклиниванию слова *beautiful* в КФЕ *as plain as the nose on your face* создаётся ироническая направленность этого высказывания, сочетающаяся с отрицательной оценкой: *«Tell me as soon as you have finished», said Johnsy, closing her eyes and lying white as still as a fallen statue* [6, с. 5].

Слово «fallen» расширяет образную основу КФЕ, за счёт чего увеличивается экспрессивность КФЕ. Развёрнутая КФЕ в этом примере уточняет и более детально описывает состояние Джонси.

Интересный пример можно встретить в произведении О'Генри: *They announced a morning, that would dawn blacker than a sable night* [7, с. 93].

Здесь имеет место избыточность, то есть когда распространитель и основание – синонимы. Такие синонимические повторы очень часто используются в поэзии и прозе. О'Генри добивается повышения степени экспрессивности КФЕ *as black as night* двумя способами – изменением степени сравнения прилагательного *black* и введением вставки *sable*, в результате чего картина делается более образной и выразительной.

В примере *They were deep as the deepest well* [8, с. 79] имеет место тавтологический повтор. Считается, что тавтологический повтор свидетельствует не

только о недостатке стиля. Во многих случаях – это способ сообщения речи определённой экспрессивности. В данном случае использование вставки способствует усилению значения фразеологизма.

Примеры вклинивания многочисленны, что свидетельствует о больших возможностях приёма для достижения различных стилистических эффектов.

Следующий приём, который часто используется в литературе – замена одного или нескольких компонентов. Этот приём способствует обновлению КФЕ, создаёт различные вариации на основе КФЕ: *«Do you hear him?», he said, his grin slow, invisible yet rich. «He's like a cow in a china shop»* [3, с. 125].

Вместо КФЕ *like a bull in a china shop* («как слон в посудной лавке»), используется КФЕ *like a cow in china shop*. Замена слова *bull* словом *cow*, особенно в применении к лицу мужского пола, создаёт неожиданный комический эффект. Возникает контекстная сема, передающая юмористическое отношение говорящего к другому лицу.

Замена слова *peas* в примере *They were as much alike as two balls of cotton* [10, с. 3] привязана к географическим условиям, характеру деятельности героев произведения, действие которого происходит на Юге Америки в канун гражданской войны, в штатах, где основным занятием переселенцев было выращивание хлопка и домашнего скота (*Her waist was as big as a cow's*).

Дж. Голсуорси видоизменяет одну и ту же КФЕ в своём произведении «The Man of Property» несколько раз. Во всех случаях он описывает Джун: *June was always as stubborn as a mule. June was as obstinate as a mule. She seemed to be as pig-headed as a mule* [5].

Он заменяет компонент *stubborn* в КФЕ *as stubborn as a mule* более эмоциональным синонимом: сначала – *obstinate*, затем – *pig-headed*. Причём в последнем примере эта черта характера уже оценивается негативно, благодаря отрицательной коннотации прилагательного *pig-headed*.

Уже было отмечено, что часто писатели не ограничиваются использованием только одного приёма. Они применяют два или даже три приёма в одном и том же фразеологическом контексте, т. е. фразеологическую конвергенцию.

Так, Ч. Диккенс, описывая пиквикистов, создаёт весьма оригинальный юмористический эффект, когда употребляет в отношении уже пожилых и довольно полных людей такие сравнения, как «пчёлки и феи»: *«… as brisk as bees, if not altogether as light as fairies, did the four Pickwickians assemble on the morning of the twenty-second day of December»* [4, с. 421].

Автор употребляет КФЕ *as brisk as bees* и переменное сочетание *as light as fairies* с элементом некоторого противопоставления, так как КФЕ *as brisk as bees* характеризует подвижность, а словосочетание *as light as fairies* – лёгкость. Тем самым освежается образ *bees* и создаётся комическая ситуация.

Таким образом, КФЕ являются мощным средством характеристики предметов и явлений действительности и в значительной степени способствуют раскрытию авторского мироощущения, выявляя субъективно-оценочное отношение к фактам этой действительности.

Библиографический список

1. Caldwell. Journeyman. – B., 1980. – 195 p.
2. Capote T. In Cold Blood. – New York, 1965. – 343 p.
3. Cronin A. J. The Citadel. – M., 1968. – 561 p.
4. Dickens Ch. David Copperfield. – Interactive Media, 2012. – 848 p.
5. Galsworthy J. The Forsyte Saga. Book One: The Man of Property. – Moscow : Progress Publishers, 1974. – 383 p.
6. O' Henry. The Last Leaf and Other Stories. – ME, 2005. – 136 p.
7. O' Henry. The Voice of the City: Further Stories of the Four Million. – 116 p.
8. Lawrence D. H. The Lost Girl. – Moscow, 1987. – 371 p.
9. Maugham W. S. Of Human Bondage. – George H. Doran Company, 1915. – 544 p.
10. Mitchell M. Gone with the Wind. – London and Sydney : Pan Books, 1982. – 1011 p.
11. Thackerey W. M. The History of Henry Esmond, Esq. – Boston, 1971. – 544 p.

ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ЛЕДИ»

Д. В. Молчанова
Институт лингвистики и межкультурной коммуникации,
Московский Государственный областной университет,
г. Москва, Россия

Summary. The paper touches upon the issue of linguopoetic analysis of the concept «lady». The author attempts to apply this analysis to elaborate a typology of lady's image in literature. The conclusion of existance of binary opposition «inner and outer» («inside content/outside form») within this concept is being made.

Key words: linguopoetic analysis; concept; literature; binary opposition.

Как известно, предметом лингвопоэтики является «совокупность использованных в художественном произведении языковых средств, при помощи которых писатель обеспечивает эстетическое воздействие, необходимое ему для воплощения его идейно-художественного замысла» [4, с. 20].

По мнению Е. Б. Борисовой, лингвопоэтический подход позволяет выявить языковые средства и приёмы, эксплицирующие смыслы в художественном тексте. При таком анализе непременно должны быть учтены сюжетно-композиционные характеристики произведения и актуализированные в нём данные вертикального контекста. Объём привлекаемой затекстовой информации определяется как интенцией текста, так и интенцией интерпретатора. Лингвопоэтический метод анализа текста носит «челночный» характер, поскольку исследователь движется от содержания к форме, а от неё снова к содержанию. Таким образом, при лингвопоэтическом анализе рассматриваются способы использования метасемиотических свойств языковых единиц в рамках произведения словесно-художественного творчества, их роль в отражении авторского намерения и идейного содержания [1].

Л. М. Козеняшева рассматривает следующие ключевые позиции лингвопоэтического анализа: интродукция образа, портрет персонажа, речевая характеристика, категория авторского отношения. Для понимания концепта «леди» в целом в рамках статьи будет некритичным опущение такого критерия, как интродукция образа, однако целесообразно добавить отношение к образу других персонажей для наиболее полного его раскрытия.

В данной работе предпринимается попытка применить лингвопоэтический анализ для разработки типологии образа леди.

Немаловажным аспектом работы служит дефиниционная характеристика лингвокультурного типажа «леди», позволяющая рассмотреть его с разных сторон. Согласно онлайн словарю «яндекс» [14], понятие «леди» имеет несколько значений:

1) леди, дама; госпожа;

2) употребляется как вежливое обращение к женщинам;

3) (Lady):

а) рел.; = Our Lady Богородица, Богоматерь, Царица Небесная;

б) леди – титул жены барона, маркиза, графа, виконта. А также дочери пэра, герцога, графа;

4) возлюбленная, дама сердца;

5) разг. жена; невеста; мать;

6) хозяйка дома;

7) = lady – женщина (при названиях профессий, занятий, обязанностей, которые традиционно считались мужскими);

8) нарк. кокаин.

Основной интерес в данной работе представляет определение леди с точки зрения её происхождения, а также морали, которое предоставляет онлайн словарь «Longman» [15]:

A woman who is polite and behaves very well.

Наша типология представляет собой наиболее общую схему анализа героинь художественных произведений, на основе которой может быть сделан вывод об их принадлежности к одному из трёх классов. Как уже было подчёркнуто выше, наиболее интересные аспекты анализа для нас – это происхождение (статус) и характер (моральные установки), факт замужества за лордом не играет превалирующей роли. Исходя из этого, обозначим социальное положение заглавной буквой. «Леди» – благородного происхождения, «не Леди» – низкого происхождения. А нравственные качества – с маленькой буквы: «леди» – благородные поступки, характеризующие женщину, «не леди» – неблагородные поступки. В итоге имеем следующую типологию:

1. «Леди → леди». Это леди в исконном значении. Дама знатного происхождения, которая одновременно воплощает квинтэссенцию всех лучших женских качеств: хорошо воспитана, умна, образованна, всегда отлично выглядит, обходительна с людьми, пользуется успехом у мужчин. Она обычно выходит замуж за джентльмена (во всех смыслах), является прекрасной матерью и женой. См. образы Эммы в «Эмма» Дж. Остин, Джейн Бингли в «Гордость и Предубеждение» Дж. Остин, Эмили Гаррисон в «Энн из Зелёных Крыш» Л. М. Монтгомери [7, 8, 13].

2. «Не Леди → леди» («элевированная, преобразовавшаяся леди»). Героиня низкого или невысокого происхождения, обладающая вышеперечисленными добродетелями и, как правило, вдобавок, вышедшая замуж за человека из высшего общества. См. образ Джейн Эйр в «Джейн Эйр» Ш. Бронте [2].

3. «Леди → не леди» («деградировавшая» леди). Героиня, подвергшаяся метаморфозе и утратившая свой статус под воздействием различных факторов. Например, под влиянием социальных, нравственных, жизненных, семейных и прочих обстоятельств. См. образ Кэтрин Линтон в «Грозовом Перевале» Эм. Бронте [9].

4. «не Леди → не леди». Женщина, не имеющая ни привилегий по происхождению, ни ведущая праведный образ жизни. См. образ Кармен в «Кармен» П. Мериме [6].

В англоязычной литературе встречаются и более сложные образования, например: «Леди → [не леди] → леди» – женщина знатного происхождения, не отличающаяся высокими нравственными убеждениями или идеальным поведением, но качественно преобразившаяся к концу романа (мисс Грейнджер в «Домби и сын» Ч. Дикенса) [3]. Или «Не Леди → [не леди] → леди», т. е. женщина невысокого происхождения, не отличающаяйся высокой нравственностью в начале романа и преобразовавшаяся к концу, раскаивающаяся в содеянном. Два этих подтипа вполне могут существовать внутри 2 типов в их промежуточной форме: «Леди → леди» и «Не Леди → леди» соответственно.

Также существуют и отчасти алогичные комбинации:

1. «не Леди → Леди». Невозможно обрести статус по происхождению, если женщина уже была рождена вне этого статуса;

2. «Леди → не Леди». Однажды рождённая в благородной семье, женщина уже не может снова родиться в неблагородной.

Мировая литература богата разнообразными, многогранными образами, и для данной статьи интерес представляют именно сложные, неоднозначные типажи, в противовес очевидным «Леди → леди» и «не Леди → не леди». Наиболее ярко иллюстрируют эти типажи 2 героини – Эстелла (Ч. Диккенс «Большие надежды») и леди Кэтрин де Бург (Дж. Остин «Гордость и предубеждение») [10, 12, 13].

***Тип 1*: «не Леди → леди» (подтип « Не Леди → [не леди] → леди»).** Интересный пример представляет собой Эстелла. Здесь в одном образе воплотились как бы два совершенно разных случая, и потому уместно было разбирать его как подтип первого типа, разложив его на составляющие.

Сначала ироническое отношение Эстеллы к мистеру Памблчуку вызывает усмешку. (Например, её фраза «Did you wish to see miss Havisham? Ah, but you see she doesn't?». Наконец, ему, вездесущему и вздорному, указали место. Однако по мере знакомства с мальчиком проявляется её не слишком хорошие черты – гор-

дость, заставляющая насторожиться, надменность, презрительность. С самого начала романа о ней складывается не слишком благоприятное впечатление, как об избалованной вздорной девчонке. Анализ образа Эстеллы целесообразно разделить на 2 этапа, дабы в полной мере проследить и выявить причинно-следственные связи её поступков: детство, где её образ можно представить в виде схемы «не Леди → не леди» и молодость, которая представляет из себя схему «не Леди → леди».

Являясь дочерью беглого каторжника, Эстелла – не Леди. Во многом и из-за этого её манеры и отношение к людям характеризует её как не леди. Очевидно, что Эстелла подражала манере своей приёмной матери обращаться к людям свысока, но, возможно, в силу возраста преподносила это в несколько гипертрофированном, преувеличенном виде. Это отчётливо видно в общении с Пипом.

«You **are to** wait here, you boy, you **are to** come this way today», «you **are to** go and stay there, boy, till you are wanted» – приказной, пренебрежительный тон, постоянное обращение к нему «a stupid, clumsy, laboring boy» имеет целью подчеркнуть разницу в их социальном положении. В то же время отношение к нему неоднозначно. В её взгляде («**triumphant** glance») Пип прочёл восторг, будто бы она радовалась тому, что он выглядел так нищенски («with **coarse** hands and **thick boots**»). А тот факт, что она приказала ему себя поцеловать, совершенно разнится с тем, как она обычно обращалась с ним.

Вообще, говоря о речевой партии[9] Эстеллы в детстве, мы вновь сталкиваемся с несоответствием между её внешней миловидностью и манерой выражаться – в ней сквозит жестокость и грубость по отношению к Пипу («little coarse monster», «little wretch»).

В целом девочка вела достаточно замкнутый образ жизни, что не могло не отразиться на ней негативным образом. Многочисленные лексические единицы концепта «заключение, тюрьма» (например, «she locked the gate», «two chains», «no glimpse of daylight», «keys») подчёркивают тот факт, что этот дом заточил Эстеллу, весь её холодный «звездный» свет в себе. И распространяет она его временами лишь на приёмную мать («her **light** came along the **long dark passage** like a star»). Удивителен тот факт, что она позволяла себе толкать и унижать Пипа, пусть и находясь на более высокой ступени в обществе, что не соответствует поведению истинной леди.

Характер Эстеллы формировался под влиянием мисс Хэвишем. Она получила образование за границей, стала настоящей благовоспитанной великосветской дамой, о чём свидетельствует неоднократное употребление прилагательного **«brilliant»** с положительной оценочной коннотацией. Именно за свою красоту и ум ею восхищаются мужчины. Словом, мисс Хэвишем добилась своей цели, и теперь дочь стала для неё великолепным орудием мести («She had **admirers** without an end.»).

Сама же Эстелла чувствует это, однако не только не испытывает раскаяния по поводу разбитых сердец, но даже усмехается над этим («oh, those people with Miss Havisham, and the tortures they undergo!» – she laughed again…»). Как она сама признаётся Пипу (здесь использована гипербола, придающая её словам горькую иронию, даже сарказм), у неё самой «нет сердца» («You must know that **I have no heart**»). Следует отметить, что она ни к кому не испытывала симпатию, даже к будущему мужу Бентли Драмлу. Более того, она называет их «moths and all sorts of ugly creatures» («мотыльки и все виды ужасных созданий»), а себя – «lighted candle» («зажжённой свечой»), тем самым используется синтаксический приём олицетворение, указывающий на то, что свет этой свечи губителен для мотыльков.

Другой синтаксический приём (detached construction или разделение частей предложения) в откровении Эстеллы в очередной раз показывает то, как страдала она в доме приёмной матери, как он дурно влиял на формирование её личности, как она, по сути, презирала мисс Хэвишем, став взрослой.

---

[9]*Лингвопэтический термин, обозначающий речевую характеристику персонажа.*

«For **you were not** brought up in that strange house from a mere baby – **I was**; You **had not** your little wits sharpened by their intriguing against you, suppressed and defenceless, under the mask of sympathy and pity and what not that is soft and soothing – **I had**» и т. д.

Эстелла была послушной приёмной дочерью. Ср.: «**I am to** write her constantly and see her regularly, and report how I go on»; «All that you have given me, is at your command to have again. Beyond that I have nothing». Даже зная о меркантильных помыслах мисс Хэвишем, Эстелла терпит и принимает их: «Does anyone live, who knows what set purposes you have, half as well as I do?».

В многочисленных повторах present perfect показано неоднозначное отношение Эстеллы к мисс Хэвишем – презрение, и в тоже время смирение: «**I have never forgotten** your wrongs and their causes, **I have never been** unfaithful to you or your schooling…».

Приведённые примеры указывают на наличие сложных распространённых предложений с разветвлённой системой придаточных, характерных для монологической речи высокообразованного человека, умеющего логично излагать свои мысли.

Так как повествование идёт от первого лица, отношение автора и главного героя сливаются воедино. Пип безнадёжно влюбляется в Эстеллу, похоже, с первой минуты знакомства, несмотря на унижение и жестокость с её стороны, считая её очень симпатичной, но гордой. Эпитет «proud» идёт в неразрывной связи с эпитетом «beautiful», усиливая контраст образа девушки, указывая на адгерентные признаки девушки (внешние, не определяющие её сущности).

Хронотопический дейксис[10] указывает на внешнюю (в начале) и на социальную (далее) отдалённость персонажей, и вместе с тем – на постоянное присутствие девушки в жизни Пипа, на их отношения, протекающие сквозь пространство, как бы рассекающие временную канву. «It was impossible for me to separate her, **in the past or in the present,** from innermost life of my life»; «there **was no discrepancy of years** between us, to remove her far from me». И мысли Эстеллы о нем: «I have often thought of you». В этом его любовь к ней похожа на одержимость.

В десятой главе мы узнаём об Эстелле гораздо больше. Она уже леди, как отмечает сам автор, более привлекательная и более женственная, чем была. Особое внимание следует обратить на эпитет «self-possessed», красной нитью проходящий через весь роман, наряду с другими синонимичными характеристиками – «perfect composure», «perfectly unmoved», являющимися семантическим центром в описании внешности и манер повзрослевшей Эстеллы. Во всём её поведении теперь прослеживается «принцип жёсткой верхней губы» – что бы ни случилось, ни единым жестом она не показывала своих истинных чувств, даже увидев Пипа после стольких лет (ср. характерные описания её поведения: «calm wonder», «unmoved countenance», «very calmly knitted on»).

Поначалу Эстелла ещё сохраняла прежнее пренебрежительное отношение («I am to rest here a little, and I am to drink some tea, and **you are to** take care of me the while»), однако вскоре оно меняется, она уже не так категорична и груба, и даже называет его по имени. Подобный сдержанный характер не может в полной мере являться индикатором того, что теперь она стала истинной леди. Виной тому – дом, где она выросла, её приёмная мать, окружившая девушку призрачной любовью и воспитывающей её с одной единственной целью – отомстить мужчинам за свою неудачную женскую долю.

Таким образом, моральные качества и личностные характеристики Эстеллы оставляют желать лучшего, что, в сущности, не её вина – она была всем обязана приёмной матери и добровольно позволила ей вершить свою судьбу в благодарность за хорошее к ней отношение. Но в дальнейшем не могла простить мисс Хэвишем подобного отношения. Однако пройдя через множество испытаний,

---

[1]*Указание на временную и пространственную локализацию события или факта*

преодолев многообразие препятствий, она, наконец, поняла свои чувства к Пипу, открылась им, изменилась, став настоящей леди, хоть и не была рождена ею.

***Тип 2:* «Леди → не леди».** Во внешности **леди Кэтрин де Бург** угадываются черты характера – «Lady Catherine was a **tall, large woman with strongly-marked features,** which might once have handsome.». Тот факт, что она была высокой и статной женщиной как бы подчёркивает факт её доминирования над остальными, её желание ставить себя выше остальных.

В портрете следует выделить такую черту, как консерватизм, и именно это качество диктует нормы её поведения. Она – блюстительница традиций («she likes to have the distinction of rank **preserved**»), и для того, чтобы они были соблюдены, готова «идти по головам». В викторианскую эпоху были приняты браки между представителями одной династии для поддержания благосостояния и сохранения классовости, например, между двоюродными братьями и сёстрами, так что вопросы женитьбы мистера Дарси и замужества дочери леди Кэтрин были решены сами собой, когда те ещё были детьми.

Отношение мистера Коллинза к леди Кэтрин также отличалось почтением, если не сказать больше – низкопоклонством. Его речь в обращении к ней изобилует книжной лексикой **(«affability, condescension»**, выражениями, которые повторяются не раз в его речи , «she was **reckoned proud** by many people he knew»). Это наряду с известной долей правдивости в описании её образа также оставляет ощущение некой иронии и сатиры в её отношении (эпитет «grandeur of Lady Catherine and her mansion» ещё сильнее подчёркивает этот факт). Факт подобострастия перед своей патронессой также подчёркивается многократным употреблением пассивной конструкции «be honoured», а также метафоричной литоты «some portion of her notice».

На контрасте к вышеупомянутым персонам выступает отношение к леди Кэтрин Элизабет Беннет. Можно сказать, что она – антагонист Лиззи, пытается подавить её, и является очень важным, даже ключевым персонажем в раскрытии образа девушки – показывает её силу и независимость в принятии решений. Между ними – основной конфликт в романе, базирующийся на разнице социальных слоёв. «She is an arrogant, conceited woman» – заключает Элизабет о ней. Действительно, можно сделать вывод, что благовоспитанность её мнимая и на самом деле продиктована отчасти принадлежностью к высокому сословию, отчасти авторитетом, который не следовало пятнать, а отчасти и гордостью за племянника, тщеславием. Отношение племянника, мистера Дарси, к слову, также нельзя отнести к положительному – ему стыдно за её дурные манеры и поведение, он куда более глубже судит о ней.

Красной нитью через весь роман тянется ироническое отношение Остин к представителям верхушки общества, и именно Лиззи отведена роль глашатая, разоблачающей пороки одного из ее представителей – леди Кэтрин. «I expected at least that the **pigs** were got into the garden» – едкое гиперболичное замечание с оттенком каламбура, как нельзя лучше иллюстрирует это.

Однако и сама Остин, выступая с своей авторской позиции, иронизирует над леди Кэтрин в конце романа: «…and as she gave way to all the genuine frankness of character, in her reply to the letter which announced its arrangement, she sent him language **so very abusive**, especially of Elizabeth». Таким образом, она показывает в результате своё истинное лицо, не сумев пережить предательства племянника и одобрить его выбор.

При характеристике речевой партии леди целесообразно вспомнить слова Лорда Честерфилда, английского государственного деятеля, дипломата и писателя, который говорил: «Никогда не стыдись и не бойся задавать вопросы, ибо, если с помощью их ты можешь что-то узнать и если ты при этом извинишься, тебя никогда не сочтут навязчивым или грубым» [цит. по 11].

Леди Кэтрин пренебрегает этим правилом. «**Do** you play and sing, Miss Bennet? **Why** did not you all learn? **What,** none of you?» – в сочетании с частым употреблением в речи модальных глаголов («you **ought** all to have learned», «your

mother **should** have taken you to town…») её высказывания указывают на невежливость, стремление навязать своё мнение. А в целом – на неуважение к людям, которых она считает ниже себя по социальному статусу. Классовый снобизм и высокомерие подчёркивается также ироническим риторическим вопросом, оформленным безличным оборотом с использованием такого лексического стилистического приёма, как метафора «Are the shades of Pemberley to be thus **polluted**?». Сатира, так любимая Остин, проявляется и по отношению к речи леди, разоблачая кажущуюся благовоспитанность де Бург: «And **that** I suppose is one of your sisters» – иронически замечает она, далеко не вежливо, что не соответствует её убеждениям и «gracious smiles», улыбкам, что она раздаривала прежде. Недостаток вежливости, частое задавание вопросов, а также восклицательные предложения характеризуют её как человека властолюбивого, желающего всюду сунуть свой нос, человека с грубыми манерами.

Розингс-парк является несомненным символом леди Кэтрин де Бург, олицетворяющим её знатное происхождение, богатство и социальное положение («the chimney piece alone **had cost 8 hundred pounds**»). Однако следует отметить, что такая поверхностная оценка человека по благосостоянию принадлежала людям не слишком глубоким, таким, как миссис Беннет – только они могли восторгаться благодетелем этой дамы лишь по внешнему лоску.

Можно сделать вывод о «шероховатости» натуры леди Кэтрин – за внешним лоском и кажущейся благодетельностью и заботой об окружающей скрывается ловкая манипуляторша и тиранша. В то же время такие персонажи, как она, создают атмосферу напряжения и борьбы, борьбы между предрассудками и любовью, между разными социальными прослойками. Несмотря на благородное происхождение, кажущуюся благовоспитанность, она не является в полной мере леди, и, исходя из классификации, её целесообразно отнести к типу «Леди → не леди», ибо на протяжении романа и особенно к концу открывается её истинная низкая сущность.

Проведя лингвопоэтический анализ данных персонажей, можно сделать вывод о многогранности образа леди, а также заключить, что «не всё золото, что блестит», что существует бинарная оппозиция «внешнее и внутреннее» («внешняя форма/ внутренее содержание») внутри концепта «леди». И даже в героинях низкого происхождения могут быть заложены ростки великосветской дамы, как и наоборот.

Библиографический список

1. Борисова Е. Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология – лингвопоэтика / пер. – Самара : Изд-во ПГСГА, 2010.
2. Бронте Ш. Джейн Эйр. – М. : АСТ, 2010. – 480 с.
3. Диккенс Ч. Домби и сын. – М. : Правда, 1988. – 960 с.
4. Задорнова В. Я. Словесно-художественные произведения на разных языках как предмет лингвопоэтического исследования : дисс. …докт. филол. наук. – М., 1992.
5. Козеняшева Л. М. Лингвопоэтические средства создания образа слуги в английской литературе XIX–XX веков : автореф. дисс. канд. филол. наук. – Самара, 2006.
6. Мериме П. Кармен. – М. : Азбука-классика, 2004. – 380 с.
7. Остин Дж. Эмма. – М. : Азбука-классика, 2009. – 416 с.
8. Монтгомери Л. М. Энн из « Зелёных Крыш. – М. : Захаров, 2007. – 320 с.
9. Bronte Em. Wuthering Heights, Penguin popular classics, 1994. – 288 c.
10. Dickens Ch. *The Great Expectations*», Wordsworth classics, 2001.
11. URL: http://read.newlibrary.ru.
12. Mitchell M. *Gone with the wind*», Pocket Books, 2008.
13. Ostin J. Pride and prejudice. Wordsworth classics, 1992. – 352 c.
14. URL: http://slovari.yandex.ru/
15. URL: http://www.ldoceonline.com/dictionary/lady

TRANSLATION PROBLEMS FROM ORIGINAL MATERIALS

Z. M. Quliyeva
The Academy of Ministry of National Security named after Heydar Aliyev, Baku, Azerbaijan

Summary. Translating literary texts can be quite a challenging task, since texts are normally bound in a specific language and culture and, thus, display many linguistic pecularities, as well as social and cultural aspects of our lives. One of the main problems a translator can face arises from the fact that some terms are so deeply rooted in their source culture, that they are specific and exclusive to the culture that produced them and that, therefore, they have no equiavent in the traget culture, be it because they are unknown, or because they are not yet codified in the target language.

Key words: pragmatic; linguistic; cultural; text-specific.

Newspaper style was type last of all the styles of written literary English to be recognized as a specific form of writing standing apart from other forms.

English newspaper writing dates from the 17th century. At the close of the 16th century short news pamphlets began to appear. Any such publication either presented news from only one source or dealt with one specific subject.The specific conditions of newspaper publication, the restrictions of time and space, have left an indelible mark on newspaper English. For more than a century writers and linguistics have been vigorously attacking "the slipshod construction and the vulgar vocabulary" of newspaper English. The very term *newspaper English* carried a shade of disaparagement. Yet, for all the defects of newspaper English, serious though they may be, this form of the English literary language cannot be reduced – as some purists have claimed – merely to careless slovenly writing or to a distorted literary English. This is one of the forms of the English literary language characteristed – as any other style – by a definite communicative aim and its own system of language means. [1 pg. 295-296]

According to Christiane Nord, there are four problems in translation. These problems require specific transfer startegies; that is why they are considered the starting point in the translation process and, consequently, have to be identified before we start working. The four problems referred to in Nord's *Text Analysis in Translation* are: pragmatic, linguistic, cultural and text-specific.[2 pg 90]

1. Pragmatic problems as described by Nord, they refer to the fact than there may be differences between the situations in the source culture and the target culture. These differences include time, place, etc.

Ex. Can you come to your sense the setting for this problem? –

It means - Can you change your mind the dealing with this problem?

He fell into a rage when he met her. –

It means – He got angry when he met her.

2. Linguistic problems arise from differences of structure in the vocabulary and syntax. Some of these problems may be caused by the so called "false friends" or by situations of one-to-many or one-to –zero equivalence, according to Christiane Nord.

In English word "fish" can be used to refer to either a live fish swimming in a river (the one that got away), or a dead fish that has been cleaned and is ready for the frying pan. In a sense English makes a similar distinction between fish and seafood, but "fish" can be used in both cases.

3. Cultural Problems according to Nord, are the result of the differences in norms and conventions that guide verbal and non-verbal behaviour in the two-cultures involved, as very culture has its own habits and conventions.

The English expression "thank you" is problematical going into Japanese. There are several translations that are not interchangeable and depend on factors such as whether the person being thanked was obligated to perform the service and how much effort was involved. In English, we make various distinctions are not stylized as in Japanese nor do they necessarily have the same boundaries. A human can learn these distinctions through substantial effort. It is not clear how to tell a computer how to make them.

4. Text-specific problems are the ones that cannot be included in any of the other three categories. They refer to specific situations of communication that are unique and depend on a certain context.

The verb "to run" is another example of a word that causes a lot of trouble for translation. In a given language, the translation of "run" as the next step up in speed from jogging will not necessarily be the same word as that used to translate the expression "run a company" or "run long" (when referring to a paly or meeting) or "run dry" (when referring to a river). A computer or an inexperienced human transltor will often be insensitive to subtle differences in meaning that affect translation and will use a word inappropriately.

Significantly, there is no set list of possible ways to use "run" or other words of general vocabulary. Once you think you have a complete list, a new use will come up. In order to traslate well, you must first be able to recognize a new use (a pretty tricky task for a computer) and then be able to come up with an acceptable translation that is not on the list.

Certainly, in order to produce an acceptable translation, you must find acceptable words on the other language. Here we will make a very important distinction between two kinds of language: general language and specialized terminology. In general language, it is undesirable to repeat the same word over and over unnecessarily.

When the source text is restricted to one particular domain, such as computers, it has been quite effective to program a machine translation system to consult first a terimology database corresponding to the domain of the source text and only consult a general distionary for words that are not used in that domain.

We have identifies three types of translation difficulty:

1) distinguishing between general vocabulary and specialized terms,

2) distinguishing between various meanings of a word of general vocabulary,

3) taking into account the total context, including the intended audience and important details such as regionalisms. We will now look at mainstream linguistic theory to see how well it stresses these three types of difficulty. If mainstream linguistic theory does not address them adequately, then machine translation developers must look elsewhere for help in programming computers to translate more like humans.

After these few pages of short research, I can really see now why theory is good in translation and why it is necassry to discover the problems in translations and how I can deal with them. Being still a student and that means I don't have much experience at the moment. I found it difficult to find examples for these problems. I am sure that after years of experience I will find it easier to think of texts and examples for all kinds of situations.

Bibliography

1. I. R.Galperin *Stylistics* (1977)
2. Nord, C (1991) *Text Analysis in Translation. Theory. Methodology and Didactic Application of a Model for Translation – Oriented Text Analysis:* Amsterdamer Publikationen zur Sparche & Literatur, Amsterdam/Atlanta, Ga.: Rodopi
3. http://www.dictionarengelezroman.ro/

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ (ПОВЕСТЬ АДНРЕЯ ПЛАТОНОВА «КОТЛОВАН» В ПЕРЕВОДЕ Р. ЧАНДЛЕРА)

С. А. Цветкова
Московский государственный университет культуры и искусств, г. Москва, Россия

Summary. A. Platonov is a talented and very specific writer. A substantial number of works dedicated to his life and his books marks the interest to this writer existing in Russia, in Europe and in America. His language is complicated and can present a great difficulty to a translator, but the existing number of translations of his works into many European languages shows that it is possible to create a successful translation.

Key words: lexical transformation; stylistic transformation; syntactic transformation.

Жизнь и творчество Андрея Платонова серьезно изучаются не только в России, но и за рубежом. Об этом свидетельствует тот факт, что его произведения переведены на английский, немецкий, французский, финский, польский и другие европейские языки. Кроме этого, как в Европе, так и в Америке появляются исследовательские работы, статьи и книги, посвященные биографии и произведениям писателя. В Англии изучением и переводом произведений Платонова занимаются А. Ливингстон, Р. Чандлер, Р. Бартлетт, в Голландии Т. Лангерак [2]. Во Франции серьезное изучение языка и поэтики Платонова было предпринято А. Эпельбоин, литературоведом и переводчиком [1].

Андрей Платонов – самобытный и сложный писатель. Однако наличие переводов его произведений на иностранные языки, и в частности на английский, свидетельствует о реальности воссоздания этого чрезвычайно сложного текста в иной языковой системе. Неоспорим и тот факт, что каждый переводчик сталкивается с определенными трудностями.

Мы будем говорить о повести «Котлован» и самом последнем ее переводе, выполненном в 1996 году Робертом Чандлером. По словам самого переводчика, существуют две основные тенденции, действующие в процессе перевода текста с одного языка на другой: 1) стремление как можно более полно сохранить изначальную необычность текста оригинала путем применения форм и конструкций, типичных для языка источника, к языку перевода (foriegnizing) и 2) перевод произведения строго по правилам языка источника с возможной потерей части оригинала (domestication) [4].

В переводе, выполненном Р. Чандлером в сотрудничестве с Дж. Смитом, текст А. Платонова подвергается трансформации как на уровне лексики, так и на уровне синтаксиса. Например, переводчик часто использует прием опущения, как правило в случаях избыточного выражения значения: *Девочка дунула в лампу и прекратила свет (А. Платонов). The girl blew out the lamp (R. Chandler).* У Платонова значение «потушить свет» выражено при помощи шести слов. В переводе предложение становится короче, потому что опускается словосочетание «прекратить свет», значение которого уже выражено словосочетанием „to blow out the lamp".

Выделим также изменение грамматической формы, например: *Опершись головами на руки, иные слушали, чтобы наполнять этими звуками пустую тоску в голове; Some of the men listened, propping themselves on their elbows and hoping the sounds would relieve the aching emptiness in their heads.* В исходном предложении пространственная метафора образуется в результате сочетания прилагательного «пустой» с существительным «тоска». В переводе слово «тоска» исчезает, а прилагательное переводится при помощи существительного emptiness (пустота). В результате происходит утрата оригинального образа.

Р. Чандлер прибегает к контекстуальным заменам, чаще других используя прием целостного переосмысления, например: *Тот город начинался кузницей, и в ней во время прохода Вощева чинили автомобиль от бездорожной езды; The town began with a forge; as Voschev passed by, an automobile that had been driven*

across open countryside was being repaired there. Переводчик переосмысливает метафору и в переводе представляет своего рода объяснение, расшифровывает оригинальный смысл. Как правило, в переводе фраза состоит из большего количества слов, но это мотивируется необходимостью сохранения сложной структуры оригинального образа.

Стилистические трансформации Р. Чандлера очень немногочисленны и касаются в основном метафор, в которых используются слова из официального, канцелярского языка, например: *Ночь покрыла весь деревенский масштаб, снег сделал воздух непроницаемым и тесным; Night covered the entire village, and the snow made the air so close and impenetrable that it was difficult to breath*. Слово масштаб, имеющее ярко выраженную канцелярскую окраску, в переводе заменяется на стилистически нейтральное словосочетание entire village. С одной стороны, оригинальный образ тускнеет, но с другой стороны, для адресата перевода, не знакомого с советской действительностью времен написания повести, оригинальный образ может оказаться слишком сложным для правильного восприятия. В этом случае такая замена вполне оправданна.

Приведем пример синтаксической трансформации – изменения синтаксической структуры предложения: *Производитель работ общепролетарского дома вышел из своей чертежной конторы во время ночной тьмы. It was pitch black when the work supervisor for the All-Proletarian Home emerged from his drawing office*. Простое предложение в переводе становится сложным.

Количество и характер переводческих трансформаций Р. Чандлера в повести А. Платонова «Котлован» свидетельствуют о том, что переводчик видит свою задачу не в том, чтобы воспроизвести исходные формы в другом языке, а в попытке передать опыт того, кто читает или слушает оригинал. Именно такой метод, на наш взгляд, является наиболее подходящим для работы со сложной языковой тканью произведений писателя.

Библиографический список

1. Алейников О. Ю. А. Платонов: взгляд из Парижа // Филологические записки: вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж, 1996. – С. 210–215.
2. Ливингстон А. О переводе прозы Платонова в английские стихи // «Страна философов» А. Платонова: проблемы творчества. Вып. 4. Юбилейный. – М., 2000. – С. 109–114.
3. Платонов А. Котлован. Текст. Материалы творческой истории // ИРЛ РАН (Пушкинский Дом). – СПб., 2000.
4. Чандлер Р. Перевод и нужное жертвование // «Страна философов» А. Платонова: проблемы творчества. Вып. 4. Юбилейный. – М., 2000. – С. 16–19.
5. Chandler R., Smith G. Foundation Pit. – London, Harvill, 1996.

ВОСПОМИНАНИЯ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ КОГНИТИВНЫХ КОМПОЗИТОВ

Д. Н. Рамазанова
Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия

Summary. The article deals with the multi-level nature of the interaction of cognitive composites in language.

Key words: memoirs; author's position; genre; international sings.

Для воспоминаний как произведений с высокой степенью проявления информативности и познавательности характерно выражение активной авторской позиции, т. к. отмеченные текстовые категории определяются индивидуально-личностной трактовкой действительности. Таким образом, на передний план выдвигаются интенциональные признаки воспоминаний в качестве литературного жанра.

Воспоминания отражают личное участие в изображаемых событиях, реальную оценку происшедших событий, следовательно, присутствие автора в содержательной структуре когнитивных композитов велико. Особое место в ряду таких текстов занимает книга «Воспоминания советского дипломата» И. М. Майского, выдающегося политика и публициста, перу которого принадлежит немало художественно-документальных произведений. Лексика данной книги отличается точностью в описании фактов, событий, оценок; язык произведения эмоционален, характеризуется высокой экспрессивностью, богатством использования различных тропов, образных выражений и пр., в то же время документальная направленность книги требует максимальной адекватности лингвистических средств описываемой действительности, что в конечном счете подчеркивает отличное владение автором особенностями русского языка. Таковым, например, является фрагмент: «Однако были у Ллойд Джорджа и крупные недостатки, *которые подчас вытекали как раз из его достоинств*. Конечно, *гибкость – большое достоинство для политика*. Но у Ллойд Джорджа *гибкость нередко переходила в недостаток устойчивости*. Так было в прошлом, особенно в первые годы после войны 1914–1918 гг. Так было и в период моей работы в Англии. В позиции и настроениях Ллойд Джорджа за эти 11 лет бывали значительные колебания, и в связи с этим в наших отношениях наблюдались то приливы, то отливы» [с. 168]. Здесь адекватность выражения авторской позиции подкрепляется лингвистической доказательной базой.

Выражение авторской позиции в подобных художественно-публицистических произведениях характеризуется принадлежностью к части общей системы языка в его конкретном воплощении, другими словами, такая позиция детерминирована структурно-семантическими аспектами функционирования когнитивных композитов как вербального способа хранения и передачи информации о происходящем в окружающем мире и месте автора в этом мире. Следовательно, вербальный порядок отражения информации можно трактовать в качестве либо совокупности разноуровневых лингвистических знаков, либо норм их использования (правила структурной и смысловой сочетаемости). Так, например, во фрагменте: «Итак, всё дело было лишь в том, чтобы *сесть за один стол с карандашом в руках! Как просто!* Мне невольно вспомнились слова Ллойд Джорджа о Невиле Чемберлене: *«провинциальный фабрикант железных кроватей»*. Действительно, Гитлера и себя он, видимо, представлял как двух купцов, которые поспорят, пошутят, поторгуются и затем, в конце концов, ударят по рукам. Вот *как примитивны были политические понятия премьера*!

Из всего, что Чемберлен сказал мне 29 июля, *с несомненностью вытекало*, что целью его стремлений является «пакт четырех», а путь к нему – *всемерное «умиротворение» Гитлера и Муссолини*» [с. 287] – реализуется ряд языковых единиц, детерминируемый, во-первых, разноуровневой системой их взаимодействия в языке; во-вторых, организацией особых смысловых отношений между компонентами текста как когнитивными знаками; в-третьих, оценочными именованиями; в-четвертых, общим тоном текста. Из представленного фрагмента следует, что конкретное проявление авторской индивидуальности обусловлено тем, как «она обслуживает потребности коммуникации автора при речепорождении и адресата при речепонимании» [3, с. 121]. Личностные характеристики целостной структуры процессов памяти создателя книги отличаются возможностью связать информацию языкового и неязыкового плана, которая приобретает словесную форму текстового образования. Анализ подходов к трактовке смыслового содержания когнитивных композитов в произведении с позиции представленности в нём неязыковых знаний И. М. Майского как творческой личности содействует формированию условий лексического наполнения текста в виде соответственной вербальной реализации авторских интенций, прагматических задач как одного из самых доступных средств проникновения в структуры знания.

Библиографический список

1. Алеференко Н. Ф. Смысловая структура текста // Текст как объект многоаспектного исследования. Научно-методич. семинар «TEXTUS» : сб. ст. – СПб. – Ставрополь, 1998. – Вып. 3 . – Ч. I.
2. Майский И. М. Воспоминания советского дипломата (1925–1945). – М., 1971.
3. Яценко Е. Ю. Опосредование мыслительной деятельности индивида через систему конкретного языка в ходе текстовой деятельности // Предложение и текст : межвуз. сб. науч. тр. – Рязань, 1998.

СЛОВОСОЧЕТАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПРЕДЛОЖНЫМ ПАДЕЖОМ И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

С. Б. Какваева
Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия

Summary. This article observes word combinations of Russian language with prepositional and their conformity to Lak.
Key words: prepositional; space-attributive; meaning; contiguity.

Предложному падежу русского языка в лакском языке соответствуют разные пространственные падежи**.** Предложный падеж встречается при именах, семантически, часто и формально, соотносительных с глаголами, при этом сохраняется глагольное управление: *петь о матери → песня о матери, говорить о детях → разговор о детях, помнить о героях → память о героях, заботиться о стариках → забота о стариках.* В подобных сочетаниях объектное значение сочетается с определительным. В лакском языке в таких сочетаниях предложному падежу соответствует суперэлатив или постэлатив: *ниттиха**а**сса* (постэл.) *балай* «песня о матери», *оьрч1а**я**сса* (суперэл.) *ихтилат* «разговор о детях», *вирттавра**я**сса* (суперэл.) *пикри*, *бугьараминна**ха**сса* (постэл.) *аякьа* «забота о старших» и т. д.

Пространственно-определительное значение наблюдается при именном примыкании: *книги **в** дорогих переплётах – ххирасса мужаллатирттав**у**сса луттирду* (предлогу **в** соответствует инессив), *люди **на** корабле – жамилий**с**са инсантал* (предлогу **на** соответсвует суперэссив), *общежитие **при** заводе → заводра**ч1а**сса общежитие* (предлогу **при** соответствует адессив).

Во всех этих случаях, естественно, соответствующий падеж подвергается адъективации.

Здесь мы обращали внимание на регулярные соответствия между именными словосочетаниями в двух разносистемных языках. Подобные совпадения опираются чаще всего на внеязыковые факторы. Когда в игру вступают внутриязыковые факторы, в том числе связанные с особенностями мировосприятия и культуры, то между языками различий оказывается больше, чем сходств. Например, словосочетание *человек в очках* эквивалентной падежной формой в лакском языке не может быть передано (*яруннивусса инсан),* поскольку по природе вещей не человек находится в очках (т. е. внутри очков), а очки находятся на человеке. Поэтому носитель лакского языка скажет: *яру бивхъусса инсан* «человек положивший (на глаза) очки». В обоих языках есть своя идиоматичность, но в русском она менее логична, чем в лакском. Зона несоответствий более важна при обучении второму языку, однако зафиксировать все подобные случаи возможно только в русско-лакском и лакско-русском словаре особого типа – синтаксическом словаре.

Библиографический список

1. Абдуллаев И. Х. Орфографический словарь лакского языка. – Махачкала, 2005.
2. Джидалаев Н. С. Русско-лакский словарь. – Махачкала, 1994.
3. Жирков Л. И. Лакский язык. Фонетика и морфология. – М., 1955.
4. Хайдаков С. М. Очерки по лексике лакского языка. – М., 1961.

گروه واژه‌های اسمی در زبان روسی و نحوه‌ی بیان آن‌ها در زبان فارسی

خدیجه ولی زاده
دانشگاه تهران، ایران

NOUN PHRASES IN RUSSIAN LANGUAGE AND THE WAY OF EXPRESSING THEM IN PERSIAN LANGUAGE

K. Valizadeh
University of Tehran, Tehran, Iran

Summary. In order to make a linguistic unit in each language, a specific order must be followed. However, this order differs from one language to another. Besides, in order to make noun phrases as a linguistic unit, the word order varies from one language to another and this in turn, causes some problems for language learners, especially Persian speaker ones.

This article aims at investigating noun phrases in Russian and Persian languages as well as the way of expressing them in Persian language. Through this article, the language learners get familiar with the theories of Russian and Persian linguists and grammarians about phrases. The author of the present article deals only with the description of what the speakers of Persian language say and write, and avoids prescribing or suggesting a specific form of this linguistic structure. While doing a contrastive analysis of noun phrases in Russian and Persian languages, the author tries to correct several errors of language learners appeared under the influence of their mother tongue, especially when doing translations.

Key words: phrase; noun phrases; noun; Russian language; Persian language.

چکیده

در هر زبانی برای ساخت یک واحد زبانی میبایست ترتیب خاصی را رعایت نمود، لیکن، این ترتیب از زبانی به زبان دیگر متفاوت است. به‌منظور ساخت گروه واژه‌های اسمی به‌عنوان یک واحد زبانی نیز نحوه‌ی قرارگرفتن واژه‌ها از زبانی به زبان دیگر متفاوت می‌باشد، که این امر به نوبه‌ی خود، مشکلاتی را برای زبان‌آموزان، از جمله فارسی‌زبانان بوجود می‌آورد.

مقاله حاضر به‌بررسی گروه‌واژه‌های اسمی در زبان‌های روسی‌وفارسی و نحوه‌ی بیان آن‌ها در زبان فارسی می‌پردازد. در این مقاله زبان‌آموزان با نظریه‌های زبان‌شناسان و دستورنویسان روسی‌و فارسی پیرامون گروه‌واژه آشنا می‌شوند. نگارنده در مقالهی حاضر تنها به توصیف آنچه گویشوران زبان موردنظر می‌گویند و می‌نویسند، می‌پردازند و از تجویز و توصیه‌ی صورت خاصی از این ساخت زبانی می‌پرهیزد. نگارنده می‌کوشد تا ضمن بررسی تطبیقی گروه‌واژه‌های اسمی در زبان‌های روسی‌و فارسی بسیاری از اشتباهات زبان‌آموزان را که تحت تاثیر زبان‌مادری، بویژه در امر ترجمه بوجود می‌آیند، مرتفع نماید.

واژه‌های کلیدی: گروه واژه، گروه واژه‌های اسمی، اسم، زبان روسی، زبان فارسی.

مقدمه

لکانت، زبان‌شناس روس، معتقد است که علم نحو به بررسي كلمات و رابطه‌ي آن‌ها با يكديگر مي‌پردازد. براساس تعريف وي، كلمات با هم تركيب مي‌شوند و واحدهاي نحوي يعني گروه واژه و جمله را مي‌سازند. هر يك از واحدهاي نحوي شناسه‌هاي خاص خود را دارند؛ جمله، واحدهاي گفتار را مي‌سازد و جزء اصلي نحو محسوب مي‌شود و گروه واژه، يكي از اجزاي مهم جمله مي‌باشد. (لكانت[1] 278)

گروه واژه از تركيب دو يا چند كلمه مستقل ساخته شده است كه از نظر گرامري و معنايي با يكديگر در ارتباط هستند و در واقع به عنوان واحد نامي (غير گزاره‌اي) يك واقعيت يا پديده‌ي عيني محسوب مي‌شود. (رزنتال 284)

فرشیدورد در تعریف گروه‌واژه این‌گونه می‌نویسد: «گروه دو یا چند کلمه است که معنی کامل نداشته باشد و به صورت جمله یا جمله‌واره یا کلمه مرکب درنیامده باشد و نقش یکی از کلمات و واحدهای دستوری در کلام را ایفا نماید» (فرشیدورد 1388: 53). گروه واژه‌ها در هر زبانی متشکل از یک هسته و یک یا چند وابسته می‌باشند. علی رغم مفهوم گروه واژه، بسیاری از دستورنویسان زبان فارسی معتقدند که هسته عنصری اجباری و وابسته عنصری اختیاری می‌باشد (رحیمیان 1389، مشکوه الدینی 1374). بدین ترتیب، بنابر نظر برخی دستورنویسان در زبان فارسی می توان گروه واژه‌ای را یافت که تنها از یک عنصر (هسته) تشکیل شده باشد. در موارد فوق الذکر دیگر نمی توان صحبت از گروه واژه و ترکیب کلمات با یکدیگر به میان آورد و می بایست مقوله‌ی مورد نظر که فعل، اسم، ضمیر و ... می‌باشد را نه در بخش نحو، بلکه صرف مورد بررسی قرار داد و در این صورت اصطلاح گروه واژه برای آن‌ها مفهومی نخواهد داشت. هر یک از اجزا کلام (اسم، فعل، صفت، قید، ...)می‌توانند در جایگاه هسته قرار گیرند. بدین ترتیب، گروه واژه‌ها در زبان روسی به سه دسته تقسیم می‌شوند: گروه واژه‌های اسمی، قیدی و فعلی. از این میان، گروه واژه‌های اسمی از پرشمارترین گروه واژه‌ها در زبان روسی محسوب می‌شوند. برخلاف زبان روسی که اسامی در حالت حرف اضافه‌ای نمی‌تواند گروه واژه‌ی اسمی محسوب شود، در زبان فارسی برخی زبان شناسان علاوه بر گروه واژه‌های فوق الذکر، گروه واژه‌های حرف اضافه‌ای را نیز برای آن برشمرده‌اند (رحیمیان 72). گروه واژه‌های حرف اضافه‌ای متشکل از یک حرف اضافه به عنوان هسته و یک گروه اسمی به عنوان وابسته می‌باشد (در خانه‌ی رضا). در زبان فارسی تقسیم بندی های مختلفی

[1] Lekant, 2004, P. 278.

به عنوان هسته و یک گروه اسمی به عنوان وابسته می‌باشد (در خانه‌ی رضا). در زبان فارسی تقسیم بندی های مختلفی برای گروه واژه ارائه شده است. لیکن، به طور کلی گروه واژه‌ها در زبان فارسی به پنج دسته گروه واژه‌های فعلی، اسمی، صفتی، قیدی و حرف اضافه‌ای تقسیم می‌شوند. در مقاله حاضر تنها به بحث و بررسی پیرامون گروه واژه‌های اسمی در زبان‌های روسی و فارسی پرداخته می‌شود. در زبان روسی، گروه واژه‌های اسمی به آن دسته از گروه واژه‌هایی اطلاق مي‌شوند که واژه اصلی آن‌ها اسم، صفت، عدد و ضمیر باشد. لازم به ذکر است که در زبان فارسی گروه واژه‌هایی با واژه‌ی اصلی صفتی به طور مجزا و تحت عنوان گروه واژه‌های صفتی مورد بررسی قرار می گیرند.

مفهوم «گروه واژه» در زبان روسي

«گروه واژه كوچك ترين واحد نحوي است كه از دو يا چند واژه مستقل تشكيل شده و با يك پيوند گرامري وابسته- هدايت نحوي، مطابقت و هم‌پايگی(управление, согласование, примыкание)- به يكديگر متصل شده‌اند و متشكل از دو جزء هستند: جزء اصلي (господствующее) و جزء وابسته (зависимое)». (ديبروا[1] 363)

ماهيت گروه واژه به عنوان يك واحد نحوي پيچيده است. بررسي گروه واژه مستلزم حل مسائل كلي درباره‌ي ساخت واحدهاي نحوي، ماهيت و تناسب آن ها با يكديگر است. زبان شناسان با توجه به اين‌كه چگونه به حل مسائل نامبرده در بالا پرداخته‌اند، نظريات متفاوتي ارائه كرده‌اند. از مسائل اساسي در بررسي گروه واژه مي‌توان به موارد ذيل اشاره كرد: بررسي ماهيت گروه واژه به عنوان يك واحد نحوي و نشانه‌هاي مختلف آن، مفهوم گروه واژه، رابطه گروه واژه با جمله و بررسي گروه واژه به عنوان يك واحد نحوي مستقل كوچك تر از جمله.

در علم نحو معاصر، سه نظريه‌ي كلي در بررسي گروه واژه مطرح شده است. برخي از دانشمندان هر نوع پيوند گرامري كلمات معنادار را كه از جمله اقتباس مي‌شود، يك گروه واژه مي‌نامند.

ايده اصلي اين نظريه را براي اولين‌بار فارتوناتف(Фортунатов)، نماينده مكتب ساختگرا در زبان‌شناسي مطرح كرد. اين زبان‌شناس گروه واژه و جمله را در يك سطح و با عنوان گروه واژه كامل و گروه واژه ناكامل در نحومورد بررسي قرار داد. بازتاب نظريه‌ي مطرح شده توسط فارتوناتف در تحقيقات و مطالعات شاگردان وي نظير پيشكفسكی(Пешковский)، پترسون(Петерсон) ، شاخماتف (Шахматов) نيز به چشم مي‌خورد. بايد خاطرنشان كرد كه اين نظريه طي سال هاي متمادي در ميان زبان شناسان و دستورنويسان رواج بسيار داشت. (ديبروا 268)

دومين نظريه در بررسي گروه واژه به مطالعات و تحقيقات وينوگرادف(Виноградов) مربوط مي‌شود. در اين نظريه، دامنه گروه واژه محدودتر شده است. اين زبانشناس در بررسي جمله به بحث پيرامون اعضاي اصلي آن يعني نهاد و گزاره مي‌پردازد. لازم به ذكر است كه از نظر وي تركيب اعضاي اصلي (نهاد و گزاره)، يك گروه واژه محسوب نمي‌شود. وينوگرادف در بررسي گروه واژه نيز به بحث پيرامون اعضاي فرعي جمله و رابطه‌ي آن ها با يكديگر و همچنين با اعضاي اصلي جمله مي‌پردازد. برخلاف نظريه‌هاي زبانشناسان پيشين، اين زبان‌شناس ضمن معرفي گروه واژه به عنوان يك واحد نحوي مستقل كوچك تر از جمله گروه واژه را نه حاصل تجزيه جمله، بلكه حاصل تركيب دو يا چند كلمه مستقل (معنادار) مي‌داند. وي مفهوم گروه واژه و جمله را بر پايه‌ي عملكرد آن ها از يكديگر تفكيك مي‌كند و بدين ترتيب جمله را به عنوان يك واحد ارتباطي و گروه واژه را به عنوان يك واحد نامي در گفتار بررسي مي‌كند. (لكانت 280-281)

كنه نظريه‌ي وينوگرادف تفاوت دو واحد نحوي جمله و گروه واژه است، اين زبان‌شناس تفاوت‌هايي اساسي، بين جمله و گروه واژه قائل است. اين تفاوت‌ها را مي‌توان به شرح ذيل بيان كرد: (رزنتال 286)

1) بر خلاف گروه واژه كه يك واحد نحوي نامي است جمله يك واحد خبري محسوب مي‌شود. به همين دليل از جمله به عنوان كوچك ترين واحد ارتباطي ياد مي‌شود.

2) جملات بر خلاف گروه واژه‌ها، داراي آهنگ هستند كه بر اساس آن جملات به انواع پرسشي، تعجبي، خبري و ... تقسيم مي‌شود.

3) گروه واژه فاقد ويژگي وجه نمايي كه خاص جمله است، مي‌باشد. برای مثال :

Как хорошо бы он уехал.

با توجه به نكاتي كه در بالا بدان اشاره شد، جفت‌هاي زير نمي‌توانند گروه واژه باشند.

1) جفت نهاد و گزاره يا تركيب‌هاي اسنادي كه جزء اجزاي تشكيل دهنده‌ي جمله هستند.

Туча была большая и мрачная.

2) جفت كلمات هم‌پايه

большая и мрачная; газеты и журналы;

3) جفت كلمات نيمه اسنادي (نيمه خبري) كه در واقع تكميل كننده‌ي خبر ما هستند.

Туча, большая и мрачная, медленно приближалась к городу.

4) صفات عالي و تفضيلي مركب، فعل آينده مركب و كلماتي كه در حالت حرف اضافه اي (П. П.)به كار مي‌روند، گروه واژه نيستند.

Самый интересный; более интересный; в течение дня; будет читать;

سومين نظريه در بررسي گروه واژه را بلاشاپكاوا(Белошапкова) ارائه نمود. وي ضمن پذيرش نظريه ويناگرادف پيرامون وجود دو واحد نحوي در سيستم زباني يعني گروه واژه و جمله معتقد بود كه عاملي باعث ايجاد

[1] Dibrova, 2002, P. 363.

اختلاف بين دو واحد نحوي نامبرده شده است. وي عامل اصلي اين اختلافات را در مقوله اسنادي (گزاره‌اي) و غير اسنادي (غيرگزاره‌اي) بودن اين دو واحد نحوي مي‌داند. از اين ديدگاه گروه واژه يك پيوند غيراسنادي (غيرگزاره‌اي) است كه براساس يك سري روابط نحوي بين جفت كلمات به وجود مي‌آيد. برطبق اين تعريف، گروه واژه، هر ساختار غيراسنادي (غيرگزاره اي) را كه براساس يك سري روابط نحوي شكل مي گيرد، شامل مي شود. بدين ترتيب، دو نوع گروه واژه وجود دارد: گروه واژه‌ي همپايه و گروه واژه‌ي وابسته. (بلاشاپكاوا[1] 607-608)

در اين ميان بايد به اين نكته اشاره كنيم كه نظريه‌ي وينوگرادف كامل تر و جامع‌تر از دو نظريه‌ي ديگر است و در ميان زبان‌شناسان معاصر از مقبوليت بيشتري برخوردار است.

در زبان روسي گروه واژه از ابعاد گوناگون مورد بررسي قرار مي‌گيرد، اما مهم‌ترين آن‌ها، بررسي گروه واژه بر اساس واژه‌ی اصلي مي‌باشد. اسامی، قيود و افعال هر كدام مي‌توانند در جايگاه واژه اصلي قرار بگيرند و به ترتيب گروه واژه‌ي اسمي، قيدي و فعلي پديد آورند.

در ابتداي بحث به بررسي اجمالي گروه واژه‌هاي فعلي و قيدي مي‌پردازيم و سپس گروه واژه‌هاي اسمي و نحوه‌ي بيان آن‌ها را در زبان فارسي مورد بحث قرار خواهيم داد.

هسته گروه واژه‌ی فعلي، فعل است و مي‌تواند با وابسته‌هاي گوناگوني همراه شود. گروه واژه‌هاي فعلي با توجه به وابسته‌هايي كه مي‌تواند به همراه كلمه اصلي بيايند، به چهار دسته تقسيم مي‌شوند.

1) فعل + اسم: در اين گروه واژه ها اسم مي‌تواند به همراه حرف اضافه يا بدون آن ها با فعل تركيب شود:

читать газету; вспоминать о прошлом;

2) فعل + مصدر: просить помочь; предложить вернуться;

3) فعل + قيد: писать хорошо; идти вперёд;

4) فعل + قيد فعلی: рассказывать смеясь; идти оглядываясь;

در گروه واژه‌های قيدی، قيد در جايگاه هسته قرار می‌گيرد. اين گروه واژه‌ها نيز با توجه به وابسته‌هايی كه به همراه آن‌ها مي‌آيند، به نوبه خود، به دو دسته تقسيم مي‌شود:

1) قيد + قيد: весьма удачно; по-прежнему интересно;

2) قيد + اسم: налево от дома; незадолго до рассвета; где-нибудь во дворе;

اينک به بحث و بررسی پيرامون موضوع اصلی مقاله كه همان گروه واژه‌های اسمی و نحوه‌ی بيان آن‌ها در زبان فارسی می‌باشد، خواهيم پرداخت. در اين دسته از گروه واژه‌ها واژه‌ی اصلي اسم گونه می‌باشد. بدين ترتيب، در اين دسته از گروه‌واژه‌ها اسامي، صفات، اعداد و ضماير می‌توانند در جايگاه هسته گيرند.

در خصوص دسته‌ی نخست، هسته‌ي اين قبيل گروه واژه‌ها اسم می‌باشد و با توجه به وابسته‌هايي كه با آن مي‌آيد به انواع زير تقسيم مي‌شود:

الف) اسم+ اسم: در اين گروه واژه ها اسم مي‌تواند با حرف اضافه يا بدون آن با كلمه اصلی بيايد.

письмо сестре; тезисы доклада; прогулка по лесу;

ب) اسم + صفت: اين گروه واژه ها نيز با توجه به اين كه وابسته‌ي آن ها صفت، ضمير، عدد ترتيبي يا صفت فعلی باشد، خود به چهار دسته تقسيم مي‌شوند.

1) صفت + اسم: интересная книга; большой город;

2) ضمير ملكی + اسم: наша страна; мой город;

3) عدد ترتيبی + اسم: второй этаж; первая страница;

4) صفت فعلی + اسم: опубликованная повесть; знающий человек;

5) اسم + قيد: глаза навыкате; яйцо всмятку;

6) اسم + مصدر: желание учиться; умение работать;

در دسته‌ی دوم از گروه واژه‌های اسمی، واژه‌ی اصلی صفت و جزء وابسته‌ی اين گروه واژه‌ها مي‌تواند هر يك از واژه‌های ضمير، اسم، قيد و مصدر باشد.

الف) صفت + اسم: در اين نوع از گروه واژه ها اسم مي‌تواند با حرف اضافه يا بدون آن در جايگاه وابسته‌ی صفت قرار بگيرد:

готовый на подвиг; довольный успехами;

ب) صفت + ضمير: свободный от всего;

پ) صفت + قيد: широко известный; весьма желательный;

ت) صفت + اسم مصدر: достойный получить; способный сделать что-либо;

در دسته‌ی سوم از گروه واژه‌های اسمی، عدد در جايگاه هسته قرار می‌گيرد. واژه هايی كه می توانند به عنوان جزء وابسته به همراه واژه‌ی اصلی بيايند، عبارت اند از: اسم با حرف اضافه و يا بدون آن، ضمير و يا قيد.

الف) عدد + اسم: три комнаты; оба студента; второй от угла;

ب) عدد + ضمير: первый из нас; второй от меня;

پ) عدد + قيد: второй от сюда; шестой справа;

بايد خاطرنشان كرد كه واژه‌ی اصلی در اين گروه واژه‌ها می‌تواند هر يک از اعداد اصلی، ترتيبی و يا اعداد جمعی باشد.

[1] Beloshapkova, 2003, P.607–608.

در آخرین دسته از این قبیل گروه واژه‌ها، واژه‌ی اصلی ضمیر می‌باشد و وابسته‌های آن می‌توانند اسم، ضمیر و واژه‌های صفت‌گونه (صفت و صفت فعلی) باشند.

الف) ضمیر + اسم: мы с мамой; кто-нибудь из друзей;

ب) ضمیر + ضمیر: кто-то из них; кое-кто у нас;

پ) ضمیر + واژه های صفت گونه: нечто интересное; кое-кто из приехавших;

مفهوم «گروه واژه» در زبان فارسی

در زبان فارسی نیز مانند زبان روسی، «گروه واژه‌ها» اهمیت فراوانی دارند و به عنوان اجزای متشکله جمله محسوب مي‌شوند. علي‌رغم اهميت فراوان گروه واژه، زبان‌شناسان و دستورنويسان زبان فارسي در گذشته كمتر به بررسي اين مقوله پرداخته‌اند. برخی دستورنویسان زبان فارسي در بحث پيرامون چنين ساخت‌هايی تنها به بررسي تركيب اسامي با يكديگر و يا انواع صفات پرداخته و به بحث پيرامون اين نكته كه كدام يك از اجزاي كلام مي‌تواند به عنوان وابسته‌هاي پيشين و پسين با اسامي تركيب شونده بسنده كرده‌اند. لیکن، در سال های اخیر، زبان‌شناسانی ِنظیر شفائی، غلامعلی زاده، میرعمادی، مشکوه الدینی، رحمییان و ... بیش از پیش در آثار خود به این مسئله پرداخته اند.

در دستور زبان فارسي، در مبحث اسم از تركيب اسامي با ديگر اجزاي كلام تحت عنوان گروه واژه هاي اسمي ياد مي‌شود. در اين گروه واژه‌ها به كلمه اصلي، هسته و به كلمه‌اي كه همراه اسم مي‌آيد، وابسته مي‌گويند. دستورنويسان زبان فارسی، نظير دكتر مشكوه‌الديني، وحيديان كاميار، باطني و انوري وابسته‌هاي اسم را بر حسب معني و مفهوم دستوري و نيز رابطه‌ي بين آنها به وابسته‌هاي پيشين و پسين تقسيم مي‌كنند. براي مثال:

الف) وابسته‌هاي پيشين ب) وابسته‌هاي پسين

1) صفت اشاره 1) صفت بیانی

2) صفت شمارشي اصلي 2) مضاف اليه

3) صفت شمارشي ترتيبي نوع 1 با پسوند ـُ مين 3) صفت شمارشي ترتيبي نوع 2 با پسوند ـُ م

4) صفت مبهم 4) وابسته بدل

5) صفت عالي

6) صفت پرسشي

اما با تامل در نمونه‌های ذکر شده در بالا مشاهده مي‌شود كه تركيب اسامي با وابسته‌هاي پيشين و پسين در واقع همان مبحثي است كه در زبان روسي تحت عنوان گروه واژه های اسمي بررسي مي‌شود.

رحیمیان در تعریف گروه واژه های اسمی چنین می‌نویسد: «هر گروه واژه‌ای که هسته‌ی آن یک اسم باشد گروه واژه‌ی اسمی نامیده می‌شود. یک گروه واژه‌ی اسمی از یک هسته‌ی اجباری و تعدادی وابسته‌ی اختیاری تشکیل می‌شود»(رحیمیان 89). رحیمیان وابسته‌های اسم را به دو گروه وابسته های پیشرو و پیرو تقسیم بندی می‌نماید. وابسته‌هایی که پیش از هسته قرار می‌گیرند، پیشرو نامیده می‌شوند. وی این‌گونه وابسته‌ها را به نوبه خود، به دو نوع معرف و مبین تقسیم می‌کند. منظور از معرف همان عناصری می‌باشند که از آن‌ها تحت عنوان نشانه‌های اسم تعبیر می‌شود: این، آن، هر، ... . اعداد شمارشی، اعداد ترتیبی، صفات عالی و ... نیز مبین‌ها را تشکیل می‌دهند. وابسته‌های پیرو نیز به آن دسته از وابسته‌هایی اتلاق می‌شود که پس از هسته قرار می گیرد. این نوع از وابسته‌ها شامل اسامی، صفات و ... می‌باشد (همان 96-90).

در کاربرد روزمره‌ی زبان، در بسیاری از موارد اسم به تنهایی نمی‌تواند در تمام موقعیت ها بکار رود و منظور مورد نظر را بیان نماید. این بدان معنا می‌باشد که هر بار برای صحبت پیرامون موضوعی خاص عنصر اسمی می بایست با عناصر دیگر ترکیب شود و گروه خاصی را پدید آورد تا بتواند بیانگر موقعیت و شرایط مورد نظر باشد (برای مثال همیشه و در همه جا واژه‌ی آب را به تنهایی نمی توان مورد استفاده قرار داد؛ در برخی موارد می‌بایست برای نامیدن موقعیت های گوناگون این واژه را با کلمات دیگری ترکیب نمود: آب خنک، آب آشامیدنی، آب شیرین، ...). لیکن، گروه واژه‌های اسمی صرف‌نظر از نحوه‌ی شکل گیری پیوند میان عناصر متشکله و نیز تعداد آن عناصر به هر حال يك واحد نحوي نوميناتيف (نامي) هستند، بدين معني كه اين دسته از گروه واژه‌ها به هر شكل كه باشند مانند اسم در جمله به كار می‌روند و به پرسش‌هاي ويژه‌ي اسم، يعني «كه؟» و «چه؟» پاسخ مي‌دهد(شفائي 137).

در تایید گفته‌ی شفائی می بایست خاطر نشان ساخت که گروه واژه‌های اسمی بنابر رابطه‌ی نحوی خاص خود می‌توانند همانند اسم در جایگاه نهاد، مضاف الیه، مسند، بدل، متمم، مفعول صریح، ... قرار گیرند.

شفائي گروه واژه‌های زبان فارسي را با توجه به شكل پيوندگيري عناصر متشكله خود به دو دسته، گروه واژه‌هاي اضافي و گروه واژه‌هاي مجانب تقسيم مي‌كند.

در گروه واژه‌هاي اضافي همان گونه كه از نامشان پيدا است، اسامي از طريق رابطه‌ي نحوي «اضافه» با ديگر اجزاي كلام تركيب مي‌شوند و بزرگ ترين دسته گروه واژه‌هاي فارسي را تشكيل مي‌دهند: كتاب جالب؛ در آهني؛ رديف سوم؛ زمان مطالعه و ... ليكن در گروه واژه‌هاي دسته دوم رابطه نحوي اضافه وجود ندارد، بلكه كلمات سازنده‌ي گروه واژه‌هاي اسمي از راه مجانبت با هم پيوند دارند: دو دانشجو؛ اين كتاب؛ كدام اثر؛ بهترين دانشجو و ... .

در ادامه مي‌بايست به طور مفصل به بحث پيرامون هر يك از اين دسته گروه واژه‌هاي اسمي پرداخت.

گروه واژه های اضافی

همان طور كه در بالا نيز اشاره شد، گروه واژه‌هاي اضافي بزرگ ترين دسته گروه واژه‌هاي زبان فارسي است. شفائي در ادامه بحث پيرامون گروه واژه‌ها در زبان فارسي، گروه واژه‌هاي اضافي را چنين توصيف مي‌كند: « گروه واژه‌هاي اضافي عمده‌ترين و بزرگ‌ترين دسته‌ي گروه واژه‌هاي كنوني زبان فارسي را تشكيل مي‌دهند و چنانچه از نامشان

پيدا است، پيوند اجزاي آن‌ها از راه رابطه‌ي نحوي «اضافه» برقرار مي‌گردد: كتاب مفيد، داناي اسرار، خوب خوب،... به استثناي محدودي مي‌توان گفت كه در گروه واژه‌هاي اضافي دو عنصري فارسي كنوني معمولاً جزء اول تركيب اسم بوده و همان اسم است كه عنصر عمده و اساسي تركيب را تشكيل مي‌دهد. جز دوم گروه واژه‌هاي اضافي معمولا عنصر درجه دوم و عنصر تعيين كننده‌ي جزء نخست مي‌باشد». (همان 138)

در ادامه وی با توجه به این که کدام يك از اجزای کلام به عنوان جزء وابسته با اسامي تركيب مي‌شوند، اين دسته از گروه واژه‌هاي اسمی را به 18 گروه تقسيم مي‌كند. ما برای اختصار پركاربردترين آن ها را بيان مي‌كنيم.

1) اسم + صفت: گروه واژه‌هاي ذكر شده، بزرگ ترين گروه تركيب واژه‌های اضافی در زبان فارسی هستند: اراده‌ی قوی؛ هواپيمای مسافربری؛ گوش شنوا؛ ميوه گنديده؛

2) اسم + اسم: در اين گروه از گروه واژه‌ها، در دومين جايگاه بعد از اسم، (كلمه محوری) اسم ديگری قرار مي‌گيرد كه به طور سنتی به اين وابسته، مضاف‌اليه نيز گفته مي‌شود: كتاب دوستم؛ كليد اتاق؛ قد سرو؛ شهر تهران؛

3) اسم + مصدر (بالعكس): وقت خوابيدن؛ قدرت فكر كردن؛ زمان مطالعه؛

4) اسم + عدد اصلی: عدد دو؛ رقم شش؛

5) اسم + عدد ترتيبی: رديف چهارم؛ روز سوم؛

6) اسم + ضماير شخصی (بالعكس): كتاب من؛ آثار هنری ايشان؛

7) اسم + ضماير اشاره: خصوصيات آن؛ اجزای آن؛

8) اسم + ضماير تاكيدی (بالعكس): انديشه خويش؛ ميهن خويش؛ خود دانشجو؛

9) اسم + ضماير مبهم: گفته‌های فلانی؛ قيمت چيزی؛ كتاب كسی؛

10) اسم + ظرف: رفتار كودكانه؛ حملات پياپی؛ آدم آرام؛

11) صفت + صفت: خوب خوب؛ ريز ريز؛ سفيد سفيد؛

12) ضمير مبهم «همه» + اسم: همه‌ی كلاس؛ همه‌ی دوستان؛ همه‌ی اشخاص.(همان 150-140)

گروه واژه‌هاي **مجانب**

«در گروه واژه‌هاي دو عنصری مجانب، پيوند اجزا از راه رابطه‌ی ديگر نحوی، يعنی مجانبت برقرار می گردد: دو دانشجو، اين كتاب،... در اين گروه واژه‌ها بر خلاف دسته‌ی يكم معمولا جزء دوم تركيب اسم بوده و باز هم همان اسم است كه عنصر عمده و اساسی تركيب را تشكيل مي‌دهد».(همان 138)

بايد به اين نكته توجه كرد كه هر گروه واژه‌ای كه از رابطه‌ی مجانبت به دست مي‌آيد، نمي‌تواند يك گروه واژه‌ها باشد، زيرا گروه واژه يك واحد نامي است، ولی ممكن است برخی تركيبات حاصله از طريق مجانبت يك واحد نامی نبوده و بلكه جانشين صفت گردد : تيزپرواز؛ بلندهمت؛ افسرده‌خاطر؛ در اين صورت آن ها يك گروه واژه نيستند، بلكه يك كلمه ی مركب هستند، بنابراين با توجه به توضيحات ذكر شده در بالا گروه واژه‌هاي مجانب در زبان فارسی را مي‌توان به هفت گروه ذيل تقسيم كرد:

1) عدد اصلی + اسم: سه دانشجو؛ پنج كتاب؛

2) ضمير اشاره + اسم: اين كتاب؛ همين كتاب؛

3) كلمه پرسشی + اسم: چند كتاب؛ كدام حرف؛ چه كسی؛

4) ضمير مبهم + اسم: برخی اشخاص؛ چيزی پيش؛ اندكی حوصله؛ همه چيز. مي‌بايست خاطر نشان كرد كه ضمير مبهم «همه» تنها با اسامي مفرد مي‌تواند جزء اول گروه واژه‌هاي مجانب باشد.

5) صفت عالي + اسم: بهترين دانشجو؛ بزرگ ترين هنر؛

6) بدل (اسم + اسم): پيامبر بزرگ اسلام، حضرت محمد؛ فردوسي، شاعر حماسه‌سراي ايران. وابسته بدل در واقع به رابطه دستوري اسامي كه پس از هسته و بدون كسره‌ي اضافه مي‌آيد، اتلاق مي‌شود.

7) عدد ترتيبي نوع اول با پسوند ـُ مين : سومين دانش‌آموز؛ اولين دانش‌آموز. (همان 155-151)

گروه واژه های اسمی در ترجمه

زبان‌های مختلف دنيا، با وجود تفاوت‌ها، وجوه اشتراک زيادی با هم دارند و همين وجوه اشتراک است كه يادگيری زبان‌های ديگر را امكان پذير می‌سازد. در هر زبانی مقوله های مختلف دستوری نظير اسم، فعل، صفت، ضمير، ... و نيز واحدهای نحوی‌ای چون گروه واژه و جمله وجود دارند. اين مقوله‌های دستوری در زبان‌های مختلف دنيا علی‌رغم شباهت‌هايی زيادی كه با هم دارند، در برخی موارد نيز متفاوت می‌باشند. برای نمونه، علی زغم وجود واحد نحوی گروه واژه در زبان های مختلف و شباهت‌های موجود ميان آن‌ها، نحوه‌ی پيوند و ترتيب قرار گرفتن كلمات درون گروه‌واژه‌ها از زبانی به زبان ديگر متفاوت می باشد كه اين مسئله خود موجب بروز مشكلاتی در امر ترجمه برای زبان آموزان می‌شود (برای مثال، در زبان روسی برخلاف زبان فارسی وابسته های صفتی پيش از اسم می‌آيند، به عبارت ديگر جز وابسته‌های پيشين می‌باشند: интересная книга كتاب جالب).

بنا و شالوده‌ی گروه‌واژه‌های اسمی در زبان‌های روسی و فارسی تقريبا مشابه اند؛ گروه واژه‌های اسمی در هر دو زبان از هسته و وابسته تشكيل شده‌اند. اسامی (يا عناصر اسم گونه) هسته را تشكيل می‌دهند و وابسته می‌تواند شامل اسم، صفت (عناصر صفت گونه)، عدد، ضمير و غيره باشد. ذكر اين نكته ضروری می‌باشد كه هر يک از وابسته‌های هسته بسته به نوعشان جای خاصّ و معينی را در گروه‌واژه‌های اسمی دارند و عدم توجه به جايگاه آن‌ها و قرار گرفتن اين وابسته‌ها در جای ديگری می تواند منجر به تفاوت معنايی و گاها ساختاری شود.

Красивая девушка (تركيب واژه، دختر زيبا)
Девушка красивая. (جمله، دختر زيبا است)

در زبان فارسی نیز ترتیب قرار گرفتن هسته و وابسته در گروه‌واژه‌های اسمی، اهمیت فوق العاده ای دارد. رعایت این اصول و قواعد در ساخت گروه‌واژه‌ها الزامی می‌باشد. همانگونه که پیش‌تر نیز خاطر نشان شد، وابسته‌های اسم در زبان فارسی به دو گروه وابسته‌های پیشین و پسین تقسیم می‌شوند و نمی‌توان آن‌ها را در جای دیگری غیر از این به کار برد.

عدم آگاهی و توجه دانشجویان و زبان‌آموزان به این امر آنان را در ترجمه‌ی گروه‌واژه‌های اسمی و به دنبال آن، ترجمه‌ی جملات از زبان مبدا به زبان مقصد، که در اینجا زبان های روسی و فارسی مدنظر می‌باشند، دچار اشتباه می‌نماید. برخی مفاهیم در زبان روسی به صورت ترکیب وصفی بیان می‌شود و این در حالی است که همان مفهوم در زبان فارسی به صورت ترکیب اضافی بیان می‌گردد و یا بالعکس. علاوه بر این، برخی مفاهیم و گروه‌واژه‌های اسمی که در زبان روسی به صورت یک ترکیب حرف اضافی‌ای به کار می‌رود، در زبان فارسی به صورت یک گروه‌واژه‌ی اسمی اضافی بیان می‌شود که در خلال مثال های ارائه شده در بخش آتی جهت دسته بندی گروه‌واژه‌های اسمی در زبان روسی می‌توان مشاهده نمود.

Московский университет دانشگاه مسکو
способность к рисованию استعداد نقاشی

به دلیل وجود تفاوت‌های ساختاری و دستوری زبان‌های روسی و فارسی که این بخش از نحو نیز از آن مستثنی نمی‌باشد، زبان‌آموزان و دانشجویان زبان روسی ضمن ترجمه‌ی این قبیل گروه‌واژه‌های اسمی از زبان روسی به فارسی و بالاخص به هنگام ترجمه از فارسی به روسی تحت تاثیر ویژگی‌های زبان مادری خود دچار اشتباهات دستوری بسیاری می‌شوند. این مسئله ما را بر آن داشت تا ضمن گردآوری مثال‌های از زبان‌های روسی و فارسی به بررسی نحوه‌ی بیان این‌گونه ساختارها از زبان روسی به فارسی بپردازیم. در مقاله‌ی حاضر هدف نگارنده نه تجزیه و تحلیل نقشی (نحوی) و موضوعی (معنایی)، بلکه صوری گروه واژه های اسمی در زبان‌های روسی و فارسی می باشد. این مقاله به توصیف جزییات ساختاری گروه‌واژه‌های اسمی در زبان‌های روسی و فارسی و به طور خاص، به بحث پیرامون نحوه‌ی بیان این ساختارها در زبان فارسی خواهد پرداخت.

بررسی نحوه‌ی بیان گروه واژه های اسمی زبان روسی در زبان فارسی

همان گونه که اشاره شد، گروه واژه های اسمی در زبان روسی از این لحاظ که کلمه اصلی آنها اسم، صفت، عدد و ضمیر باشد، به چهاردسته ی کلی تقسیم مي شود. حال در این قسمت ما به بررسی این موضوع مي‌پردازیم که هر کدام از این تقسیم‌بندی های ذکر شده در بالا چگونه در زبان فارسی بیان مي‌شوند.

1) گروه واژه های اسمی همراه با اسم به عنوان کلمه اصلی

(1-1) گروه واژه های اسمی همراه با اسم (با حرف اضافه یا بدون آن) به عنوان واژه‌ی وابسته

با بررسی این گونه گروه واژه ها مي‌توان نتیجه گرفت که گروه واژه های اسمی زبان روسی با ترکیب «اسم + اسم» در بیشتر مواقع در زبان فارسي به صورت ترکیب «اسم + اسم» یا به طور سنتی ترکیب «مضاف + مضاف الیه» بیان مي‌شود. مثال های (1و2) گرچه مي‌توان گروه واژه هایی نظیر مثال‌های (3و4) یافت که به صورت ترکیب «اسم + حرف اضافه + اسم» ترجمه مي شوند.

1. способность к рисованию استعداد نقاشی
2. тема произведений موضوع آثار
3. обращение к народам خطاب به ملت ها
4. рисунок тушью نقاشی با مرکب

(1-2)گروه واژه های اسمی همراه با صفت / ضمیر ملکی / عدد ترتیبی / صفت فعلی به عنوان واژه‌ی وابسته

در گروه واژه هاي اسمي این گروه، اگر کلمه اصلي به همراه وابسته‌هاي صفتي و صفت فعلي بیاید در زبان فارسي اغلب با ترکیب »موصوف + صفت» بیان مي شود. لیکن در پاره ای موارد در گروه واژه های اسمی با صفت نسبی به عنوان وابسته این گروه واژه ها به صورت ترکیب اضافی بیان می شوند. در صورتي که در این گروه واژ ه ها ضمیر ملکي و عدد ترتیبي به عنوان واژه‌ي وابسته با کلمه اصلي ترکیب شوند، این دسته ازگروه واژه ها در زبان فارسي با ترکیب «مضاف + مضاف الیه» بیان مي‌شوند.

тегеранский университет دانشگاه تهران
зное солнце آفتاب سوزان
знающий человек (دانا) آدم کاردان
первый урок درس اول
наши товарищи رفقای ما

(1-3) گروه واژه های اسمی همراه با قید به عنوان واژه‌ی وابسته

با بررسي این گروه واژ ه ها در مي‌یابیم که گروه واژه هاي اسمي با واژه اصلي اسم و واژه‌ي وابسته‌ي قید در زبان فارسي به شکل‌هاي مختلفي بیان مي‌شود. گاهي ترکیب «اسم + قید» در زبان فارسي به صورت «موصوف + صفت» بیان مي‌شود. براى مثال:

яйцо всмятку تخم مرغ عسلی
глаза навыкате چشمان ورقلمیده

گاهي این گروه واژه ها در زبان فارسي به صورت ترکیب « قید + اسم مصدر» ترجمه مي‌شود. براى مثال:

чтение вслух با صدای بلند خواندن
пение хором هم صدا آواز خواندن

در برخي موارد نيز اين گروه واژه ها به صورت ترکيب « اسم + حرف اضافه + قيد» در زبان فارسي بيان مي‌شوند. برای مثال:

فرود به پایین спуск вниз

حرکت به جلو движение вперёд

شایان ذکر است که گروه واژه های فوق الذکر در زبان روسی تحت عنوان گروه های وصفی غیر همسانнесогласованное определение بررسی می شود.

(1-4) گروه واژه های اسمی همراه با مصدر به عنوان واژه‌ای وابسته

گروه واژه هاي اسمي ياد شده در بيشتر موارد در زبان فارسي به صورت ترکيب «اسم + حرف اضافه يا بدون آن + اسم» بيان مي‌شود.

تلاش برای اصلاح попытка исправить

قابلیت انبساط способность расшириться

گاهي نيز ترکيب «اسم + مصدر» در زبان فارسي به صورت ترکيب «اسم + حرف اضافه يا بدون آن + اسم مصدر» ترجمه مي‌شود.

آرزوی درس خواندن (تمایل به درس خواندن) желание учиться

تلاش برای یافتن попытка найти

<u>2) گروه واژه های اسمی همراه با صفت به عنوان کلمه اصلی</u>

(2-1) گروه واژه های اسمی همراه با اسم / ضمیر به عنوان واژه‌ی وابسته

با بررسي اين گروه واژه ها مي‌توان نتيجه گرفت که گروه واژه های اسمي همراه با واژه‌ي اصلي صفت و واژه‌ي وابسته‌ي اسم / ضمير در زبان فارسي به صورت ترکيب «صفت + حرف اضافه يا بدون آن + اسم / ضمير» بيان مي‌شود.

شایسته ی تمجید достойный похвалы

مهربان با بچه ها ласковый с детьми

راضی از نتایج Удовлетворённый результатами

(2-2) گروه واژه های اسمی همراه با قید به عنوان واژه‌ای وابسته

با بررسي گروه واژه هاي ذکر شده در بالا در مي‌يابيم که اين نوع گروه واژه های زبان روسي به صورت «قيد + صفت» در زبان فارسي بيان مي‌شود.

بسیار جالب весьма интересный

فوق العاده زیبا необыкновенно красивый

(2-3) گروه واژه های اسمی همراه با مصدر به عنوان واژه‌ای وابسته:

گروه واژه هاي ياد شده در بالا به صورت ترکيب «صفت با حرف اضافه يا بدون آن + مصدر» در زبان فارسي بيان مي‌شوند.

آماده کمک کردن готовый помочь

قادر به انجام دادن چیزی способный сделать что-либо

<u>3) گروه واژه های اسمی همراه با عدد به عنوان کلمه اصلی</u>

(3-1) گروه واژه های اسمی همراه با اسم / ضمیر به عنوان واژه‌ی وابسته

با بررسي اين دسته از گروه واژه ها در زبان روسي مي‌توان نتيجه گرفت که اين نوع گروه واژه ها در زبان فارسي به صورت ترکيب «عدد با حرف اضافه يا بدون آن + اسم / ضمير» ترجمه مي‌شود.

سه اتاق три комнаты

هر دو دانشجو оба студента

دومی از گوشه / سر پیچ второй от угля

اولین نفر از ما первый из нас

مي‌بايست خاطرنشان کرد که در برخي موارد در زبان فارسي بين عدد و معدود، واژه‌اي قرار مي‌گيرد که با عنوان مميز از آن ياد مي‌شود؛ مانند: نفر، تن، راس، دستگاه.

(3-2) گروه واژه های اسمی همراه با قید به عنوان واژه‌ی وابسته

اين نوع گروه واژه هاي ياد شده در زبان روسي، در اکثر مواقع به صورت ترکيب «عدد + حرف اضافه + قيد/صفت» در زبان فارسي به کار مي‌رود.

دومی از اینجا второй от сюда

ششمی از راست шестой справа

<u>4) گروه واژه های اسمی همراه با ضمایر به عنوان واژه‌ی اصلی</u>

گروه واژه هاي ياد شده در زبان روسي که معمولاً با اسم، ضمير و صفت به عنوان واژه‌ي وابسته همراه هستند، بيشتر به صورت ترکيب «ضمير + حرف اضافه يا بدون آن + اسم / ضمير / صفت» ترجمه مي‌شود.

من (ما) با مادر[1] мы с мамой
هیچ یک از دوستان никто из друзей
آن ها با شما они с вами
هیچ یک از مسافرین никто из приехавших
یک چیز جالب нечто интересное

نتیجه

متاسفانه عدم آگاهی زبان آموزان از نحوه ی بیان گروه واژه های اسمی زبان روسی در زبان فارسی و بالعکس در حین ترجمه مشکل آفرین است. همان گونه که پیش تر اشاره شد، بسیاری از مشکلات زبان آموزان در امر یادگیری زبان بیگانه ناشی از تفاوت های ساختاری موجود بین زبان های مادری و خارجی می باشد. بدین ترتیب زبان آموزان می بایست در حین ترجمه به تفاوت های ساختاری موجود درگروه واژه های اسمی زبان خارجی و مادری خود توجه داشته باشند و از اشتباهاتی که گاها تحت تاثیر زبان مادری و به دنبال ترجمه تحت اللفظی گروه واژه های اسمی از زبان مبدا به مقصد به وجود می آید، بپرهیزند.

پس از بررسي مقايسه‌اي گروه واژه هاي اسمي در زبان‌هاي روسي و فارسي شباهت و تفاوت‌هايي در نحوه بيان گروه واژه های اسمي در هر يك از اين دو زبان مشاهده شد، كه مي‌توان آن ها را به شرح ذيل بيان كرد:

1) گروه واژه هاي اسمي از نوع «اسم + اسم» در زبان روسي به صورت تركيب «اسم + اسم» يا به عبارت ديگر «مضاف+مضاف‌اليه» در فارسي بيان مي‌شود.

2) گروه واژه هاي اسمي از نوع «صفت + اسم» بيشتر به صورت «موصوف + صفت» و در برخی موارد به صورت «مضاف + مضاف اليه» در فارسي بيان مي‌شود.

3) گروه واژه هاي اسمي از نوع «اسم + قيد» به صورت «موصوف + صفت»، «قيد + اسم مصدر»، و در برخي موارد به صورت «اسم + حرف اضافه + قيد» در فارسي بيان مي‌شود.

4) گروه واژه هاي اسمي از نوع «اسم + مصدر» در بيشتر موارد به صورت «اسم + حرف اضافه + اسم»، و در برخي موارد به صورت «اسم + حرف اضافه يا بدون آن + مصدر» در فارسي ترجمه مي‌شود.

5) گروه واژه هاي اسمي از نوع «صفت + اسم / ضمير» به صورت تركيب «صفت + حرف اضافه يا بدون آن + اسم / ضمير»، در فارسي بيان مي‌شود.

6) گروه واژه هاي اسمي از نوع «قيد + صفت» در روسي به صورت تركيب «قيد + صفت» در فارسي بيان مي‌شود.

7) گروه واژه هاي اسمي از نوع «صفت + مصدر» در روسي، در بيشتر موارد به صورت تركيب «صفت + حرف اضافه + مصدر» در فارسي بيان مي‌شود.

8) گروه واژه هاي اسمي از نوع «عدد + اسم / ضمير / قيد» به صورت تركيب «عدد + حرف اضافه يا بدون آن + اسم / ضمير / قيد»، در فارسي بيان مي‌شود.

9) گروه واژه هاي اسمي از نوع «ضمير + اسم / ضمير / صفت‌گونه» بيشتر با تركيب «ضمير + حرف اضافه + اسم / ضمير / صفت» و در برخي موارد نيز به صورت «ضمير + صفت» بيان مي‌شود.

Bibliography

1. Anvari, Hasan, Ahmadi Givi, Hasan, *Dastur Zaban Farsi 2 (Persian Grammar 2)*, Tehran: Fatemi, 1373 (1994).
2. Akhmatova, O. S., *Slovar lingvisticheskikh Terminof (Linguistic Idioms Dictionary)*, Moscow: Savetskaia Ensiklapedia, 1966.
3. Bateni, Mohammad Reza, *Tosif Sakhteman Dasturi Zaban Farsi (Description of Persian Grammar Basis)*, Tehran: Amirkabir, 1370 (1991).
4. Belashapkava, V. A., *Savremenni Russki Yezik (Contemporary Russian Language),* Moscow: Azbu-kovnik, 2003.
5. Dibroba, E. I., *Savremenni Russki Yezik (Contemporary Russian Language),* Moscow: Academia, 2002.
6. Farshid-vard, Khosrou. *Dastur-e mokhtasar-e emruz (summary Grammar Today)*, Tehran: Sokhan, 1388(2009).
7. Lekant, P. A., *Savremenni Russki Yezik (Contemporary Russian Language),* Moscow: Vishaia Shkola, 2004.
8. Meshkatodini, mehdi, *Dastur Zaban Farsi bar paye Nazarie Gashtari (Persian Grammar Basis of Gashtari Notion)*, Mashhad: Daneshgahe Ferdosi Mashhad, 1366 (1987).
9. *Dastur Zaban Farsi "vajegan va peyvandhaye sakhti" (Persian Grammar: vocabulary and building confederacy),* Tehran: Samt, 1384 (2005).
10. Rozental, D. E., *Savremenni Russki Yezik (Contemporary Russian Language),* Moscow: Ayris press, 2005.
11. Rahimiyan, Jalal, *Sakht-e zaban-e Farsi* (*Construction of Persian Language)*, daneshgah-e Shiraz: 1389 (2010).

[1] در ترکیباتی نظیر «мы с мамой» ، در صورتی که جزء دوم ترکیب در نقش نهاد، همراه با جزء اول در نقش نهاد در جمله به کار رود، ترکیب فوق به صورت «من و مادر» ترجمه می شود.

12. Shafai, Ahmad, *Mabani Elmi Dastur Zaban Farsi (Scientific Basis of Persian Grammar),* Tehran: Novin, 1363 (1984).
13. Shvedova, R. U., *Academicheskaia Russkaya Grammatika (Academic Russian Grammar),* Moscow: Academia Nauk SSSR Institut Russkava yezika, 1982.
14. Vahidian Kamyar, Taghi, Omrani, Gholam Reza, *Dastur Zaban Farsi 1 (Persian Grammar 1),* Tehran: Samt, 1379 (2000).
15. Vaskanian, G. A., *Russko-Persidski Slovar (Dictionary Russian-Persian)*, Mashhad: Javdan Kherad, 2003.
16. Yertseva, B. H., *lingvisicheski Ensiklapedicheski Slovar (Linguistic Encyclopedia),* Moscow: Bolshaia Russkaia Ensiklapedia, 2002.
17. Zhidkova, T. F., *Savremenni Russki Yezik (Contemporary Russian Language)*, Moscow: Russki Yezik, 1990.

رویکردی اسطوره شناختی به داستان سیاوش و کی‌خسرو در شاهنامه

سید مجتبی میرمیران، ,مژگان مسعودی
دانشگاه گیلان، رشت، ایران

MYTHOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF SIYAVASH AND KEYKHOSROW IN SHAHNAME

S. M. Mirmiran, M. Masoodi
University of Guilan, Rasht, Iran

Summary. There is no great civilization which wasn't being dominated by myths or wasn't being effected by mythological elements. Myths and its world is an idependent and selt-organized world. The myth had it's own realm and configuration so it's validity shouldn't be evaluated by scales outside of this world. However, it should be understood by its internal and structural rules. The basic steps of mythological criticism were happened in 19th century. The pioneers were anthropologists who criticized the myths through folk tales. After that, it was psychologist's turn. Among them, Carl Gustave Jung had a special place. In fact, mythology was a science which had the ability to be criticized by different approaches because of the nature of myths. Criticism based on Jung's doctrine was known as archetypal criticism, because it studied archetypes and human being's relationship. Jung could discover correlation between the contents of unconscious and the myths. The researches of Jung and his findings created an approach for critics to study literary works. On the other hand, Shahname which is a great treasury of Iranian myths and rich in Iranian thoughts, believes, wishes and dreams, is a good context for psychological researches. In this article, the story of siavash and Keykhosro, one of the stories of the prehistoric part of shahname, was criticized based on Jung's doctrine by a descriptive- interpretive method. It was shown, in this research, that different archetypes could be found in this story and the events of story and behaviors and functions of its personages were impersonal and worldwide. Also, each personage acted as expression of the spirit and finally they related to each other. In addition, it was considered that by reaching to the target, human's personality changed; this changing occurred in the attitudes and theories. Actually, by unification of conscious and unconscious this changing will occur. This story didn't give us a true picture of life; it is a symbol of psychological crisis and problems; it changed internal process to apprehensible language.
Keyword: Shaname;archetype; Jung; myth; individuation; siyavash; keykhosrow

1-مقدمه

انسان از آگاهی‌های خیال‌انگیز و تخیّل، به شناخت و معرفت علمی دست یافت؛ مؤید این گفتار، سخن گاستون باشلار است که می‌گوید شناخت شاعرانهٔ جهان مقدّم بر شناخت عقلانی آن است. اسطوره‌های بشری در این جهان مسکون در هر زمان و مکان به نوعی تجلّی می‌یابند. کمبل می‌گوید اسطوره روح زندهٔ هر آن چیزی به شمار می‌رود که از فعالیّت‌های ذهنی و فیزیکی بشر نشأت گرفته است. گزاف نیست اگر ادعا کنیم، اسطوره همانند دری پنهان است که از طریق آن انرژی لایزال کیهانی در فرهنگ بشری تجلّی می‌یابد.لازم به یادآوری است که با ظهور اندیشهٔ منطقی رشتهٔ اندیشهٔ اسطوره‌ای پاره نمی‌شود، بلکه در بسیاری از شؤون زندگی انسان متمدن، مانند دیانت، عرفان، شعر و هنر به‌طور کلی ادامه می‌یابد. مکاتب مختلف اسطوره شناسی با رویکردهای متفاوتی به تبیین اسطوره پرداخته‌اند. با حضور روان‌شناسی در عرصهٔ نقد از یک سو افق وسیع و تازه‌ای به‌سوی محققان گشوده شد و از سوی دیگر، از منظر این نوع رهیافت و رویکرد، اسطوره دیگر آشفته بازاری از عجایب و غرایب و امور تصوّرناپذیر تلقّی نمی‌شد. نقد مبتنی بر آرای یونگ به نقد کهن الگویی معروف است. یونگ از اسطوره تعبیری روان‌شاختی عرضه می‌نماید، او همچنین کوشیده است تا رویکردی ذهنی- عینی ارایه کند. از سوی دیگر، شاهنامهٔ فردوسی به‌عنوان متنی کلاسیک همواره نگاه و توجه منتقدان و پژوهشگران را به خود جلب کرده، چراکه ظرفیت بررسی انواع رویکردهای انتقادی را دارد. از این روی، بعضی از منظر داستان‌پردازی نو دربارهٔ آن پژوهش کرده‌اند. برخی خواسته‌اند و اصرار داشته‌اند که رد پای عناصر اساطیری را در متن تاریخ و جهان بیابند. شماری دیگر با نگاهی جامعه‌شناختی به آن روی‌کرده‌اند. دیگرانی بوده‌اند که از دیدگاه روان‌شناختی و همچنین کهن‌الگویی به شاهنامه پرداخته‌اند. شاهنامه که مجموعه‌ای‌ست عظیم و غنی از اساطیر ایرانی، بخش ارزشمند و قابل توجّهی از آمال، آرزوها، باورها و اندیشه‌های ایرانیان را در خود جای داده و به همین دلیل بستر

بخش ارزشمند و قابل توجّهی از آمال، آرزوها، باورها و اندیشه‌های ایرانیان را در خود جای داده و به همین دلیل بستر مناسبی برای پژوهش‌های روان‌شناسی است. در این مقاله ما به جستجوی کهن الگوها و فرایند فردیت در بخش پیشاتاریخی شاهنامه با تکیه بر داستان سیاوش و کی‌خسرو خواهیم پرداخت. روش کار برپایهٔ تحلیل محتوایی با رویکرد روان‌شناختی است و هدف اصلی آن است که قرائتی جدید از شاهنامه که بیشتر جنبه‌ی درونی دارد، ارایه گردد، با توجه به آن‌که شاهنامه به ظاهر و در لایه‌ی رویی خود کمتر به جنبه‌های درون توجه کرده است.

2-نگاهی اجمالی به شاهنامه

شاهنامه را که اثر یکی از حماسه سرایان بزرگ جهان، یعنی فردوسی است به يك اعتبار بايد " تاريخ ملي" ناميد؛ زيرا يك دوره از تاريخ مردم ايران از نخستين پادشاه، يعني كيومرث تا دورهٔ ساساني را پيش چشم مي‌آورد. بر اين پايه مي‌توان، به‌طور مشخص، شاهنامه را به سه دورهٔ مجزاي اسطوره‌اي، پهلواني يا كياني و تاريخي تفكيك كرد. گرچه اختلاط و درهم‌ريختگي اين سه دوره با هم، گاهي مرزهاي اين تقسيم‌بندي را درهم مي‌ريزد. اما، بر اين باوريم كه مي‌توان به پيروي از برتلس اين مرزبندي موضوعي شاهنامه را كه اولين‌بار به نام او رقم خورده، مفروض گرفت و پذيرفت. شاهنامه متني است كه بخش قابل توجهي از آن را مباحث و موضوعات اسطوره‌اي در برمي‌گيرد و به‌طوركلي دگرديسي از اسطوره به حماسه و از حماسه به تاريخ را طي مي‌كند؛ اما بديهي است تمايز تمام و كمال، ميان وجوه اساطيري، حماسي و تاريخي وجود ندارد و در بسياري موارد، هريك از سه مقوله، ويژگي‌هاي هم را مي‌گيرند و با يكديگر هم‌پوشاني دارند. متن‌هاي اسطوره‌اي هويت رازآلود و رمزي دارند و ادبيات و عالمي خاص مي‌آفرينند. اين متون همان مسائلي را مطرح مي‌كنند كه در حوزهٔ فلسفه قرار دارد. ازاين‌روي، اسطوره با فلسفه در اين بخش از گفتمان، وجه اشتراك دارند؛ ولي آن‌چه باعث تفاوت ميان اين دو دسته از متن مي‌شود، آن است كه فلسفه به‌وسيلهٔ تحليل و بررسي عقلاني واقعيت و وجود را كه خاص تعمق و تأمل فلسفي است، به كشف حقيقت دست مي‌يابد و اما اسطوره به ياري كنش، تجربه، كشف و شهود به حيات انساني معنا مي‌دهد. نمادپردازي، اصل بنيادي متون اسطوره‌اي است؛ به‌عبارتي ديگر، زبان تمثيل و رمز، جوهرهٔ متون اساطيري است. زبان اسطوره زبان استعاره است و به‌همين دليل استعاري بودن است كه مي‌تواند بارهاي معنايي متفاوتي به‌خود بگيرد. به تعبير يونگ بايد گفت كه زبان اسطوره زبان ناخودآگاه و زبان نمادهاست و ناخودآگاه بی‌پرده و برهنه با ما سخن نمی‌گوید، بلکه همواره در جامه‌ای از رمز و راز و در پوششی از نماد پنهان می‌گردد. ناخودآگاه به زبان رؤيا و اسطوره با ما سخن می‌گوید(نک. ضیمران، 1389: 20). ازاين‌روي متون اسطوره‌اي هيچ‌گاه واقعيت را به‌طور خام منتقل نمي‌كنند. و به‌دليل دارا بودن ساختار نمادين، استعاري و انتقال ادبيات از يك‌سو و نيز نسبت تنگاتنگ آن با ساختارهاي فرهنگي، اجتماعي و بويژه روان‌شناسي در عين تحول، از نوعي ماندگاري برخوردارند. در شاهنامهٔ فردوسي، بويژه، بخش اساطيري آن، و بعضاً بخش حماسي، شخصيت‌سازي، صبغهٔ روايي حوادث، خويشكاري و كاركردها، حضور نيروهاي اهريمني و ديوان و همنشيني با انسان و ... تفسيري بودن، استعاري بودن، نقدپذيري اين متن را به‌وضوح نشان مي‌دهد. شاهنامهٔ فردوسي از حيث كميت نيز يكی از بزرگ‌ترين آثار منظوم فارسي است؛ در اين ميان داستان سياوش و کی‌خسرو از طولانی ترین داستان‌های شاهنامه است. ابتدا ما در اینجا به‌اختصار نظریهٔ کهن الگوی یونگ را ارائه می‌کنیم و پس از آن داستان سیاوش را در این قالب تحلیل خواهیم کرد.

3-نگاهی اجمالی به نظریهٔ یونگ

یونگ با بنيان‌گذاري روان‌شناسي تحليلي از طريق توجه به محتواي رؤياهاي بيماران و تحليل آن‌ها و نيز از طريق گردآوري اطلاعات گسترده از مراسم و باورهاي ديني اقوام و مذاهب گوناگون و نيز با توجه به مفاهيم سمبليك اساطير، نظريه‌اي دربارهٔ ساخت شخصيت انسان تدوين و ارايه نمود. ابهام، تنوع و پيچيدگي فوق‌العادهٔ آثار يونگ براي كسي كه مي‌خواهد، انديشه‌هاي او را تبيين كند، يا دست‌كم، به‌خطوط اصلي تفكر او دست يابد، كار آساني نيست. خود او بارها گفته است كه كار من عبارت است از يك رشته طرز تلقي گوناگون و يا مي‌توان گفت گردش همه جانبه‌اي در دورادور عوامل ناشناختهٔ روان انساني. با اين حال، شايد يك خواننده يا نويسندهٔ محتاط بتواند از ميان تنوع و تكثر ايده‌هاي يونگ به چند فكر اصلي انديشهٔ او كه بخش عمدهٔ تفكر يونگ را تشكيل مي‌دهد، دست يابد؛ مانند ناخودآگاه جمعي، كهن الگوها، فردانيت، دين، سلامت ذهني، آراي او درباره‌ي شر و...

ما تلاش خواهيم كرد به تبيين و طرح جنبه‌هاي مهم انديشه‌هاي يونگ كه عمدتاً با موضوع مقاله مرتبط است، بپردازيم.

3-1- خودآگاه و ناخودآگاه

روان‌شناسان حقيقتي را درخصوص سرشت انسان ثابت كردند و آن اين‌كه انسان موجوديست واجد دو بودگي[1]. بخشي از اين بود يا لايه‌ي روان آدمی خودآگاهي است و بخشي ديگر ناخودآگاهي. آگاهي گونه‌اي خاص از شناسايي باريك انديشانه است[2] كه از ادراك صرف فعاليت كاركردهاي بشري حاصل مي‌گردد. اين اعمال ممكن است گوناگون باشند، ولي وقوف، ادراك معرفت‌بخش مشتركي است نهفته در پس همه‌ي آن‌ها (مورنو، 1386: 4-5). يونگ آگاهي را با نسبتي كه ميان من[3] و محتويات رواني وجود دارد، يكي مي‌داند؛"من" را به مثابهٔ مجموعه‌اي از بازنمودها[4] كه مركز حوزهٔ آگاهي را تشكيل مي‌دهند، تعريف مي‌كند و محتويات رواني را همچون ادراكي دروني از فرايند عيني حيات(همان: 5). به‌بيان ديگر، او خودآگاهي را متشكل از احساس آگاهانه و بي‌واسطهٔ محرك‌هاي بيروني و دروني و نيز اثر به‌جاي مانده از محرك‌هاي پيشين كه قابل بازگشت به خودآگاه بلافصل انسان است، مي‌داند. البته، يونگ به خودآگاه جمعي نيز قايل است و مي‌گويد، آن همان جهان‌بيني يا روح زمانه است كه از باورها، سوگيري، مباني و اصول جامعه يا گروه مشخص مي‌گردند. از سوي

---

[1] doubleness
[2] reflective knowledge
[3] ego
[4] representation

ديگر، يونگ مي‌گويد كه شواهد بسياري در دست است كه نشان مي‌دهد، آگاهي ناچيزتر از آن است كه كل روان را دربرگيرد. بسياري از پديده‌ها نيمه‌هشيارانه روي مي‌دهند و بسياري ديگر تماماً ناهشيارانه. بنابراين، ناخودآگاه مشتمل بر تمام پديده‌هاي رواني است، كه فاقد كيفيت آگاهي‌اند(همان: 5). بدينسان مي‌توان گفت كه ناخودآگاه دربرگيرندۀ تمامي فرايندهاي حيات موجود در انسان است كه به‌وسيلۀ شناسايي ادراك نشده‌اند، زيرا شناسايي پيش‌شرط ضروري آگاهي است. براي يونگ ناخودآگاه متشكل از دو بخش است كه مي‌بايد از يكديگر متمايز شوند: 1) يك بخش حاوي مواد فراموش‌شده و برداشت‌ها و ادراكات متعالي است كه براي رسيدن به حد آگاهي از انرژي برخوردارند و همين بخش درعين حال دربردارندۀ تمامي محتويات رواني است كه با نگرش هشيارانه سازگار نيستند، عناصري كه از لحاظ اخلاقي و فكري به‌نظر مقبول نمي‌آيند و به‌سبب ناسازگاري با آگاهي سركوب مي‌شوند. اين بخش، بيش‌وكم همان لايۀ سطحي ضمير ناآگاه است. به‌عبارتي، اين ناخودآگاه، ناخودآگاه شخصي[1] است كه بيشتر به فرد انساني تعلق دارد و از انگيزه‌ها و آرزوهاي واپس‌زده، ادراكات پايين‌تر از سطح هوشياري و تجسمات ناخوشايند و تجارب و استنباطهاي عملاً فراموش شدۀ بي‌شمار تشكيل يافته است.

اين بخش روان تنها به خود شخص متعلق است و قدمتي به درازاي عمر يك انسان دارد. 2) لايۀ عميق‌تر ديگري هم وجود دارد كه كلي، جمعي و غيرشخصي است و باآن‌كه از خلال آگاهي شخصي خود را فرا مي‌نمايد، در همۀ آدميان مشترك است. محتويات اين لايه، خاص شخصي نيست و به‌هيچ فرد بخصوص تعلق ندارد، بلكه از آن تمامي افراد بشر و به صورت عامل مشترک، موروثی و روانی تمامی اعضای خانوادۀ بشری درآمده است (Guerin, 1978:192). پاره‌اي از حالت و رفتار در همه‌جا مشابه و در همگان يكسان است كه به آن روان ناخودآگاه جمعي[2] گفته مي‌شود. در نظر يونگ ناخودآگاهي يك حجرۀ زيرزميني نيست كه انسان زباله‌هاي بي‌مصرف خود را به درون آن پرتاب كند، بلكه سرچشمۀ خودآگاهي و منبع روح آفريننده و ويران‌كنندۀ بشريت است(فوردهام، 1356: 54). يونگ تأكيد دارد كه اين دو وجه، يعني ناخودآگاه و خودآگاه جنبه‌هاي زندگي هستند. كسي‌كه در طلب جامعيت و تماميت است، نمي‌تواند به بهاي واپس‌زني ناخودآگاه، عقل و درايت به‌دست آورد و از طرف ديگر، همچنين او قادر نيست كه در حالت كموبيش ناخودآگاه زندگي كند(همان: 139).

3-2-محتويات ناخودآگاه

برجسته‌ترين ويژگی ناخودآگاه جمعی آن است كه نهان‌گاه نگاره‌ها و نمادهايی شگفت است كه يونگ آن‌ها را كهن الگو، سرنمون، صورت ازلی و يا صورت نوعی ناميده است(ضيمران ، 1389 :19). آن‌چه كه مسلم است، نبايد داده‌ها و كاركرد ناخودآگاه فردي را با داده‌ها و ناخودآگاه جمعي يكسان گرفت، زيرا محتويات و داده‌هاي ناخودآگاه فردي كاملاً شخصي و مجموعه‌اي از انگيزه‌ها، آرزوها و خاطرات واپس‌زده و فراموش شده‌اي است كه در جريان زندگي فرد به‌وجود آمده و اساساً به‌صورت اشكال سمبليك شخصي‌اي هستند كه در كابوس‌ها و شوريدگي‌هاي فرد مضطرب ظاهر مي‌گردند و به آن بخش روان و به عبارت يونگ، سرزمين سايه خيز و نيمه تاريك ناخودآگاه شخصي تعلق دارند. حال آن‌كه محتويات ناخودآگاه جمعي، مجموعه‌اي از اشكال و تصاوير برخاسته از ذات جمعي و ميراث نياكان ما دربارۀ شيوۀ بازنمايي پديده‌هاي جهان هستي است و در نزد همۀ ابناي بشر مشترك است و در همه‌جا يكسان تلقی می‌شود؛ يعني تمام افراد، تصاوير و تجسمات يگانه‌اي را به ارث مي‌برند. مثلاً هر نوزادي در هر نقطه‌اي از جهان يك كهن‌الگوي مادر را به ارث مي‌برد. اين تصوير از قبل آماده شدۀ مادر، بعدها در چگونگي رفتار مادر واقعي ادغام شده، در تجربيات و روابطي كه طفل با مادر دارد، متبلور مي‌گردد و از آن‌جاست كه تفاوت‌هاي فردي اشخاص در برداشت‌هايشان از كهن الگوي مادر به‌وجود می‌آيد؛ چرا كه، روش‌هاي تربيتي يك خانواده با خانوادۀ ديگر و يا حتي در مورد دو كودك در يك خانواده، با هم اختلافاتي دارد. يونگ به اين محتويات ناخودآگاه جمعي، سرنمون يا كهن‌الگو[3] نام مي‌نهد. سرنمون‌هاي يونگي درواقع ميراث ناخودآگاهي اجدادي هستند كه پيش از ما وجود داشته‌اند. ما در دل ناخودآگاهي جمعي متولد شده‌ايم و تصاويري كه مي‌آفرينيم در بسياري از موارد فقط باززايي سرنمون‌هايند(احمدي، 1386: 369-370). اين كهن‌الگوها در ناخودآگاه جمعي به‌وسيلۀ موضوعات يا الگوهاي تكراري آشكار مي‌شوند، بالقوه در روان آدمي موجودند و به‌سبب انگيزه‌هاي دروني يا بيروني در خودآگاهي پديدار مي‌گردند و بنا به نظر يونگ، احساس و تفكر آدمي تا ميزاني مطابق آنها صورت مي‌گيرد، يعني اين مفاهيم در مواجهه با امور واقع برون افكنده مي‌شوند، با آن‌ها همانند مي‌گردند و به‌صورت محسوسات و مدركات در مي‌آيند. مفاهيم كهن‌الگوهاي يونگ در همين جهان مادي در اثر تجارب نياكان، به‌وسيلۀ تكرار شدن در زندگي نسل‌هايي كه به‌دنبال هم آمده‌اند، به‌تدريج شكل گرفته و در روان بشر تثبيت شده‌اند. يونگ از ميان كهن‌الگوهاي متعدد و زيادي كه قايل است، آن‌هايي را كه داراي اهميت بيشتري هستند و بر انديشه و رفتار انسان اثر كلي مي‌گذارند و در حالت دادن به شخصيت انسان از اعتبار ويژه‌اي برخوردارند، نام مي‌برد و توصيف مي‌كند و آن‌ها را سايه، نقاب، آنيما، آنيموس، پير خرد، مادربزرگ، قهرمان، خويشتن... می‌نامد. ما اكنون به‌طور مختصر دربارۀ هر يك از اين كهن الگوهايي كه نام برديم، توضيحي مختصر ارايه مي‌دهيم.

3-2-1- سايه

اگر مفهوم مكان در معناي وهمي براي ما مطرح باشد، در حركت به سمت پسين ذهن، پشتِ ناخودآگاه فردي، نخست، كهن‌الگوي سايه[4] قرار دارد. از آن‌جا كه يونگ معتقد به تطور و تكامل انسان از حيوان است. از ديدگاه وي، سايه همان بخش مستور و فرومايۀ شخصيت ماست كه از قلمرو نياكان حيواني ما منشعب شده و مشتمل بر تمامي وجه تاريخي ضمير ناآگاه است. يونگ مي‌گويد هرآن‌چه انسان داراست، الزاماً خوب و بي‌عيب نيست. سايه نمودار جانب منفي شخصيت

[1] personsl unconscious
[2] collective unconscious
[3] archetype
[4] shadow

ماست و چكيدۀ همان صفات ناخوشايندي است كه همراه با قواي رشد نكردۀ وجودمان مي‌بايد مدام پنهانشان كنيم. ظلمتي است كه عوالم خودمختار و با نفوذ را در خود فرو مي‌پوشاند. از لحاظ ارزش حسي غالباً منفي است و نمودار همان شخصيت مستور، سركوفته و سرشار از بار گناه ماست. با اين حال، سايه الزاماً پليد نيست، بلكه فرومايه و ناسازگار است. سايه از برخي صفات نيك و ستوده نيز برخوردار است مثل غرايز عادي، واكنش‌هاي مناسب، بينش واقع‌گرا و انگيزه‌هاي آفرينندگي(مورنو، 1386: 52-53). يونگ، سايه را مشكل اخلاقي مي‌نامد كه همۀ شخصيت "خود" را به چالش مي‌طلبد. سايۀ هركس معمولاً جنسيت همان شخص را دارد، اما از جهتي واجد خصلت‌هاي خبيثانه‌تري است. رودررويي با سايه به‌هيچ‌روي كاري ساده و راحتی نيست. ما به‌طور مبهم مي‌دانيم كه كامل نيستيم، ولي به‌راستي به همت اخلاقي بلندي نيازمنديم تا بفهميم كه كمتر از آن‌چه خود مي‌پنداريم، خوبيم. معمولاً اشخاص فرهيخته مي‌كوشند شخصيت فرومايۀ خود را سركوب كنند، بي‌آن‌كه بدانند كه به‌واقع شخصيت فرومايۀ خود را به سركشي واداشته‌اند. اينان هرچه بيشتر سايۀ خود را فرو كوبند، يا بدتر، هرچه كمتر از سايۀ خود آگاه باشند، سايه سياه‌تر و غليظتر خواهد شد. كسي كه مسخر سايۀ خود شده است، در نور تاريكِ خاص خويش ايستاده و هر دم در دام خود فرو مي‌غلتد (مورنو، 1386: 55). به‌زعم يونگ، اگر سايه واپس رانده شود، به‌ناخودآگاه مي‌رود و در آن‌جا كسب قدرت مي‌كند و نيروي آن شدت مي‌يابد. آن‌گاه، لحظۀ موعود آن كه فرا رسيد، همان‌گونه كه معمولاً پيش مي‌آيد، خطرناك‌تر مي‌شود و ممكن است، بازمانده‌ي شخصيت را در خود مستغرق سازد. سايه در رؤياها، اساطير و متون ديني به‌صورت معمولاً دشمن، جادوگر، بيگانۀ شرور، فريبكار، اژدها، شيطان يا ديو بروز مي‌كند. سايه شخصيتي است كه قهرمان در داستان‌ها بايد با آن مبارزه كند و آن را شكست دهد.

3-2-2-نقاب

. يونگ كهن‌الگوي نقاب[1] را مترادف نوعي ماسك مي‌داند كه ما انسان‌ها براي پنهان كردن خصلت‌هاي واقعي‌مان استفاده مي‌كنيم. در بسياري موارد ما هويت‌مان را با اجراي يك نقش در زندگی يا برخورداري از يك حرفه و شغل مشخص مي‌كنيم؛ يا به‌رغم اعتقاد و ميل باطني، همرنگ جامعه مي‌شويم؛ يا خود را در پس يك نقاب پنهان مي‌سازيم و يا ظاهرسازي مي‌كنيم، چهرۀ كاذبي از خود به نمايش مي‌گذاريم. خلاصۀ كلام اين‌كه، نقاب عبارت است از عقده‌هاي كنشي كه به‌دليل تلاش فرد براي سازگاري با عقايد عمومي يا به سبب اين‌كه خود را از دردسر مي‌رهاند، به‌وجود مي‌آيد. بنابراين، طبق نظر يونگ، نقاب اساساً هيچ واقعيتي ندارد، بلكه حاصل سازش فرد با جامعه بر سر اين موضوع است كه انسان در ظاهر چه بايد باشد. انسان‌هايي كه يكسره نقاب اجتماعي بر رخ دارند، بازيگران فيلم يا نمايش‌نامه‌اي هستند كه فرديت خود را فراموش مي‌كنند. كساني كه پايگاه اجتماعي و سياسي نيرومندي دارند چه‌بسا از اين نقاب استفاده مي‌كنند و فرديت خود را به‌نفع خواسته‌هاي اجتماعي قرباني مي‌سازند. به‌هر روي، چهرۀ اجتماعي انسان نابودشدني نيست. براي پرهيز از قرباني شدن بايد نقابي ميانه و انعطاف‌پذير بر چهره داشت، چرا كه برداشتن يكسرۀ نقاب امكان‌پذير نيست. بر پايۀ انديشۀ يونگ، نقاب يك ضرورت است. به‌وسيلۀ آن به دنياي خود مربوط مي‌شويم. نقاب قراردادهاي ما را با نشان‌دادن آن‌چه كه بايد از ديگران انتظار داشته باشيم، ساده مي‌كند و در مجموع آن‌ها را دلپذير مي‌سازد، همچون پوشاكي خوب كه پيكرهاي زشت را بهتر مي‌نمايد. آن‌هايي كه از گسترش و تكامل غفلت مي‌ورزند و ديگران را مي‌رنجانند در استقرار خويشتن در دنيا با مشكل مواجه مي‌شوند. وابستگي شديد به نقاب طبق گفتۀ يونگ، خطر تطبيق اين همانی را در پي دارد؛ حداقل اين است كه موجب انكار كامل بازماندۀ شخصيت و همۀ آن جنبه‌هايي مي‌شود كه مربوط به خودآگاه شخصي يا ناخودآگاه قوي است، چنين وضعيتی را اليزابت باون مرگ دل توصيف مي‌كند (فوردهام، 1356: 91).

3-2-3-آنيما

در انديشۀ يونگ، آنيما[2] تجلي روان زنانه در مرد است، يا بهتر بگوييم جنبۀ زنانگي شخصيت مرد را شامل مي‌شود. يونگ مي‌گويد در مرد سه خصلت عمدۀ زنانه وجود دارد: 1-خصلت اول از مادر و همسر سرچشمه مي‌گيرد و از همان دوران كودكي اثري عاطفي بر مرد مي‌نهد. 2-ويژگي‌هايي در مرد ديده مي‌شود كه گرچه در جامعۀ مغرب زمين به‌سبب عقايد مسلط، ناپيداست، ولي بسيار واقعي است و احتمالاً نتيجۀ وجود اقليتي از ژن‌هاي زنانه در بدن مرد است. 3-سرانجام، سرنمون آنيما كه عاملي پيش‌اندر[3]، باستاني و داراي خصال ويژۀ يك شخصيت زنانه است (مورنو، 1386: 60).

آنيما يا عنصر مادينه تجسم تمامي گرايش‌هاي رواني زنانه در روح مرد است، همانند احساسات، خلق و خوهاي مبهم، مكاشفه‌هاي پيامبرگونه، حساسيت‌هاي غيرمنطقي، قابليت عشق شخصي، احساسات نسبت به طبيعت و سرانجام روابط با ناخودآگاه كه اهميتش از آن‌هاي ديگر كمتر نيست(يونگ، 1387: 270). از همين‌روي، در مرد كه تصوير جمعي از زن وجود دارد، او به ياري آن تصوير فطرت زنان را در مي‌يابد. در زناشويي، آنيما نقش فعالي ايفا مي‌كند، زيرا مرد مي‌كوشد، دل زني را برباید كه با زنانگي ناهشيارش به‌بهترين وجه سازگار باشد؛ يعني زني كه بتواند فرافكني روح او را دريابد. اما مرداني هم هستند كه كوركورانه تحت سلطۀ زن خاصي قرار مي‌گيرند. اغلب ديده‌ايم، چه‌گونه روشنفكر با فرهنگي عاجزانه خود را به‌دست زن هرزه‌اي مي‌سپارد. چون جنبۀ زنانه و عاطفي روح او نامتمايز مانده است(مورنو، 1386: 62). آنيما به شكل‌هاي بسيار گوناگون پديدار مي‌شود و با آن‌كه همۀ سرنمونها جويای حياتند، اين يك به نحو خاصي طالب زندگي است: خوب يا بد، زيبا و خوشايند، زشت و پليد؛ درنتيجه هم مي‌تواند به‌صورت

1-anima 2-

نماد فرشتۀ نور درآيد و هم به‌صورت مار بهشت، هم سيرن، پري‌دريايي، فرشتۀ رحمت و دختر زيبا باشد و هم ماده ديوي فريبكار كه مردان جوان را فريفتۀ خود مي‌كند و شيرۀ جانشان را مي‌مكد؛ علاوه بر آن، آنيما به برخي حيوانات

[1] persona
[2] anima
[3] apriori

نظير ببر، مار و پرنده نيز كشش و التفات دارد(همان، 63). در اسطوره‌هاي ايراني، آنيما خودبه‌خود در خواب‌ها، ژرف‌بيني‌ها و صور خيال (فانتزي‌ها) و تخيل فعال، شخصيت مي‌يابد. بنابراين آنيما هم چهرهٔ منفي و هم چهرهٔ مثبت دارد. اگر مردي با آنيماي خود به هماهنگي، تعادل و تفاهم برسد؛ آنيما در شكل مثبت آن ظاهر مي‌شود و به مرد شور و آفرينندگي مي‌دهد و او را به‌سوي مراحل عالي‌تر وجودش راهنمايي مي‌كند. توجه و تمركز بيش از حد معمول و متعارف به آنيما، به‌منزلهٔ از دست‌دادن جنبه‌هاي شخصيتي و قرباني شدن فرد مي‌شود و مانع جدي بر سر راه انسان براي رسيدن به فردانيت مي‌گردد.

3-2-4-آنيموس

همان‌طور كه يك مرد بالتمامه مرد نيست، يك زن هم كاملاً زن نيست. درواقع آنيموس[1] در زن المثناي آنيما در مرد است؛ يعني همان عنصر مردانه در زن. در فرهنگ ايراني عنصر مردانه بويژه در نمادهاي مختلفي همچون اسپندارمذ، اردوي سور آناهيتا (ايزد بانوي آب‌ها)، چيستا (ايزد بانوي دانش و دانايي)، ايزد بانوي توانگري و بخشش، دئنا ايزد بانوي دين و وجدان و در نقش منفي در قالب جهي، ديوزن و نماد روسپي‌گري، ترومد(ديو زن نخوت) وجود دارد. در شاهنامه نيز اشكال مختلف آنيماي مثبت و منفي در قالب زنان مثبت و منفي به فراواني مشاهده مي‌گردد. ازهمين روي است كه نمادهاي زنانه در دو نقش متضاد و با خويشكاري كاملاً متعارض در اسطوره‌ها ديده مي‌شوند از يك‌سو آفريننده و زاينده، از سوي ديگر ويرانگر و مخرب. يونگ مي‌گويد هنگامي كه زني به‌گونه‌اي علني و با پافشاري دست به ترويج اعتقادات مردانه مي‌زند يا مي‌كوشد با برخوردهاي خشونت‌بار اعتقادات خود را بيان كند به‌آساني روان مردانهٔ نهفتهٔ خود را برملا مي‌سازد. عنصر نرينه حتي در زناني هم كه ظاهراً طبعي بسيار زنانه دارند ممكن است به‌گونه‌اي خشن و بي‌رحم بروز كند(يونگ، 1387: 285). همان‌گونه كه عنصر مادينهٔ مرد از مادر شكل مي‌گيرد، عنصر نرينهٔ زن هم اساساً از پدر متأثر است و اين پدر است كه به عنصر نرينهٔ دختر خود اعتقادات حقيقي بي‌چون و چرا مي‌بخشد و به آن‌ها جلوه‌اي ويژه مي‌دهد(همان: 287). اصل نرينه، يعني عنصر مردانه، در زن در سال‌هاي جنگ، مجال تظاهر مثبت در فعاليت‌هاي زنان مي‌يابد. همچنين در زمينه‌هاي وسيع تجارت، سياست، تكنولوژي و دانش، تدريس، مددكاري اجتماعي، يعني تماميت قلمرو عملي ذهن مردانه آنيموس زنان خود را نشان مي‌دهد(فوردهام، 1356: 102). عنصر نرينه، يعني آنيموس مانند عنصر مادينه، آنيما، تنها خصوصيات منفي چون خشونت، لگام‌گسيختگي، گرايش به پرچانگي، كينه‌توزي، افكار و وسوسه‌هاي پنهاني، شرورانه و ويرانگري ندارد؛ جنبه‌هاي مثبت گرانبهايي را نيز داراست. آنيموس كنش مثبتي دارد و آن مواقعي وجود دارد كه يك زن به جرأت و پرخاش‌جويي كه آنيموس نمايندهٔ آن‌هاست نياز پيدا مي‌كند. در اين مواقع اگر كه اين زن بتواند از ادامهٔ كار آنيموس در موارد غيرلازم پيش‌گيري نمايد، وجود آن به خودي‌خود برايش سودمند است(همان:106). يونگ دين را عاملي مي‌داند كه از نقش منفي آنيما و آنيموس مي‌كاهد. او مي‌گويد ازهمين روي است كه انسان بدوي از فرط اجبار روان‌شناختي عميق، تعاليم ديني وضع مي‌كند و احكام و شعائر دين را در حكم سد و مانع بروز و تحقق اين عوامل منفي مي‌داند.

3-2-5-مام بزرگ

كهن‌الگو ی مام بزرگ نيز مانند صورت‌هاي مثالي ديگر، در اشكال مختلف و متنوع زيادي تجلي مي‌يابد و مي‌تواند نقش مثبت و منفي داشته باشد؛ هم توان قدرت بي‌پايان براي مهرورزي و ياري كردن دارد و هم داراي سلطه‌جويي دقيق و زيركانهٔ به‌حد افراط كه مي‌تواند شخصيت ديگران را تباه سازد.

يونگ در بخش‌هاي مختلف آثارش، شهر، كشور، زمين و فردوس را نماد مادر مي‌داند. همچنين جهان زيرين، دريا، آب، زمين شخم خورده، باغ، چاه عميق، صخره، غار، درخت و ظروف مختلف مثل ظرف غسل تعميد و گل‌هاي ظرف مانند به‌ويژه لوتوس (نيلوفرآبي)، دايرهٔ جادويي (مندله- ماندالا) و زهدان را نمادر مادر مي‌شمارد. اين نمادها مي‌توانند هم جنبهٔ مثبت و هم جنبهٔ منفي داشته باشند. جنبهٔ مثبت مادر مهربان و جنبهٔ منفی نامادري يا مادر اندري است كه از مرگ و ويراني براي ايجاد نظم سود مي‌جويد. بنابراين، اژدها، جادوگر، حيوانات بلعنده يا به‌هم پيچنده، مثل ماهي بزرگ يا مار، غول و ديو نماد "مادراندر" هستند. كهن‌الگوي منفی مادر عبارت است از هر چيز تاريك، پنهان و مرموز، هرچيزي كه مي‌بلعد، نابود و مسموم مي‌كند و وحشت‌انگيز است؛ يا مانند شكاف‌هاي يخي، نقاب برفي، بهمن و برف شديد، دره‌هاي عميق و رودهاي خروشان، هيولاي برفي مي‌باشد. كهن‌الگوي مادر در ابتدا با كهن‌الگوي مادينه‌جان آميخته است و برخي از مثال‌هاي آن مانند، جادو، شيطان، ديو و اژدها، مشابه كهن‌الگوي سايه نيز درگرفته مي‌شود.(نك. فوردهام، 110:1356؛ وزيرنيا ،1380: 30).

3-2-6-پير خرد

اگر فردي با جديت كافي و براي مدت كافي با مشكل روان زنانه يا روان مردانه درگير شود، به‌نحوي كه ديگر همانندي نسبي او (مرد يا زن) با آن از بين برود، ناخودآگاه خصيصهٔ بارز خود را تغيير مي‌دهد و به‌شكلي نمادين كه نمايندهٔ **خود** يعني درونی‌ترين هستهٔ روح است، ظاهر مي‌شود. در رؤياي زن، اين مركز معمولاً به شكل زن برتر مانند يك راهبه، ساحره يا الههٔ طبيعت يا عشق جلوه‌گر مي‌شود. در رؤياي مرد، اين عنصر به‌صورت راهنماي مذكر آيين تشرف يا محافظ ظاهر مي‌گردد. كهن‌الگوي پير خرد4 با نام‌هاي گوناگون درادبيات، خواب و رؤيا، اسطوره‌ها و زبان‌هاي مختلف و در احوالات خاصي از مراقبه و مكاشفه، تجسم مي‌يابد و بيان مي‌گردد. اين كهن‌الگو (پير خرد) زماني پديدار مي‌شود كه انسان نيازمند درون‌بيني، تفاهم، پندنيكو، تصميم‌گيري و برنامه‌ريزي است و قادر نيست به‌تنهايي اين نياز را برآورد، پيردانا، اين حالت كمبود را جبران مي‌كند و محتوياتی عرضه مي‌كند كه اين خلاء را پر كند. پير خرد راه‌هاي رسيدن به مقصد و هدف را مي‌داند و آن‌ها را به قهرمان نشان مي‌دهد. او نسبت به خطرها و تهديدهايي كه در پيش است، هشدار مي‌دهد و وسايل و امكانات مؤثر، براي مقابله با آن‌ها را فراهم مي‌كند(يونگ، 1368: 114). پير خرد زماني ظاهر مي‌شود كه قهرمان در وضع مايوس‌كننده‌اي قرار دارد. سمبل پير در ادبيات عرفاني ما كهن‌الگوي رئيس قبيله، پيامبر،

فرزانگي و خرد است. به‌قول يونگ همين پيردانا داراي طبعي دوگانه و متضاد است و قادر است در جهت خير و شر، هر دو، كار كند كه برگزيدن هر يك بسته به ارادهٔ آزاد انسان است. در هر صورت اين كهن‌الگو انعطاف‌پذيري زيادي دارد.

3-2-7-خويشتن و فرايند فرديت

مهم‌ترين كهن‌الگوي يونگ، خويشتن است. اين كهن‌الگو، غايت كسب فرديت يا تماميت، در نظريهٔ شخصيت يونگ است. از آنجا كه او روان‌شناس انسان‌گراست اعتقاد دارد انسان تا روزي كه زندگي مي‌كند، مي‌تواند تكامل يابد. اما نقاط عطفي براي تكامل شخصيت قايل است. كهن‌الگوي خويشتن، مهم‌ترين عنصرسازندهٔ ضمير ناخودآگاه و غايت فرايند روان درماني است. خويشتن، فرانمود كليت و تماميت انسان، يعني تمامي محتويات هشيار و ناهشيار است. او مي‌گويد، از لحاظ تاريخي، انديشهٔ "خويشتن" را وي در مشرق زمين كشف كرد. انديشه‌اي مطلقاً معنوي كه در ماندالاها، اين نمادهاي تأمل و مكاشفه، به‌طرزي نمادين بازنموده شده‌اند. در فلسفهٔ غرب، سرنمون خويشتن مظهر تماميتي است كه پديده هاي هشيار و ناهشيار، هر دو، را دربر مي‌گيرد. در اساطير و اديان تطبيقي نيز "خويشتن" نمودگار تماميت و مظهر تك‌خدايي است و از لحاظ تاريخي به‌صورت نمادهاي تربيع، دايره، ماندالا و تثليث بازنموده شده است. نمادهايي كه به‌همان اعتبار و اهميت، صورت الهي‌اند(مورنو، 1386: 76). يونگ بر آن است كه از لحاظ علم روان‌شناسي نمي‌توان نماد "خويشتن" را از تصوير خدا يا صورت الهي متمايز ساخت. زيرا اين هر دو مفهوم از يك ماهيت و يك گوهرند. تصويرخدا، همان خويشتن است. كهن الگوي "خويشتن" نمودار عميق‌ترين لايهٔ ناخودآگاه است و آن‌چنان از ذهن به‌دور افتاده كه تنها بخشي از آن را مي‌توان به‌طرز نمادين و به‌ياري چهره‌هاي انساني بازنمود؛ بخش ديگر را ناگزير مي‌بايد، به وسيلهٔ نمادهاي مجرد عيني بيان كرد. او مي‌گويد:"خويشتن" در مقام پديده‌اي پيشين و ماقبل تجربي در همه كس حضور دارد. جاودانه و وراي تولد و مرگ فردي، ولي به حكم قانون، درحالتي ناآگاهانه. با اين همه، وقتي در مراحل بعدي زندگي، اين واقعيت به آگاهي در مي‌آيد، به تجربه‌اي قطعي مبدل مي‌شود. با اين حال، به‌سبب دشواري‌هاي زياد سير فردانيت، اين تجربه عملاً فقط براي افراد معدودي روي مي‌دهد(همان:80). كهن‌الگوي خويشتن، خوبي و بدي را نيز نظم و سامان مي‌بخشد و آن‌ها را با يكديگر آشتي مي‌دهد و بدي را كه مانند سايه است، به‌كلي نابود نمي‌سازد؛ بلكه به توجيه آن مي‌پردازد. رسيدن بدين بينش وحدت‌گونه، تنها براي انسان‌هايي كامل ميسر است. كساني كه به ناخودآگاه خويشتن با تلاش‌هاي دروني راه يافته‌اند و به جاودانگي خدايي و ماندالا رسيده‌اند. ماندالا دايره‌اي است كه همه‌جا جايش مركز است. بودا، مسيح و انسان‌هايي مانند آن‌ها به اين مرحله رسيده‌اند. اما آن‌ها الگوي هركسي براي رسيدن به كمال نيستند. هر آدمي بايد براي شناخت خويشتن از تقليد طوطي‌وار پرهيز كند. راه هر كسي براي رسيدن متفاوت است؛ چرا كه هر فردي در عين داشتن كهن‌الگوهاي كلي، فرديت خويش را داراست. فرايند فرديت در روان‌شناسي يونگ در اصل ايجاد اتحاد و انسجام بين تمام اجزاي روان است. تفرد يعنى نهايت يكي‌شدن و هماهنگي اجزاي روان زماني است كه فرد به كمال رشد رواني رسيده باشد. يونگ معتقد است اين تماميت زماني به‌وقوع مي‌پيوندد كه شكاف بين ناخودآگاهي و خودآگاهي هر چه كم‌رنگ‌تر شود. محتويات مهم ناآگاهي كهن‌الگوها هستند. منظور از ادغام آن‌ها در آگاهي، درحقيقت شناخته شدن آن‌ها در روان است. يعني حركت در جهتي كه كهن‌الگوهاي موجود در ناآگاهي در سمت روشن آگاه ذهن قرار گيرند. در فرايند فرديت، خودآگاه و ناخودآگاه هنگامي كه يكي ديگري را واپس زند يا آسيب رساند، نمي‌تواند انسان جامعي بسازد. اگر اين دو بايستي بستيزند، لااقل بگذار كه خيلي منصفانه و با حقوق متساوي دوجانبه باشد زيرا هر دو جنبه‌هاي زندگي هستند. خودآگاه بايستي كه از دلايل خود دفاع كند و خود را محافظت نمايد، ولي به‌زندگي متموج و درهم ناخودآگاه هم راهي بايد داده شود اما تا به آن اندازه كه براي ما قابل تحمل باشد. اين وضع به معناي وجود تعارض آشكار يك‌پارچه و با هم است. به روشنى اين همان روشي است كه زندگي انسان بايد داشته باشد(فوردهام، 1356: 139).

در هر صورت، فرديت از ديدگاه يونگ، پختگي و رشد روان آدمي است و فرايند مراحل خودشناسي است كه او را از افراد ديگر جدا مي‌سازد. يونگ فرديت را همان فرايند شناخت مي‌داند، به‌بيان ديگر، فرد بايد در مراحل رشد و تعالي خود، بخش‌هاي خوب و بد وجودش را بشناسد و اين كار پيامد شجاعت و درست‌انديشي اوست (179: 1978, Guerin). به‌طورخلاصه بايد گفت كه بر پايهٔ انديشهٔ يونگ، تضاد و دوگانگي نقش عمده‌اي در رشد شخصيت انسان ايفا مي‌كند. يونگ اعتقاد دارد كه قطبيت و تقابل قوانين كلي هستند. چيزي بدون ضد خود وجود ندارد. مانند نيك و بد، نرينه و مادينه، مرگ و زندگي، درون‌گرايي و برون‌گرايي، آگاه و ناآگاه .... اين اضداد تكميل كنندهٔ هم هستند؛ و بدين‌سان عناصر پيچيدهٔ شخصيت انسان را متعادل مي‌نمايد. برابر انديشهٔ يونگ اين تضاد و قطبيت امرى تجملي نيست، بل شرط لازم هرگونه رشد و تحول مي‌باشد و به هر طريق ممكن بايد حفظ شود. هدف فرايند فرديت نيز به‌واقع همين وحدت، يكپارچگي، جامعيت و تماميت است و اين جامعيت و تماميت كه از طريق فرايند فرديت حاصل مي‌شود، به‌معناي توافق و آشتي با كل وجوه شخصيت است.

4-كاربست نظريهٔ يونگ در داستان سياوش و كي‌خسرو

4-1-روايت داستان سياوش و كي‌خسرو

داستان سياوش و كي‌خسرو مفصل‌ترين روايت شاهنامه است: سحرگاه روزى، گيو و گودرز و شمارى از سواران به شكار مى‌روند. نزديک بيشه‌اى در مرز توران، دخترى زيبا مى‌بينند كه از خويشان گرسيوز بود ولى نژادش به فريدون مى‌رسيد. ميان دو پهلوان بر سر تصاحب دختر نزاع در مى‌گيرد، اما با ميانجى‌گرى مرد خردمندى، دختر را نزد كاووس مى‌برند تا او داورى كند. كاووس خود دل به دختر مى‌بندد، پس گودرز و گيو را با هدايايى خشنود نموده و دختر را عقد مى‌كند. از اين ازدواج سياوش به‌دنيا مى‌آيد. كاووس پرورش سياوش را به رستم مى‌سپارد و رستم سياوش را با خود به زابلستان مى‌برد. پس از آن‌كه سياوش در فنون رزم، شكار و آيين بزم سرآمد دوران شد، رستم وى را به نزد كاووس برمى‌گرداند. پس از بازگشت سياوش، سودابه همسر كاووس دل به او مى‌بندد و با نيرنگ و دسيسهٔ فراوان سعى مى‌كند تا سياوش را به مهرورزى بخواند. سياوش به اين درخواست ناشايست تن نمى‌دهد و سودابه نيز او را به خيانت متهم مى‌كند. كاووس هرچند كه در دل به بى‌گناهى فرزند باور دارد اما بر سياوش خشم مى‌گيرد و از او مى‌خواهد تا بر اساس آيين

برای اثبات بی‌گناهی خود از آتش آزمون بگذرد. سیاوش از خداوند یاری می‌خواهد، اسب و سوار به سلامت از آتش بیرون می‌آیند و کی‌کاووس نیز با وساطت، از گناه همسرش می‌گذرد.

پس از مدتی افراسیاب به ایران می‌تازد. کاووس، سیاوش را شایسته این نبرد می‌داند و سیاوش که هم در پی دور شدن از سودابه بود و هم جویای نام، خود را نامزد می‌کند. کاووس به‌این کار همداستان می‌شود و سیاوش فرمانده سپاه ایران می‌گردد. در نبردهای نخستین سپاه ایران، سپاه افراسیاب را در هم می‌شکند و مناطقی را نیز به خاک ایران اضافه می‌کند. در شبی از هنگامهٔ نبرد، افراسیاب کابوسی می‌بیند: در بیابانی پر از مار،زمینی پر گرد و آسمانی پر عقاب او اسیر سپاه ایران گشته و به‌دست نوجوانی چهارده ساله به دو نیم می‌شود. افراسیاب با خوابگزاران مشورت می‌کند و آن‌ها پیشنهاد می‌کنند تا با سیاوش از در آشتی درآید زیرا مرگ سیاوش، توران را نابود می‌کند. با این پیش‌گویی افراسیاب با سیاوش پیمان آشتی می‌بندد. این خبر کاووس را خشمگین می‌کند و در نامه‌ای سیاوش را سرزنش می‌کند. سیاوش از کاووس می‌رنجد و به توران پناه می‌برد. افراسیاب و پیران او را به گرمی پذیرا می‌شوند، جایگاه شایسته‌ای به او می‌دهند و فرنگیس و جریره دختران افراسیاب و پیران به عقد او در می‌آیند. با گذشت زمان مهر سیاوش در دل افراسیاب فزونی می‌یابد تا جایی که افراسیاب فرمانروایی سرزمین گسترده چین را به سیاوش می‌بخشد.

بزرگان توران به‌ویژه گرسیوز بر سیاوش رشک می‌برند و تلاش می‌کنند با دسیسه‌های فراوان افراسیاب را نسبت به اوبدگمان کنند. آن‌گاه در پیکاری ناجوانمردانه سیاوش را به اسارت می‌گیرند و در دشتی سر او را می‌برند و خون او را به خاک می‌پاشند. در همان دم از خاک گیاهی می‌روید که پرسیاوشان نام می‌گیرد.

پیران، فرنگیس باردار را از چنگ افراسیاب می‌رهاند و پس از گذشت زمانی، کی‌خسرو متولد می‌شود. پیران پرورش کی‌خسرو را به چوپانان کوهستان وا می‌گذارد. کی‌خسرو بزرگ می‌شود و می‌بالد. افراسیاب، هراسان از دشمنی کی‌خسرو، او را می‌آزماید اما از جواب‌های پریشان کی‌خسرو به خنده می‌افتد و او را دیوانه‌ای می‌پندارد که از خرد بی بهره است و می‌گوید از تو دبیری و کین‌توزی بر نمی‌آید. سپس کی‌خسرو را به مادر می‌سپارد و او را به همراه برگ زندگی به سیاوش‌گرد روانه می‌کند.

پس از خبردار شدن ایرانیان از مرگ سیاوش، رستم از زابلستان به درگاه کاووس می‌رود و سودابه را با خنجر دو نیم می‌کند و با سرداران بزرگ ایرانی به همراه صد هزار سپاه به کین خواهی سیاوش به توران می‌روند. در نبردی سخت توران را با خاک یکسان می‌کنند اما به افراسیاب دست نمی‌یابند و به ایران باز می‌گردند.

زمان زیادی از این حوادث می‌گذرد. شبی سروش در خواب گودرز، کی‌خسرو را بشارت می‌دهد و چارهٔ کار ایرانیان را در یافتن کی‌خسرو می‌داند. گودرز هفت سال توران زمین را در جستجوی کی‌خسرو زیر پا می‌گذارد تا این‌که در منتهای نومیدی از دور چشمه‌ای می‌بیند و در کنار چشمه جوانی سرو بالا با جامی در دست، در حالی که فره ایزدی از او می‌تافت. دلش گواهی می‌دهد که کی‌خسرو را یافته است. گیو در رکاب کی‌خسرو به سیاوش‌گرد نزد فرنگیس می‌روند. فرنگیس از افراسیاب به آن‌ها هشدار می‌دهد و سپیده‌دمان به‌صورت پنهانی با شبرنگ بهزاد، اسب سیاوش، راه ایران را در پیش می‌گیرند. گریز این سه تن به گوش پیران می‌رسد و او که از بی‌آبرویی خود نزد افراسیاب بیمناک بود سپاهیانی در پی آنان روانه می‌کند تا آن‌ها را بکشد و کی‌خسرو را اسیر کند. اما گیو، پیران را گرفتار می‌کند و با وساطت فرنگیس تنها به بریدن پاره‌ای از گوش او بسنده می‌کند و او را دست بسته رها می‌کند. فراریان به رود جیحون می‌رسند و نگهبان مانع از عبور آنها می‌شود در حالی‌که افراسیاب در پی آنان است. گیو با گفتن از گذر فریدون از اروند و شکست ضحاک، کی‌خسرو را برمی‌انگیزد تا چون فریدون کند. کی‌خسرو به یاری فرهٔ ایزدی از رود می‌گذرد و فرنگیس در پی او تن به سلامت می‌برد. در ایران کی‌خسرو در کاخی در استخر بر تخت می‌نشیند. همهٔ بزرگان به‌غیر از طوس به خدمتش می‌آیند. فریبرز طوس خود را لایق شاهی می‌داند چراکه نوهٔ منوچهر و فرزند نوذر است اما کی‌خسرو نبیرهٔ پشنگ و نوهٔ افراسیاب است. شاه ایران چارهٔ کار در این می‌بیند که فریبرز طوس و کی‌خسرو را جداگانه برای گشودن دژ بهمن به اردبیل گسیل نماید، فرد پیروز پادشاه خواهد شد. فریبرز طوس راهی به درون دژ نیافت و نومید برگشت، اما کی‌خسرو به یاری فرهٔ ایزدی به‌دست گیو نامه‌ای بر دروازه‌ی دژ می‌آویزد و به نام خداوند بر دیوار می‌کوبد. دیوار دژ ترک برمی‌دارد و تسخیر می‌شود. کی‌خسرو پس از پیروزی به سوی پارس می‌رود تا با نیای خود دیدار کند و کی‌کاووس خود تاج بر سر او می‌نهد و او را بر تخت شاهی می‌نشاند(تلخیص، تودوا، یوسف‌پور، 1379: 101-80؛ دبیرسیاقی، 1386: 110-82).

2-4-تحلیل داستان سیاوش و کی‌خسرو

سیاوش در اوستا (بارتولومه، 1979: 1631) و در پهلوی (نیبرگ،1964: 179) به معنای دارندهٔ اسب سیاه نر است. از سیاوش در اوستا، با آن تفصیلی که با شرح و جزئیات در شاهنامه آمده، سخنی نیست. این بدین معناست که اسطورهٔ سیاوش مربوط به دوران قبل از تکوین و پیدایی اوستاست. اسطورهٔ سیاوش سرزمین‌هایی از سند، افغانستان، ماوراءالنهر، ایران، یونان، بالکان و مصر را فرا می‌گیرد و قدمت آن به هزارهٔ چهارم قبل از میلاد می‌رسد؛ اما تردیدی نیست که افسانه‌های آزمون او با آتش در دربار پدر، فرار او به توران، برآوردن گنگ‌دژ، ازدواجش با دختر افراسیاب و تولد پسرش کی‌خسرو ریشه در میان فرهنگ اوستایی دارد(نک. یارشاطر، 1383: 559).

ماجرا در دشتی نزدیک بیشه‌ای در مرز توران، در بخش تاریک جغرافیای روان، کلید می‌خورد. در این حوادث معمولاً پادشاه در رأس خودآگاه جمعی حضور پیدا می‌کند. این مؤلفه در نظام فرهنگی یک ملت تأثیر به‌سزایی دارد و طبیعتاً به‌طور مداوم در معرض تأثیر دگرگون کنندهٔ ناخودآگاه جمعی نیز قرار می‌گیرد. وصلت پادشاه با دختر زیبایی که از دشت آمده ارتباط درست احساسی پادشاه با عنصر زنانهٔ درونش را نشان می‌دهد. پیوند با آنیما یاری دهندهٔ من خودآگاه برای دست یافتن به تفرد و کهن الگوی خویشتن است. اساس این نوع پیوند راهی برای آزاد کردن نیرو و انرژی روانی ویژه تلقی می‌شود. به‌عبارتی دیگر، پیوند میان کاووس و دختر زیبای دشت نماد پیوستگی لوگوس یا خرد با اروس یا عشق است. هنگامی که آنیموس به‌گونه‌ای جدی و با پشتکار با عنصر مادینهٔ خود ارتباط معقولی برقرار کرد، به‌طوری که با آن مشتبه نشود، ناخودآگاه خصیصهٔ خود را تغییر می‌دهد و به شکل نمادین جدیدی که نمایانگر خود، یعنی درونی‌ترین هستهٔ

روان است، پدیدار می‌شود(یونگ، 1387: 295). این پیوند بیانگر این است که فرد وضعیت جدیدی را جستجو می‌کند و لایه‌ای جدید از روح قرار است که آشکار شود و این لایهٔ جدید روح فرزندی است به‌نام سیاوش. به‌دنیا آمدن کودک معادل روانی یکی شدن با خویشتن است. وقتی گفته می‌شود که کودک نماد **خود** است یعنی این‌که همهٔ امکانات بالقوهٔ خویشتن را دارد: خویشتنی تازه و زندگی‌ای نو. در نماد کودک عنصر جوانی و بزرگی بالقوه وجود دارد. چیزی که هنوز سرشار است با همهٔ امکانات غنی و بی‌پایانش. سیاوش، کودکی است که همهٔ امکانات پاکی و فردیت را در خود به کمال دارد؛ به‌ویژه آن‌که رستم، چون پیر خرد، همهٔ امور را به او می‌آموزاند، او را می‌پرورد و می‌بالاند. رستم با نحوهٔ پرورشش، راه پیدا کردن و به فعل رسیدن هویت و کمال سیاوش را باز می‌نمایاند. کارکرد رستم در اینجا همانند کهن الگوی پیر خرد است. چه، به قول یونگ، چنانچه قهرمان با پشتکار به راه قهرمانی ادامه دهد، تبدیل به مرشد خواهد شد. اساساً انعطاف پذیری کهن الگوها زیاد است و می‌توانند وجوه متعددی را بروز دهند.

پس از بازگشت سیاوش به بارگاه کاووس، سودابه به او دل می‌بازد. سودابه در این ماجرا نماد رؤیای موهوم عشق است.گاهی ما در سفر زندگی با فرافکنی آنیمای منفی مواجه می‌شویم که در شخصیتی متجلی می‌گردد که ما را جذب کرده ولی برای ما مناسب نیست. چنین برخوردی می‌تواند آزمایشی سخت تهدید کنندهٔ زندگی در یک رابطه عشقی یا در تکامل شخصیتی باشد و اگر عاشق انکار یا نادیده انگاشته شود به نیروی مرگباری تبدیل می‌گردد(وگلر، 1386: 226). سیاوش جویندهٔ زندگی آنسوی زندگی است. بنابراین باید به فراسوی سودابه برسد و از وسوسه‌های او گذر کند. در نظر سیاوش، سودابه، آنیمای مخوف جلوه می‌کند که قهرمان با آن مواجه شده است. از سویی کی‌کاووس نیز گرفتار عشق سودابه است و به بیانی خودآگاهی من در تسخیر آنیماست."تسخیر خودآگاهی به سبب آنیما، فرد را متلون، بوالهوس، لجام گسیخته، بدخواه و مرموز می‌سازد و گاه به او حس ششمی شیطانی می‌دهد"(یونگ، 1378: 76). مهمترین کار کهن الگوی قهرمان آن است که من خودآگاهی را از وجوه شیطانی وجودش آگاهی دهد، اما، من خودآگاهی، همواره با نیرنگ‌های سودابه، با جنبه‌های منفی آنیما روبروست. تن دادن به خواست‌های دیگران باعث جدایی ما از خودمان می‌شود و تنشی که از این طریق ایجاد می‌شود بسیار عذاب‌آور است و آن را باید تحمل کرد. تجربهٔ مستقیم بخش شرور و ناپاک روان، به‌ویژه جنبه‌های افراطی آنیمای مخوف و ترسناک، گرچه باعث افزایش تنش می‌شود، اما سبب می‌شود خویشتن قدیمی ما بمیرد و خویشتن شهودی جدیدی متولد شود. سودابه معرف آن بخش از عناصر رشدنیافتهٔ تبهکار روان و عنصر سایه است یعنی آن وجوه از شخصیت سیاوش که نامفید و نامطلوب باقی مانده‌اند و بنابراین به‌سوی تاریکی رانده شده‌اند و آنجا پنهان مانده، منتظرند تا حضور خود را اعلام کند. این عنصر منفی وجود، یعنی سایه، یعنی آنیمای مخرب همانی است که مدام حیات جدید را می‌کشد یا به بند می‌کشد. اما بدیهی است که می‌توان نیروهای آن را به سود خود به‌کار گرفت. اما هنگامی که سیاوش به خواهش سودابه تن در نداد پیش پدر متهم به خیانت می‌گردد. پدر ضعیف‌النفس، منفعل و بی‌اراده فایده‌ای به حال فرزند ندارد که هیچ مضر هم هست. از سیاوش خواسته می‌شود تا برای اثبات بی‌گناهی خویش از آتش آزمون بگذرد. گرچه این نوع آزمون فراتر از حد انسان عادی و تفکرات بشری است، اما به قول کمبل درک کامل اسطورهٔ فراگیر گذر قهرمان، آن است که این اسطوره(عبور از آزمون‌های سخت) باید الگویی کامل برای زنان و مردان در هر مرحله و مقامی باشد و برای همین ساختار آن بسیار کلی است و هر کس با توجه به این الگوی بشری باید جایگاه خود را بیابد و با کمک از دیوارهایی که او را احاطه کرده‌اند بگذرد، دیوهایش را بشناسد و بداند کجا هستند؛ که آن، انعکاس رازهای نفس اویند؛ بداند ایده‌آل‌هایش کدامند که همانا نشانه‌های درک تنگ و محدودی از زندگی هستند(نک. کمبل، 1385: 128). اما عبور از آتش طبیعتاً ماجرا و آزمونی سرشار از خطر است. خطری که قهرمان ممکن است جانش را از دست بدهد. اما از این طریق است که سیاوش با رها شدن از بند مخوف آنیما روحش را از سیطرهٔ سایه نجات می‌دهد. او وقتی که به میان آتش می‌رود در واقع از انقیاد سودابه نجات یافته است و پای به زندگی‌ای گذاشته است که بر پای خرد درونی استوار است. او به درون آتش سفر کرده تا دوباره متولد شود زیرا آتش می‌تواند به تغییر شکل و تولد دوباره بینجامد. در اسطوره‌های ایرانی نوعی آزمون برای اثبات بی‌گناهی عبور از آتش یا داوری با آتش بوده است. بر مبنای اندیشهٔ یونگ، سیاوش در این بستر با دو کهن الگوی مرگ و تولد دوباره روبرو می‌شود. اما گرهٔ این بند اهریمنی به این آسانی گشودنی نیست. هرچند کی‌کاووس، من خودآگاهی، از ماهیت پست سودابه، آنیما، آگاه می‌شود اما آنیمای منفی تارهای خود را هرچه بیشتر بر گرد او می تند و او را همچنان در چنگال خود نگه می‌دارد(اقبالی و دیگران، 1386: 77).

پس از چندی خبر تاختن افراسیاب با لشکری انبوه به ایران می‌رسد. افراسیاب تبلور کهن الگوی سایه است و حملهٔ او به ایران نمودی از بروز سایه‌های واپس زده روان است. سیاوش کهن الگوی قهرمان برای رویارویی با سایه به یاری خودآگاه، کی‌کاووس، می‌شتابد. از آن سو، افراسیاب در خواب نوجوانی چهارده ساله را می‌بیند که او را با شمشیر به دو نیم می‌کند. این رؤیا از روند رو به رشد و غارتگری سایه جلوگیری می‌کند. خوابگزار افراسیاب که به سود خودآگاه از گسترش بی حد سایه در روان جلوگیری می‌کند، نمودی از پیر دانا را می‌نمایاند. خواب افراسیاب نماد تولد دوباره است زیرا در خواب است که او تحول می‌یابد و نیروها و عوامل پست سایه را واپس می‌راند. شکسپیر در مکبث می‌گوید: ... خواب آستین مندرس مراقبت را از نو می‌بافد.[خواب] حمام پس از کار شاق، مرهم اذهان دردمند، غذای دوم طبیعت بزرگ، طعام‌آور اصلی ضیافت زندگی است(استس، 1384: 204). اما کهن‌الگوي سايه سعي مي‌كند كه خود را در پشت ظاهري خيرخواهانه (پرسونا) پنهان كند. به‌كارگيري پرسونا، بدين‌معناست كه كهن‌الگوي سايه مي‌خواهد زندگي دوگانهٔ پنهاني و رياكارانه‌اي را در پيش گيرد. افراسياب مي‌گويد از نبردهاي بسيار كه جهان را به ويراني كشيده به تنگ آمده‌ام و اينك به آشتي با ايرانيان مي‌انديشم. سياوش كهن‌الگوي قهرمان از نبرد با سايهٔ هراسناك، افراسياب، اجتناب مي‌كند. در نظريهٔ روان‌شناسي يونگ، او باور دارد كه اگر سايه شامل نيروهاي مثبت و حياتي باشد بايد آن را با زندگي فعال بياميزيم و نه اينكه سركوبشان كنيم؛ اين رفتار سياوش، يعني پاسخ مثبت به افراسياب، يك فداكاري قهرمانانه به‌شمار مي‌آيد كه از منيّت و خودخواهي‌اش دست كشيده است. اما كهن‌الگوي قهرمان بايد كاملاً هشيارانه، عوامل و نيروهاي سايه را به انرژي مفيد تبديل كند. در واقع سايه مي‌تواند ويژگي‌هاي مثبتي را نيز بروز دهد. بنابراين، اگر نيرو، خصايص و ويژگي‌هاي مفيد

سايه با زندگي درآميخته شود، زندگی سرشار از شور و اشتياق مي‌گردد، همين‌طور مي‌توان خشم و نيروهاي منفي آن را به آتش درون براي انجام دادن وظيفه‌اي بزرگ در جهان مبدل كرد. اما اين صلح، آشتي و كنار آمدن با سايه هيچ‌وقت مورد پذيرش كي‌كاووس قرار نگرفت. زيرا كهن‌الگوي من، آن‌چنان در تسخير آنيما قرار گرفته كه قدرت آگاهي او و توان دركش ناقص مانده است. درواقع، خودآگاهي به‌اسارت متجاوز دروني خويش درآمده است. اكنون آگاهي كي‌كاووس مُثله شده و روان او براي توجه دقيق به مسائل و عمل كردن به‌گونه‌اي درست، كارآيي لازم را ندارد؛ بنابراين تلاش دارد تا به سركوب سايه بپردازد و به سياوش دستور مي‌دهد كه بي‌درنگ بر تورانيان بتازد. اما سياوش سپاهش را به ايران مي‌فرستد و خود به تشويق پيران، به پادشاه توران، افراسياب، پناه مي‌جويد. شاه توران، رفتار شاهانه با وي كرد و دخترش وسفافريد (فرنگيس) را به زني به او مي‌دهد. سياوش مدتي از التفات پادشاه برخوردار مي‌گردد. رفتار مهربانانهٔ افراسياب و عوامل او با كهن‌الگوي قهرمان، نشان از دگرديسي سايه از جنبهٔ پست و منفي به رفتاري مثبت است. پيران، مشاور افراسياب، در شرايط بحراني كه به ياري كهن‌الگوي قهرمان مي‌آيد، نقش پيرخرد را ايفا مي‌كند. روح دگرگونی و تحول شخصيت‌ها در اين بخش از ماجرا به‌وضوح پيداست، كه نيروهاي سايه به نيروي مثبت تبديل مي‌گردند. اعادهٔ نيروهاي مثبت روان و درمان بخش‌هاي آسيب‌ديدهٔ آن در توان انسان است. زماني كه به قلمرو روان بازگرديم و از سوءظن‌ها، بدگماني‌ها، خشم، خشونت، زياده‌روي‌ها، نيروهاي منفي و غارتگر روان و از بهاي سنگيني كه روان به‌خاطر آن بايد بپردازد، آگاه شويم، آن‌گاه درمي‌يابيم كه چه‌گونه مي‌توانيم به‌سوي آزادي، به‌سوي تفرد و يك‌پارچگي و بازگشت به زندگي با روانی سرشار از تعادل و توازن حركت كنيم. معجزهٔ واقعي بازسازي فرديت و بازيابي قلمرو روان زماني روي مي‌دهد كه ما به آن بخش وارد شويم و با افكار، احساسات و بخش‌هاي متعدد و چالش‌برانگيز روان كه مي‌غرند و تهديد مي‌كنند، گفت‌گويي را آغاز كنيم. پيران براي رهانيدن سياوش از رنج تنهايي، جرير دخترش را به عقد سياوش در مي‌آورد و پس از مدتي نيز او با فرنگيس دختر افراسياب زناشويي مي‌كند. اين وصلت‌ها به‌ظاهر نمود پيوند قهرمان با آنيما است. اما، آنيما از كنشي فعال در روان برخوردار نيست و در هدايت قهرمان به كهن‌الگوي خويشتن كارآيي ندارد. شكوه و توانمندي سياوش، نهال كينه و حسد را در درون گرسيوز، برادر افراسياب مي‌كارد و زمينه‌ساز شكل‌گيري عقده‌اي در وجود گرسيوز مي‌شود كه روان را در معرض تاخت و تازهاي كهن‌الگوي سايه قرار مي‌دهد (اقبالي و ديگران، 1386: 78). در روان‌شناسي يونگ بهترين راه پيروزي كهن‌الگوي قهرمان آن است كه وجوه مختلف روان را بشناسد و نيروهاي سايه را در خود جذب كند؛ اما سركوفتن سايه هيچ‌گاه توصيه نمی‌گردد. درنظر يونگ، سركوفتن، اساساً نوعی رها كردن امور به حال خود است. او مي‌گويد پرسش اين نيست كه از چنگ سايهٔ خود چگونه مي‌توان رها شد، بلكه اين است كه با جنبهٔ تاريك وجودمان، بي‌آن‌كه تيره و تار شويم، چه‌گونه مي‌توان كنار آمد و آن را رام و مسخر خود كرد. اما، كهن‌الگوي قهرمان قدرتش به‌مراتب ضعيف‌تر از سايه است، به‌همين‌دليل در برابري با نيروهاي قدرتمند سايه از پاي در مي‌آيد. اين بدين‌معناست كه نيروهاي مثبت روان او به‌طور دقيق و ظريف عمل نكردند و به‌نحو كامل كارايي لازم را ندارند و يا نيروهاي روانش هنوز تكامل نيافته‌اند؛ لذا، به‌سختي هشدارهاي دروني را مي‌تواند بشنود. سياوش از بخش جنايت‌كار و غارتگر روان خود غافل و بي‌خبر مانده است. كساني كه به‌قدر كافي دربارهٔ سايه‌ها و عوامل آن و ريشهٔ تاريك وجودشان نمي‌دانند، به‌زودي قربانی نفوذ تأثيرات غارتگرانهٔ شيطانی سايه می‌شوند. سياوش بايد به قدرت برتر سايه گردن نهد. كمبل مي‌گويد آخرين عمل قهرمان كه در زندگي‌نامه‌اش مي‌آيد، مرگ و يا عزيمت اوست و اين لحظه، هنگامي است كه معناي تمام زندگي‌اش در آن خلاصه شده است... اگر مرگ كوچك‌ترين وحشتي بر وي وارد كند، او قهرمان نيست. نخستين شرط آشتي دوباره با گور است (نک.كمبل، 1385: 357). او بايد به‌گونه‌اي نمادين به خاك سپرده شود. خاكي كه يادآور كهن‌الگوي مادر است، بار ديگر تاريكي ناخودآگاه را درنوردد و با زايشي دوباره، خودآگاهي را از سلطهٔ اهريمني سايه رهايی دهد.

آخرين آرزوي سياوش با تولد كي‌خسرو تحقق مي‌يابد. تولد كي‌خسرو، تولد دوبارهٔ سياوش است. همان تولدي كه در باور ايرانيان، به‌شكل نمادين در گياهي رسته از خون سياوش نمود يافته است. مرگ سياوش و تولد كي‌خسرو يادآور كهن‌الگوي مرگ و تولد دوباره است. كي‌خسرو، همان گياه بالنده از خون سياوش است."قهرمان"با رفتن به خاك (نمود كهن‌الگوي‌مادر) بار ديگر در كالبدكی‌خسرو مي‌بالد تا راه نيمه‌تمام را تمام كند و به كمال برسد(اقبالی و ديگران، 1386: 79). ريختن خون كهن‌الگوي قهرمان معرف سبز شدن و حيات و جاودانگي است.

گره خوردگی آنيماي منفي با خودآگاهي من، باعث مي‌شود كه خودآگاهي من به كارهاي زننده و ناپسند دست زند و همه چيز را قرباني سوداهاي خود كند. عامل اصلي شكل‌گيري اين تراژدي سودابه است و انفعال خودآگاهي من، كي‌كاووس، در برابر زياده‌خواهي آنيما. وابستگي شديد و علاقهٔ مفرط به عنصر مادينهٔ روان، خطر از دست دادن جنبه‌هاي فردي را دارد. اگر ما به نيروهاي سايه و آنيماي زياده‌خواه مخوف اجازه ندهيم كه ما را ملعبهٔ دست خود كند، توان، قدرت و زياده‌خواهي خود را از دست مي‌دهد و ديگر قادر نيست بدون ما عمل كند. هرگاه انرژي رواني آنيماي منفي در دستمان قرار گيرد، آن‌زمان، ما مي‌توانيم، آفرينندهٔ او شويم و آن را به خلاقيت روان خود بدل كنيم. يونگ بر اين باور است كه اگر عنصر مادينه را به مثابهٔ موجودي منحصراً شخصي تلقي كنيم، خطر فرافكني به‌وجود خواهد آمد و اين امر بسيار مشكل‌آفرين است چرا كه يا مرد را قرباني تمايلات جنسي خود مي‌كند و يا ناگزير به بند يك زن واقعي مي‌كشاند(يونگ، 1387: 284). عشق آغازين سودابه نسبت به كي‌كاووس به خشمي تبديل مي‌شود كه به مرگ سياوش مي‌انجامد؛ كه ناشی از گام برداشتن بيش از پيش كاووس به بخش تاريک وجودش است. عشق سودابه در پس پرسونا، آني نيست كه درواقع به‌نظر مي‌رسد. او، آن بخش يا وجه آدمكش و جنايت‌كار روان كي‌كاووس است و نقش او ممانعت از ايجاد هرگونه آگاهي و درك تازه و ايجاد وسوسه در درون روان من خودآگاهي است و خودآگاهي آن‌چنان در بند مستحكم آنيما گرفتار است كه تنها رستم، كهن‌الگوي‌قهرمان، با كشتن او مي‌تواند من خودآگاه را از سيطره و سلطهٔ آنيما برهاند. دراين‌جا ما ظهور قدرت روحي دروني كاووس را مي‌بينيم كه چگونه زمان كشتن و منكوب كردن اميال شيطاني، آنيماي مخوف، در واپسين گام در مركز صحنهٔ حادثه قرار می‌گيرد. در اين‌جا حضور كهن‌الگوي قهرمان در قلمرو روان خودآگاه به‌معناي چالاكي و جنگندگي روحي‌اش است و نزديك بودن به آگاهي. كهن‌الگوي قهرمان، معرّف آن موهبت و توانايي عمل است كه به‌كمك

وي حوادث جديدي در قلمرو روان رقم مي‌خورد؛ يكي‌اين‌كه، آن قدرت عظيم و فلج‌كننده‌ي متجاوز، آنيما در روان خودآگاهي، كي‌كاووس، خنثي مي‌شود، ديگرآن‌كه، من خودآگاهي به آگاهي مي‌رسد؛ سوم آن‌كه با كهن‌الگوي قهرمان به وحدت مي‌رسد. رستم در نبردهاي متعدد، سرانجام نيروهاي دشمن را به شكست و عقب‌نشيني وا مي‌دارد و به همراه سپاه ايران به سرزمين توران دست مي‌يازد. اين نبرد، نمودي از جنگ كهن‌الگوي قهرمان با سايه و نيروهاي منفي آن و واپس راندن آن‌ها به درونی‌ترين و تاريك‌ترين قلمرو ناخودآگاه است؛ اما شكست و فروكشيدن سايه ممكن است توازن و تعادل موقتي در درون روان برقرار كند. درست است كه عملكرد نيروهاي سايه به‌گونه‌اي است كه اساساً قابل بخشايش نيستند، اما اين بُعد از وجوه روان بايد در بخش‌هايي از ناخودآگاه جاي زندگي داشته باشند. انسان براي اين‌كه در جهت رشد شخصيت و تعالي خود كارهايي انجام دهد، بايد نيروها و عوامل سياه سايه موجود در سياهی و تاريكی ضمير را به‌سوي قلمرو روشنايي براند، تا هم از قلمرو سايه و نيروهاي آن كاسته شود و هم در دسترس آگاهي قرار گيرد، درنتيجه مي‌تواند از ويژگي‌هاي مفيد آن براي سرزندگي و حيات معقول بهره برد. بديهي است كه جنگ و ستيز با آن همواره عواقب وخيم‌تري دارد و فرستادن آن نيروها به دخمه‌هاي عميق واپسين روان، آثار مخرب‌تري را به‌بار مي‌آورد. ازهمين‌روي است كه با سركوب و واپس راندن سايه به اعماق روان، بار ديگر، هجوم سرسام‌آور آن را با نيرويي سهمگين‌تر مي‌بينيم و باعث مي‌شود بار ديگر توازن و آرامش روان در هم بريزد و چالش جدي و تنش‌هاي دوباره را در روان ايجاد كند. هجوم مجدد افراسياب و حملهٔ ويرانگر او به مرزهاي ايران، نمود بارز پيش‌روي سايه به قلمرو روان و بحراني كردن روان خودآگاه است. با از دست رفتن توازن بحران شديد عارض می‌گردد. بار ديگر براي خروج از اين بحران پيرخرد، سروش، در رؤياي گودرز ظاهر مي‌شود.برخی اوقات ناخودآگاه خود را با شيوه‌ای اسرارآميز در رؤيا آشكار مي‌كند؛ در مواقعي كه اخطاري را الهام مي‌كند و يا با نداهاي شخصي رهنمودهاي خاص مي‌دهد. نداي سروش آن است كه شهريار ايران، كي‌خسرو، در توران است؛ همان‌كس كه به كين پدر كشور تور را زيروزبر خواهد كرد. به‌گفتهٔ يونگ پيرخرد زماني ظاهر مي‌شود كه انسان نيازمند درون‌بيني و برنامه‌ريزي است و به‌تنهايي توان آن را ندارد كه نيازها را مرتفع كند و مشكلات را برطرف سازد. پيرخرد، براي رهايي از اين بن‌بست گيو را برمي‌گزيند.

اكنون سياوش مرده است و گيو به جستجوی كی‌خسرو می‌رود. روحاً بايد مرد تا مسير فراختري از زيستن در برابر ديدگان روح پديدار شود. كي‌خسرو حيات مجدد و زندگي بازيافته، معبري به روي انسان به وسعت افق مي‌گشايد تا با عبور از آن به شيوهٔ جديدي از آگاهی، معرفت و فلسفهٔ حيات دست يابد. اين مرگ و حيات مجدد و به‌قول گوته اين دگرگوني و بازدگرگوني، نمايش جاودانه‌اي از روان است. كي‌خسرو ويژگي‌هايي دارد كه كهن‌الگوي خويشتن را تداعي مي‌كند. اما گيو براي يافتن كي‌خسرو، نماد تماميت، بايد از واديهاي هفت‌گانهٔ سلوك و مسير پرپيچ‌وخم فرايند تماميت بگذرد. او هفت‌سال در جستجوي كي‌خسرو است. عدد هفت عدد خودآگاهي است. در روان‌شناسي كهن‌الگويي، عملاً ده‌ها اشاره به نماد هفت وجود دارد. در فرهنگ ايراني و اسلامي، عدد هفت، نمادي است كه معناي تماميت دارد. او پس از هفت‌سال در جستجوي يافتن هويت خويش، به كهن‌الگوي خويشتن دست مي‌يابد. او كي‌خسرو را مي‌يابد. اما اين خويشتن يا حيات ذاتي رواني ماست كه بذر خطرات، چالش‌ها و تنش‌ها را در درون روان مي‌پاشد تا فرد درمانده، خويشتن خود را در جست‌جو بيابد و آن را به اصل روان خود بازگرداند و با آن متحد شود. گيو، كي‌خسرو را در منتهاي ناامیدي در كنار چشمه‌اي مي‌بيند. بعضي بر اين باورند كه كودك و زندگي نو از چشمه متولد مي‌شود. جوشيدن آب از چشمه، پيوند تنگاتنگي با ناخودآگاهي دارد. آب مانند ناخودآگاه ريشه در تاريكي دارد. از دل زمين يا صخره‌اي مي‌جوشد و به‌صورت جريان‌هاي بزرگ و كوچك گذر مي‌كند و هنگامي كه به دريا مي‌رسد تا بي‌نهايت گسترده مي‌شود. آب نماد دنياي مينوي هم شمرده مي‌شود. به‌همين دليل است كه به آدمي زندگي مي‌بخشد. شست‌شو در آب يا از آب گذر كردن در روان‌شناسي يونگ نماد رويهٔ ديگري از زندگي است كه آغاز مي‌شود، نماد انرژي رواني است و زماني انرژي آن بيشتر فرانموده مي‌شود كه حيات روان فرد در شرف بحران و مرگ قرار گيرد.

گيو در نهايت تشنگي، خستگي و ناامیدي به زندگي جديد دست مي‌يابد. او به چشمه مي‌رسد، به كي‌خسرو، نماد حيات مجدد. اين تلاش هميشگي و سفر پرخطر گيو، معرف عنصر روان‌شناسانهٔ انسان‌هايي است كه مي‌خواهند بدانند و تلاش مي‌كنند از طريق پيوند با طبيعت درون روان، خويشتن خويش را پرورش دهند. جستجوی آگاهانه در سرزمين‌هاي ناخودآگاه روان نتيجه‌اش دست‌يافتن به تماميت و خويشتن يك‌پارچهٔ روان است. با يافتن كي‌خسرو او به منجي درون خود مي‌رسد. نماد ديگر تماميت روان كي‌خسرو، دارا بودن فرّ است كه به‌قول يونگ همان مانا است؛ و آن بدين‌معناست كه فرد استعداد تحول و دگرديسي به خويشتن را دارا بوده است. ماندن در خويشتن و دارا بودن يك‌پارچگي روان، بدين‌معناست كه فرد بايد از تمامي وجوه روان خود در موقعيت‌هاي مناسب بهره برد. رهاكردن و ناديده گرفتن وجوه مختلف و متضاد روان، تنش، ازهم‌گسيختگي و نرسيدن به مقصد را به‌دنبال دارد. اكنون، براي اين‌كه كي‌خسرو بتواند از بخش تاريك روان، سرزمين توران، خارج شود، حضور حياتي گيو، اسب و فرنگيس را نياز دارد. بنابراين، اين‌جا يك تربيعي شكل مي‌گيرد. يونگ مي‌گويد چهارگانگي و ارزشي كه به عدد چهار داده مي‌شود، في‌نفسه، انگاره‌اي است غريب و در بسياري از اديان و فلسفه‌ها نقش مهمي ايفا كرده است. او مي‌گويد ساختار نمادیني كه ظاهراً به فرايند فرديت اشاره دارد، برپايهٔ چهار كنش استوار است. مانند چهار ركن خودآگاه يا چهار مرحلهٔ عنصر مادينه و عنصر نرينه (نك. يونگ، 1387: 301-302). اين تربيع رو به سوي كمال دارد يا كمال را جذب مي‌كند. كهن‌الگوي‌خويشتن، كي‌خسرو، نياز به رهنمودهاي پيرخرد، گيو، دارد. فرنگيس، كهن‌الگوي مادر، خويشكاري اصلي‌اش حمايت و مراقبت كردن است. نياز به كسب راهنمايي، مشورت و مراقبت هرگز پايان نمي‌پذيرد. به‌بياني، اين حيات خلاق و زندگي متعالي نبايد پاياني داشته باشد. روح و روان ما آن‌چنان طبيعت مناسبي دارند كه حيرت انگيزند. تغذيه كردن از مراقبت مادر، نياز اساسي روان است و يكي از منابع غذايی روان، حمايت مادرانه است. اسب را گرچه، مي‌توان به‌قول يونگ با اندكي تغيير معنايي برابر نهاد مادر گرفت؛ زيرا در نگرش او مادر در اصل معادل حيات است، اما اسب در عين حال نماد حيات بهيمي جسم است و مي‌توان آن را بخش پست‌تر روان و قواي محركه گرفت. از آنجايي كه اسب قدرتي پويا دارد، باركش است، شخص را همچون موج غريزه دربر مي‌گيرد و

با خود مي‌برد، مي‌توان نماد بخشي از غرايز انسان گرفت. انسان بدون ياري گرفتن از غريزه نمي‌تواند به‌سوي يك‌پارچگي و تماميت روان گام بردارد. با اين تربيع و عناصر چهارگانه است كه از موانع سخت سايه، از قلمرو تاريك روان مي‌گذرند.

در زندگی هر کس، رابطه با مادر مهمترین رابطهٔ زندگی است. این رابطه بیش از هر رابطهٔ دیگری نخستین تحول شخصیت ما را شکل می‌دهد و بر نگرش ما به زندگی و خودمان تا حدود زیادی تأثیر می‌گذارد. همانطور که اشاره شد برخورداری از حمایت مادر نیاز اساسی روان است.کی‌خسرو، گیو، فرنگیس و شبرنگ بهزاد اسب سیاوش پس از طی مسافت زیاد خسته شدند، فرنگیس پاسبان خفتگان بود و دیگران در خواب بودند. آگاهی دادن فرنگیس به کی‌خسرو از هجوم سپاه توران، کارکرد ذاتی مادر، یعنی مراقبت را نشان می‌دهد. فرنگیس بر آن بود تا خبر به افراسیاب نرسیده از دام او رهایی یابند؛ از این‌روی با دیدن گروه سواران، خفتگان را بیدار می‌کند و به‌تندی از صحنه می‌گریزند. همواره انسان باید در جستجوی خویشتن باشد و این نیاز به مرگ و زندگی، و به بیانی دیگر به رستاخیز مکرر دارد. فراریان به جیحون مي‌رسند. آنان همچون فريدون كه بي‌گزند از اروند گذشته بود، تندرست از آب بيرون مي‌آيند. گفتيم كه گذشتن از رود نماد ديگري از زندگي است كه آغاز مي‌شود. نماد بازيافتن انرژي و حيات مجدد است و گذشتن از آب درواقع تولد مجدد خودآگاهي است.

اما، كي‌خسرو، نبيرهٔ پشنگ و نوهٔ افراسياب است. ازاين‌روي او را شايستهٔ شاهي نمي‌بينند و مي‌گويند او سايهٔ سياه و اهريمني خود را در پشت پرسوناي فرّ جاي داده است. كي‌خسرو بايد باري ديگر آزموده شود تا به حيات و تولدي دوباره دست يابد. طوس نوذر، شاهزاده‌اي است كه از پادشاهي بازمانده و با كي‌خسرو در رسيدن به پادشاهي مخالفت مي‌كند، او كهن‌الگوي‌سايه را نمود مي‌دهد و چون در حسرت پادشاهي مانده، غريزهٔ قدرت‌طلبي او در اثر سركوب به عقده‌هاي سهمگين بدل شده است و اين عقده‌ها در قالب كهن‌الگوي سايه در كنش‌هاي خودآگاه ايجاد اختلال مي‌كند.

آزمون ديگر در راه است و آن گشودن دژ بهمن است كه كي‌كاووس براي حل بحران پيش‌روي مي‌نهد. پس كي‌خسرو بايد باري ديگر در آخرين لحظات از آزمون سخت ديگري بگذرد تا مسلم شود كه آيا آموخته‌هايش را از آزمايش‌هاي سخت و غيرطبيعي قبلي، حفظ كرده است؟ طوس و فريبرز ناتوان مي‌مانند، ولي، كي‌خسرو به‌دليل دارا بودن فرّ و پشتيباني از نيروي اسرارآميز، آن كه واسطهٔ پيوند كهن‌الگوي خويشتن با خودآگاهي است، بدين كار مهم دست مي‌يازد. كي‌خسرو توانسته است با دانش ناخودآگاهش، پيام‌هاي نمادين و طلسم‌شدهٔ دژ را رمزگشايي كند و با آگاهي از آن و نيروي روان خود توانسته است اسرار و درهاي بسته ناخودآگاهي را مكشوف سازد. او داراي درك شهودي و خرد بيشتري است؛ زيرا فرّ پشتيبان اوست. برتري و پيروزي نيروهاي مثبت روان به قدري است كه تمام بخش‌هاي سياه سايهٔ روان را تحت‌الشعاع خود قرار مي‌دهد. كي‌خسرو توانسته است از قدرت عظيم روان خود به روشن كردن قلمرو سايه براي ديدن و اثرگذاشتن بر ديگران بهره برد. عقل و آگاهي دروني چون نوري است در سرزمين تاريكي. طوس و بزرگان به پيش‌بازش مي‌روند و او را سزاوار پادشاهي مي‌دانند. بر تخت نشستن كي‌خسرو و نابودي افراسياب و پايان‌دادن به تجاوزها و غارتگري نيروهاي اهريمني سايه، نمادي از تحقق تماميت و كهن‌الگوي خويشتن است. نماد پادشاهی کی‌خسرو نمادی از گنجینهٔ معرفت موجود در جهان ناخودآگاهي است. او قادر است معرفت دروني را به جهان بيرون بكشاند و آن‌را به اجرا بگذارد. پادشاه به داد و دهش و آباداني كشور مي‌پردازد. يكي از كاركردهاي مهم مراحل بازگشت و بر تخت نشستن قهرمان، پاداش و تنبيه نهايي است. يكي از اكسيرهاي قدرتمند و مرسوم براي قهرمان پذيرش مسئوليت گسترده‌تر در مرحلهٔ بازگشت و اعراض از تك‌روي به نفع رهبري جمع يا خدمت به جمع است.

تشكيل خانواده و روابط دوستانه آغاز مي‌شود و شهرها شكل مي‌گيرند. تمركز قهرمان از خود به فراخود منتقل مي‌شود و همان‌طور كه يونگ مي‌گويد: كار اصلي اسطورهٔ قهرمان انكشاف خودآگاه خويشتن فرد است، يعني آگاهي به ضعف‌ها و توانايي‌هاي خودش؛ به‌گونه‌اي كه بتواند با مشكلات زندگي روبرو شود؛ به‌محض‌اين‌كه فرد توانست آزمايش اوليه را پشت‌سر بگذارد و وارد مرحله‌ی پختگی شود، اسطورهٔ قهرمان مناسبت خود را از دست می‌دهد؛ گویی مرگ نمادین قهرمان سرآغاز دوران پختگی است(یونگ، 1387: 164).

5-نتیجه‌گیری

شاهنامه را می‌توان همچون گنجینه‌ای از میراث تجربیّات نیاکان و به عبارتی تبلور ناخودآگاه جمعی ایرانیان دانست که تمام داستان‌های آن حاوی چندین عنصر ساختاری مشابه و مشترک است که به قول وگلر سروکلهٔ آن‌ها به‌نحوی جهان‌شمول در تمامی اسطوره‌ها، قصّه‌های پریان و رؤیاها پیدا می‌شود. در جای‌جای داستان‌های شاهنامهٔ فردوسی، آشکارا کهن‌الگوهای متنوّع دیده می‌شود. چه‌گونگی وقوع و بروز هریک از آن‌ها را در داستان سیاوش و کی‌خسرو نشان داده‌ایم و بیان کرده‌ایم که بسیاری از پیش‌آمدها، رفتارها و خویشکاری شخصیّت‌های شاهنامه به‌ویژه در این روایت، غیرشخصی و به‌عبارتی جهانی‌اند و هریک از شخصیّت‌های یک داستان چون تجلّی‌های متعدّد روان واحد، پاره‌ها و اعضای یک پیکر به دنبال هدف و منزل غایی و نهایی به هم پیوند می‌خورند؛ آن‌طورکه کهن‌الگوهای متنوّع و متعدّد ناخودآگاه جمعی درطی فرآیند فردیّت همچون سی‌مرغ عطّار وادی‌های صعب و سخت بسیاری را پشت سر گذاشته تا سرانجام با پیوستن همهٔ این کهن‌الگوها، به **سیمرغ خویشتن** دست یابند. گرچه به‌زعم یونگ، دست یازیدن و رسیدن به فردیّت، امری است بسیار سخت و طاقت‌فرسا امّا نه غیرممکن و محال. یعنی فرد باید به‌گونه‌ای جدّی و با پشت‌کار با عناصر و با عوامل بازدارندهٔ رسیدن به فردیّت یعنی آن درونی‌ترین هستهٔ روان خود درآویزد تا بدان دست یابد. درکنش‌ها و خویشکاری شخصیّت‌های داستان سیاوش و کی‌خسرو آشکارا ملاحظه کردیم، همان‌طورکه فرآیند فردیّت به هدف نزدیک می‌شود شخصیّت انسان نیز دگرگون می‌گردد؛ یعنی به زبان یونگ از نو زاده می‌شود. لازمهٔ این نوزایی طبعاً فقط دگرگونی تمایلات اولیّه و اصلی نیست، بلکه ایجاد دگرسانی در نگرش کلّی انسان است. این دگرسانی با هم‌بستگی آگاهی و ناآگاهی تحقق می‌یابد، یعنی گردآوری شخصیّت انسان در یک کلّ. در این مرحله شخصیّت به‌واقع از من به خویشتن منتقل شده‌است و به‌درستی به آن هدفی که برایش تلاش می‌کرده رسیده‌است. در این پژوهش نشان داده‌ایم آن شخصیّت و نیرویی

که عامل و نماد وحدت، تمامیّت و یک‌پارچه‌سازی است، بر پایهٔ اندیشهٔ یونگ کهن‌الگوی خویشتن دانسته شده‌است. داستان سیاوش و کی‌خسرو در شاهنامه تصاویر راستینی از زندگی واقعی ما عرضه نمی‌کند؛ به این معنا که قصد ندارد جهان خارج و واقعیت را توصیف کند و این آن‌قدر بدیهی است که هر فرد بهنجاری می‌داند که این داستان وصف واقع‌بینانهٔ جهان نیست؛ راستی تخیل ماست. در واقع به منزلهٔ نمادی از رویدادها یا مسائل روان‌شناختی است که فرایندهای درونی را به زبان تصویرهایی خیالی و ملموس برمی‌گرداند. این داستان و به‌طور کلی همهٔ داستان‌های شاهنامه کارکرد روان ما را به خوبی می‌نمایانند؛ معضلات و مسائل روان‌شناختی ما را بیان می‌کنند و اینکه چه‌گونه می‌توان به‌بهترین وجه بر آن‌ها چیره شد. داستان‌های شاهنامه و به‌ویژه روایت سیاوش و کی‌خسرو ماجراهای سفرهایی را بازمی‌گوید: سفر از تولّد به مرگ، گذر از بیابان‌های پرهراس و وحشت‌آفرین، از تبعید به سرزمینی بیگانه، از ناآگاهی به آگاهی و معرفت، از دست دادن تخت سلطنت و تاج شاهی، افتادن در دام بزرگ‌بانوی روح، یعنی آنیمای زیباروی با باطنی مخرّب و مخوف، که برای براندازی بنیاد خیر از هیچ نیرنگی فرونمی‌گذارد و بصیرت روان را کور می‌کند و نیروهای دیدن دو جهان درون و برون را از او بازمی‌ستانَد، سفرها و هفت‌خوان‌های رستم و اسفندیار، همهٔ این‌ها استعاره‌هایی هستند برای سفری بزرگ‌تر و پرمعناتر یعنی سفر انسان به ساحت دیگری از هستی، سفر به ساحت روان. در این سفرها هرچه انسان بیش‌تر و روشن‌تر به سرزمین روان خویش می‌نگرد، از لایه‌های سطحی ناخودآگاه آن سوتر می‌رود و به لایه‌های عمیق‌تر، یعنی ناخودآگاهِ جمعی نزدیک‌تر می‌شود، نیروهای سایه با سیمایی ترسناک‌تر و هراس‌انگیزتر خود را می‌نمایند. این سفرها نشان می‌دهد که انسان در راه رسیدن به تمامیّت و در نظر عرفا به کمال و وحدت وجود از چه گردنه‌های صعب و سخت باید بگذرد و از چه آزمون‌ها و مراحلی باید عبور کند، از چه بیابان‌ها و راه‌های بی‌نهایتِ ناخودآگاهی زنهار خواهد که بی‌همرهی خضر و پیر خرد امکان‌ناپذیر می‌نماید. این‌گونه است که گاهی یونگ اظهار می‌دارد که رسیدن به فردانیّت چیزی شبیه تعلیق به محال است. در عرفان اسلامی نیز شواهدی در دست داریم که سفرهای درون، چله‌درچله هم به درازا کشیده‌است بی آن‌که سالک به مقصد رسیده باشد. ما در این داستان نشان دادیم که تمامیّت انسان بی حضور هریک از کهن‌الگوها حتّی سایه، یعنی همهٔ آن‌چه را که نمی‌خواهیم دربارهٔ خودمان بدانیم، ناتمام و ناقص خواهد بود. به‌ویژه درک وجودی سایه که خود واقعاً دارای سرشتی عاطفی است و انسان اگر نتواند از فرافکنی عواطف خود بر دنیای بیرون رها شود، سایه‌ای سنگین در قفا خواهد داشت. مکانیزم ناخودآگاه فرافکنی دنیای بیرون را برگردانی از جهان درون خواهد کرد. چنان‌چه ما نتوانیم گرایش‌های پیچیدهٔ درونی خود را در روان تفکیک کنیم، از درک ریشه‌های سردرگمی خود دربارهٔ خودمان محروم خواهیم شد، از درک این‌که چرا بین دو احساس دوگانه و متضاد دوپاره می‌شویم و این‌که چه میزان نیازمند یک‌پارچه کردن این وجوه متضاد هستیم. در نظر یونگ این تقارب و هم‌آیی وجوه روان چیزی نیست که انسان از مکانی بیرون برود و آن‌را به دست آورد، بلکه به خاطر انجام‌دادن کاری بسیار دشوار به‌وقوع می‌پیوندد. غزالی در کیمیای سعادت و مولانا در مثنوی نیز به ضرورت و وجود عوامل و نیروهایی که درنظر یونگ کهن‌الگو نام دارد با زبان و تعبیر قدمایی به زیبایی به‌تشریح کرده‌اند. در روان‌شناسی یونگ اساساً بحث بر سر چیرگی و سلطهٔ کهن‌الگوها بر یکدیگر نیست بلکه بر یگانگی، یک‌پارچگی، تعادل و تعامل آن‌ها با هم است. سخن بر یگانگی وحدت تن و روان است و آن‌چه از اندیشهٔ یونگ مستفاد می‌شود این است که هیچ انسانی نمی‌تواند به‌طور دائم ویژگی یک کهن‌الگو را از خود بروز دهد؛ به عبارتی فقط خود کهن‌الگو می‌تواند بیشتر و به‌گونه‌ای ابدی پرانرژی باشد.

منابع فارسی و لاتین

1- احمدي، بابک (1386)، **ساختار و تأويل متن**، تهران: مرکز.
2- استس، کلاریسا پینکولا (1384)، **زنانی که با گرگ‌ها می‌دوند**، ترجمة سیمین موحد، تهران: پیکان.
3- اقبالی، ابراهیم و دیگران (1386)، **تحلیل داستان سیاوش بر پایه‌ی نظریات یونگ**، مجلة پژوهش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تبریز، پیاپی(8).
4- تودوا، ماگالی؛ یوسف پور، محمد کاظم (1379)، **خرد نامة پارسیان، روایتی دیگر از شاهنامة فردوسی**، رشت: دانشگاه گیلان.
5- دبیرسیاقی، سید محمد (1386)، **برگردان روایت گونة شاهنامة فردوسی به نثر**، تهران : قطره.
6- ضیمران، محمد (1389)، **گذر از جهان اسطوره به فلسفه**، تهران: هرمس.
7- فوردهام، فریدا (1356)، **مقدمه‌ای بر روان‌شناسی یونگ**، ترجمة مسعود میربها، تهران اشرفی.
8-کمبل، جوزف(1385)، **قهرمان هزار چهره**، ترجمة شادي خسروپناه، مشهد: گل آفتاب.
9- مورنو، آنتونیو (1386)، **یونگ، خدایان و انسان مدرن**، ترجمة داریوش مهرجويي، تهران: مرکز.
10- وزیرنیا، سیما (1380)، **روان‌شناسی ژرفانگر در نقد ادبی**، مجلة کتاب ماه ادبیات و فلسفه، آبان.
11- وگلر،کریستوفر (1386)، **ساختار اسطوره‌ای در فیلمنامه**، ترجمة عباس اکبری، تهران: نیلوفر.
12- یارشاطر، احسان (1383)، **تاریخ ایران از سلوکیان تا فروپاشی دولت ساسانیان، ج سوم- قسمت اول**، ترجمة حسن انوشه، تهران: امیرکبیر.
13-یونگ، کارل گوستاو(1368)، **چهار صورت مثال (مادر، ولادت مجدد، روح، مکار)**، ترجمة پروین فرامرزی، تهران: قدس.
14- (1387)، **انسان و سمبول‌هایش**، ترجمة محمود سلطانیه، تهران: دیبا.

1. Bartholomae, chr (1979), Altiranisches, Worterbunh.
2. Guerin, W . l , et al (1978), A handbook of critical approaches to literature, new york.

3. Nyberg, H . S, (1964), A manual of pahlavi, Viesbaden.

ضرب المثل ها و نقش آنها در شکل گیری فرهنگ مردم روسیه و ایران

دکتر شهناز محمدزاده
دانشگاه گیلان، رشت، ایران

PROVERBS AND THEIR ROLE IN FORMING THE CULTURE OF THE RUSSIAN AND IRAN PEOPLES

Sh. Ya. Mohammadzadeh
University of Guilan, Rasht, Iran

Summary: Proverbs have an important role in connecting people. There are different definitions for proverbs. In this article we will compare the definitions for the proverbial proposed Russian and Persian linguists, and give examples. Then try to analyze ways of classifying proverbs in Persian and Russian languages. In this part, we also present examples and analyze the history of their appearance.
Key words: proverbs; Russian language; Persian language; culture; history.

چکیده

ضرب المثل ها از عناصر مهم سازنده هر زبان به شمار می روند و در هنگام برقراری ارتباط کلامی از سوی سخنوران زبان مورد نظر، بسیار مورد استفاده قرار می گیرند. تعاریف مختلفی از ضرب مثل ها توسط زبان شناسان مختلف ارایه شده است. در این مقاله سعی شده با ذکر برخی از این تعاریف و مقایسه آن ها در دو زبان فارسی و روسی تصور روشنی از این دو مفهوم برای مخاطب ایجاد شود. پس از بررسی نحوه طبقه بندی مثل ها و ضرب المثل ها و آثار منتشر شده در این زمینه در زبان های روسی و فارسی، تعدادی مثال به صورت جفت معادل های روسی و فارسی به همراه موارد کاربرد و تاریخچه ای کوتاه از آن ها ذکر می شود. هدف این مقاله مقایسه ضرب المثل های هم ارز روسی وفارسی و در نهایت آگاهی از تفاوت ها و تشابهات میان فرهنگ و طرز تفکر این دو ملت است. در این مقاله تاکید می شود که این تفاوت ها و تشابهات به واسطه زبان آشکار می گردند. در بخش پایانی نیز سعی شده به برخی از ویژگی های دو ملت روس و ایران که از محتوای مثال های آورده شده برداشت می شوند، به طور مختصر اشاره گردد.
کلیدواژه ها : مثل، ضرب المثل، زبان روسی، زبان فارسی، فرهنگ، تاریخ.

مقدمه

مثل ها و ضرب المثل های هر ملت ارزیابی خود را از پدیده ها و وقایع عینی دنیای پیرامون ارایه می دهند. این ارزیابی ها در اصل بیانگر نوع جهان بینی یک ملت هستند. مثل ها و ضرب المثل ها انعکاس دهنده گنجینه خرد، شیوه داوری امور و دیدگاه های منحصر به فرد یک ملت به شمار می روند و در آن ها آداب و رسوم، عادات، روحیات و خصوصیات، اخلاقیات، باورها و خرافات آن ملت تجلی می یابد. درست به همین علت است که ای.ام. سنگیریف در کتاب خود می گوید: "به نظر می رسد که در مثل ها و ضرب المثل ها بیشتر و دقیق تر از هر جای دیگری زندگی درونی و بیرونی ملل با تمام ظواهر، روحیات، اندیشه ها و خصوصیاتشان نمود پیدا می کند" [8, c. 133–140] ضرب المثل ها به روشنی نماد زندگی، موقعیت جغرافیایی، تاریخ و سنت یک جامعه را در پیوند با فرهنگ رایج در آن به تصویر می کشند. از لابه لای آن ها به خصوص می توان به طرز تفکر یک ملت پی برد. از مفهوم "منتالیته" یا "زیست جهان" تعاریف مختلفی ارایه شده است، اما به طور کلی می توان گفت که دربرگیرنده عناصر زیر مي باشد:

نماد زندگي به عنوان نظام نسبتاً مستقل از اشكال مختلف فعاليت هاي بشری در گروه یا اجتماع در پیوند با ساختار، سبك و سياق، آيين ها و سنن ملی؛ اصول معنوی زندگی يك ملت، برگرفته شده از چهارچوب های عميقاً تاريخی از منابعی همچون مكتوبات تاريخی و ميراث های تاريخی به مثابه پتانسيل معنوی-اخلاقی يك ملت كه جزئی از هويت تاريخی آن محسوب می شوند؛

*روان شناسی ملی یا خصوصیات ملی؛

ويژگي های ملی مثل ها و ضرب المثل ها هنگام مقايسه زبان های مختلف آشكارتر می شود؛ برای مثال دو زبان فارسی و روسی كه سخنورانشان در شرايط اجتماعی و طبيعی مختلفی زندگی می كنند و از تاريخ، مذهب، آداب و سنن، اخلاقيات، روان شناسی ... متفاوتی برخوردارند. در اين مقاله سعی شده با ارايه معادلی صحيح براي هر ضرب المثل فارسی و روسی، ذكر تاريخچه كوتاهی در خصوص هر يك و موارد كاربردشان تفاوت ها و تشابهات دو ملت در عرصه های فرهنگی، تاريخی، مذهبی ... و طرز تفكر آن ها بررسی و مورد مقايسه قرار می گيرد.

تعریف ضرب المثل و مثل در زبان های روسی و فارسی

در کتب فارسی منتشر شده در ایران برای دو مفهوم روسی пословица و поговорка عمدتاً از واژه "ضرب المثل" استفاده می شود. علی اکبر دهخدا در لغت نامه خود این واژه را چنین تعریف می کند:

"جمله های شیرین، کوتاه، رایج میان مردم که مبتنی بر تجربه ها و داستان های تاریخی و افسانه ای، باور ها و قوانین طبیعی هستند و از آن ها برای اثبات یا رد کردن چیزی یا حرفی استفاده می شود. برابر پارسی آن تَرپَند میباشد".

اما در زبان فارسی واژه "مثل" نیز در معنایی مشابه به کار می رود. تعاریف متعددی برای این واژه در لغت نامه مذکور وجود دارد؛ از جمله موارد زیر:

وصف حال و حکایت و افسانه و داستان و قصهٔ مشهور شده که برای ایضاح مطلب آورند.علمای بلاغت گویند که مثل در محاورات حکم برهان دارد در عقلیات.

ابوالعباس محمدبن یزید معروف به مبرد مثل را از مثول به معنی مشابهت و همانندی گرفته و چنین تعریف کرده است که مثل سخنی رایج و شایع است که به وسیلهٔ آن حالی دوم را به حالی اول یعنی حالتی را که اخیراً حادث شده است به حالتی که پیش از آن حادث شده و شبیه به آن است تشبیه کنند چنانکه دربارهٔ صنعتگر یا صاحب کالایی که از حاصل صنعت یا کالای خود در نهایت احتیاجی که به آن دارد استفاده نمی کند می گویند کوزه گر از کوزهٔ شکسته آب می خورد و به گفتن این سخن حالت آن شخص را به حالت کوزه گری که پیش از او وجود داشته و از کوزهٔ شکسته آب میخورده است تشبیه می کنند. دیگری مثل را از مثول به معنی راست ایستاده و بر پای بودن گرفته و گفته است : مثل حکمی است که درستی و راستیش نزد همه عقول مسلم و ممثل یعنی راست ایستاده باشد. ابویوسف یعقوب بن سکیت معروف به ابن السکیت مثل را مانند مبرد از مثول به معنی مشابهت گرفته و در تعریفش گفته است : مثل جمله ای است که با مثل خود در لفظ مختلف و در معنی متحد باشد مانند مثل کوزه گر که اگر دربارهٔ خیاطی که جامه اش پاره است گفته شود معنی و مفادش با معنی و مفاد این جمله که فلان با اینکه خیاط است جامهٔ پاره می پوشد یکی است ، لیکن لفظ آن دو جملهٔ مختلف است . ابواسحاق ابراهیم بن سیار، معروف به نظام گوید در مثل چهار چیز مجتمع است که در سخنان دیگر باهم جمع نمی شود وآن عبارت است از کوتاهی و کمی لفظ و روشنی معنی و خوبی تشبیه و لطف کنایه و این آخرین پایهٔ بلاغت سخن است که بالاتر از آن ممکن و متصور نیست.

"ابوعبید قاسم بن سلام دربارهٔ امثال عرب گوید: مثل رشته و شعبه ای از فلسفه و حکمت عرب در زمان جاهلیت و عصر اسلام است که در اثنای سخن می آورند و به وسیلهٔ آن مقصود خود را به کنایه که ـ ابلغ از تصریح است ـ ادا می کنند و در امثال سه وصف مطلوب که اختصار لفظ و صحت معنی و حسن تشبیه باشد مجتمع است . و اما دانشمندان اروپا اغلب مثل را بجای تحدید، توصیف کرده و برخی هم به تحدید و تعریف آن پرداخته اند و سخنان چند تن از آن ها را نقل می کنیم : سینیسیوس اریستاتل فیلسوف یونانی گوید مثل اثری از بنای درهم شکسته و فروریختهٔ فلسفهٔ قدیم است که از میان ویرانه های بی حد و شمار آن بنا نمودار و به سبب اختصار لفظ و روشنی معنی و آسانی تلفظ باقی و پایدار مانده و از خاطرها نرفته است . سروانتس شاعر معروف اسپانیولی گوید: مثل جملهٔ کوتاهی است که از تجربهٔ دراز تولد یافته و می یابد. لرد روسل دانشمند انگلیسی گوید: "مثل زادهٔ فکر یک جمع و نادره گویی یک فرد است". ملیح ترین توصیف ها توصیفی است که آبه دو سَن پیر فرانسوی کرده و گفته است:"مثل آوازی است که از تجربه منعکس شده و به عبارت کوتاهتر مثل صدای تجربه است". از این اوصاف یا تعریفات معلوم میشود که ادبا و دانشمندان مغرب زمین هم اختصار لفظ و وضوح معنی و لطف ترکیب را از شروط مثل می دانند زیرا تا این اوصاف در عبارتی جمع نشود آن عبارت مورد قبول عامه واقع نمی شود و استعمالش در محاورات همگان شایع و رایج نمی گردد».

با بررسی تعاریف فوق و به ویژه با در نظر گرفتن مواردی که زیرشان خط کشیده شده، در ادامه یک نتیجه گیری برای توصیف مفهوم "مثل" در کتاب آورده می شود:

"از مجموع تعریف ها و توصیف هایی که ذکر شد معنی اصطلاحی مثل و یا تعریف جامع و مانع آن را می توان بدین عبارت استنباط کردکه مثل جمله ای است مختصر و مشتمل بر تشبیه یا مضمون حکیمانه که به سبب روانی لفظ و روشنی معنی و لطف ترکیب شهرت عام یافته باشد و همگان آن را بدون تغییر و یا با اندک تغییر در محاوره به کار برند". [1, c. 411]

بدین ترتیب می توان گفت که در زبان فارسی نیز دو واژه با تعاریفی مشابه برای مفاهیم روسی пословица و поговорка وجود دارد. این دو مفهوم در زبان روسی از دو دیدگاه زبان شناختی و ادبی مورد بررسی و توصیف قرار گرفته اند. برای مثال ی.د. پالیوانف در کتاب " فرهنگ اصطلاحات ادبی و زبان شناختی" пословица را از دیدگاه ادبی این گونه توصیف می کند:"سبکی از آثار شفاهی ملی، کلامی معروف که عمدتاً از دو بخش تشکیل شده، از لحاظ فرم موزون و بیانگر طرز تفکر یک ملت، حاوی معانی عبرت آموز و در واقع شکلی بسیار ابتدایی از یک گفتار شاعرانه است که همواره از آرایه های سبکی مانند قافیه، هم آوایی، جناس و سایر شاخص های شعری سود می برد. در بسیاری از موارد جزیی کوچک از یک متن ادبی-هنری است که به لطف فرم غیرمعمول خود و اندیشه تاثیرگذار نهفته در آن، در ذهن خواننده ثبت شده است".

تعریف زبان شناسانه از این مفهوم بدین صورت است:"کلامی نمادین و کامل که حاوی معنایی عبرت آموز است و اغلب فرم آواشناختی، موزون و آهنگین خاص خود (پاراللیزم(موازات) در ساخت، ابعاد شعری، تکرار واژه ها، قافیه ...) را دارد".

تعاریفی که برای مفهوم поговорка از دیدگاه ادبی و زبان شناختی در این کتاب ارایه شده به ترتیب عبارتند از:"کلامی نمادین که به دقت به توصیف و ارزیابی یک پدیده می پردازد و در آن از استعاره، تشبیه، اغراق، پارادوکس ... استفاده می شود ونیز مانند пословица بیانگر طرز تفکر یک ملت است". تفاوت поговорка با пословица در آن است که اولی از یک بخش تشکیل شده و فاقد عنصر مقایسه (با جزیی دیگر) است، در حالی که دومی همواره از دو بخش برای بیان مقصود خود تشکیل می شود ».

"کلامی نمادین و حکایت گونه که به دقت به توصیف یک پدیده می پردازد، از لحاظ فرم بسیار موجز است و برخلاف пословица مستقیماً حاوی معنایی آموزنده نیست و اغلب از لحاظ نحوی ناکامل می باشد".

در کتاب مزبور برای مثال Вот где собака зарыта یک поговорка تلقی می شود. با در نظر گرفتن این موضوع و نیز با دقت در تعاریف فوق می توان واژه "مثل" را معادل نزدیک تری برای مفهوم поговорка به شمار آورد. به عنوان نمونه عبارت "دعوا سر لحاف ملاست" یک مثل است و در پس خود حکایتی از ملا نصرالدین را دربر دارد که امروزه در موقعیت های مشابه به کار می رود.

اما این نکته را نیز باید در نظر گرفت که همه واژه نامه های روسی تعریف یکسانی از این دو مفهوم ارایه نمی دهند؛ از جمله آ.و. لموف در کتاب "فرهنگ زبان شناسی برای دانش آموزان" пословица را کلامی نمادین و ملی معرفی می کند که اغلب یک معنای مستقیم و یک معنای غیرمستقیم دارد و حاوی معانی عبرت آموز است؛ در حالی که поговорка طبق تعریف وی اغلب تنها معنای مستقیم دارد و فاقد محتوای آموزنده است. [4, c. 200-201]

گ. ل پرمیاکف در طبقه بندی تیپولوژیکی که ارایه داده، تفاوت این دو مفهوم را تنها در کامل بودن ساختار نحوی و نیاز به توضیح و تفسیر пословица برخلاف поговорка می داند. وجه مشترک هر دو در تعریف وی نمادین بودن معانی آن هاست.[6, c. 240]

ام.آ. مشریاکوا در تعریفی که از поговорка ارایه می دهد، به این موضوع اشاره می کند که « поговорка می تواند جزیی از یک пословица باشد». «و. دال» نیز همین نظر را دارد. به اعتقاد او « поговорка براساس تعریف عامه شکوفه است و пословица میوه» و « خود نخستین بخش یک пословица است و تنها به یک موضوع اشاره می کند». [5, c. 60]

ام.ای. دوبروین در کتاب " ضرب المثل های انگلیسی و روسی در تصاویر" ویژگی های пословица را این چنین بر می شمرد: [3, c. 349]

الف) اختصار و ایجاز
ب) ساختار جمله مانند
پ) نقل قول بودن
ت) ریشه در اعماق تاریخ یک ملت داشتن
ث) انعکاس رخدادهای حقیقی
ج) حفظ تفکر و اندیشه یک ملت در خود.

طبقه بندی مثل ها و ضرب المثل ها

اصطلاحات و تعبیرات در کتب فارسی انتشار یافته در ایران فاقد تقسیم بندی خاصی (از لحاظ فرم و محتوا) هستند و به تبع آن ضرب المثل ها و مثل ها نیز در آن ها به طور دقیق از یکدیگر تفکیک نشده اند. علي اکبر دهخدا مهم ترین و برجسته ترین فردی به شمار می رود که در این زمینه تحقیقاتی انجام داده و کتابی با عنوان "امثال و حکم دهخدا" منتشر کرده است. پس از وی محمدعلی هبله رودی کتابی تحت عنوان "جامع التمثیل" در این خصوص نگاشت. افراد دیگری از جمله صمد بهرنگی نیز به گردآوری مثل ها و ضرب المثل های محلی پرداختند و نویسندگان برجسته ای همچون محمدعلی جمالزاده و احمد شاملو اصطلاحات، مثل ها و ضرب المثل های عامیانه را جمع آوری و در قالب کتاب به مخاطبان ارایه دادند. مثل ها، ضرب المثل ها و اصطلاحات در تمام این آثار براساس الفبای زبان فارسی طبقه بندی شده اند. شاملو در اثر ناتمام خود "کتاب کوچه" برای هر مدخل چندین اصطلاح، مثل و ضرب المثل را با ذکر مثال آورده است و بدین ترتیب درك معنای هر مورد برای مخاطب آسان تر می گردد.

در پایان دهه 50 قرن بیستم و. و. وینوگرادف شاخه ای از علم زبان شناسی را در روسیه پایه ریزی کرد که "اصطلاح و تعبیر شناسی – фразеология" نام گرفت. او اصطلاحات و تعبیرات را به سه گروه اصلی تقسیم بندی کرد. بعدها ان.ان. شانسکی گروه دیگری را به این طبقه بندی افزود که ضرب المثل ها و مثل ها را در خود جای می داد. البته زیرشاخه های تخصصی نیز از علم "اصطلاح وتعبیر شناسی" ایجاد شدند که "پارمیولوژی" و " پارمیوگرافی" نام گرفتند. پارمیولوژی به بررسی و طبقه بندی "پارم – паремия» ها (пословица, поговорка, антипословица, веллеризм, девиз, слоган, афоризм, максим, загадка, примета ...) و پارمیوگرافی به کنکاش در تاریخ ثبت و انتشار آن ها می پردازد. گ ل. پرمیاکف و س. د. ماستپانوف از مشهورترین پارمیولوژیست های روسی به شمار می روند. در این عرصه علمی هنوز در ایران کار برجسته ای انجام نشده است.

طبقه بندی علمی مثل ها و ضرب المثل ها اصلی ترین مساله پیش روی دانشمندان پارمیولوژیست است، زیرا پیشرفت این علم در گرو رسیدن به راه حلی اساسی است.

در حال حاضر چند نوع طبقه بندی برای این مفاهیم وجود دارد که در اینجا برخی از مهم ترین آن ها را برمی شمریم:

1) طبقه بندی الفبایی(алфавитная классификация): این نوع طبقه بندی براساس حرف اول ضرب المثل ها و مثل ها و به ترتیب حروف الفبای زبان مورد نظر انجام می گیرد. چنین طبقه بندی در بسیاری از کشورها از جمله ایران رواج دارد. در این نوع طبقه بندی ضرب المثل ها و مثل های مشابه (از لحاظ معنایی) که با حروف مختلفی آغاز می شوند، دور از هم قرار می گیرند. این نقص به خصوص در مورد ضرب المثل ها و مثل هایی که ترجمه از زبانی دیگر محسوب می شوند، نمود بیشتری می یابد.

2) طبقه بندی براساس سرواژه ها(классификация по опорном словом) : در این طبقه بندی واژه های کلیدی مد نظر قرار می گیرند. برای مثال ضرب المثل Куй железо, пока горячо را می توان در گروه مربوط به "кузнец"، "ковка"، "железо"، "металлы" یا "горячие" پیدا کرد. این روش برای جستجوی برخی موارد شناخته شده مفید است. اما مواردی هم وجود دارند که هم معنی اند، در حالی که از کلمات متفاوتی ساخته شده اند و همین امر موجب می شود در گروه های متفاوتی طبقه بندی شوند.بدین ترتیب گروه ها دربرگیرنده مواردی خواهند بود که تنها از لحاظ لغوی به هم شبیهد و ممکن است هیچ شباهت معنایی به یکدیگر نداشته باشند.

3) طبقه بندی مونوگرافیک(монографическая классификация) : این طبقه بندی براساس مکان، زمان جمع آوری یا فرد جمع آوری کننده انجام می شود. کتاب « ضرب المثل ها، مثل ها و معماها در مجموعه

دست نوشته های به جا مانده از قرون 18 تا 20 » از انتشارات АН СССР در سال 1961 بر همین اساس نگاشته شده است. این روش برای بررسی تاریخچه موضوع بسیار مفید واقع می شود، اما مانند دو مورد قبل دچار تکرار بیش از حد و بی نظمی درونی است.

4) طبقه بندی ژنتیک(генетическая классификация) : این طبقه بندی براساس پیشینه پیدایش ضرب المثل ها و مثل ها و به ویژه براساس زبان و ملتی که از آن نشات گرفته اند، صورت می گیرد. این طبقه بندی نقاط مشترک بسیاری با طبقه بندی مونوگرافیک دارد؛ از جمله در تکرار بیش از حد متون، که یکی از نقایص آن محسوب می گردد.

5) طبقه بندی موضوعی(тематическая классификация) : ضرب المثل ها و مثل ها در این نوع طبقه بندی براساس موضوع (محتوا) دسته بندی می شوند. این روش توسط «و.ای. دال» در روسیه گسترش پیدا کرد و مورد استقبال بسیاری دیگر از متخصصین این حوزه قرار گرفت؛ زیرا این امکان را به مخاطب می داد که نگاه خود را از عناصر غیرضروری دور و به موضوع اصلی نهفته در ضرب المثل یا مثل معطوف کند.

با نگاهی به موارد فوق مشخص می شود که تمام این نظام های طبقه بندی نواقص خاص خود را دارند و می توان از هر کدام در موردی خاص استفاده کرد. اگرچه همگی از یک نقص مشترک رنج می برند، بدین معنا که با تکیه بر ویژگی های موردی نامرتبط یا تقریباً نامرتبط با بافت طبیعی خود ضرب المثل یا مثل شکل گرفته اند و دقیقاً به همین علت از هیچ کدامشان نمی توان به عنوان زیربنایی برای ساخت یک تئوری عینی در این خصوص سود جست.

البته ام.آ. ریبنیکوا طبقه بندی دیگری را براساس اصول معنایی پیشنهاد می دهد:

1) کلام پیچیده و غیر مستقیم درباره انسان، توصیف ویژگی های درونی و بیرونی او؛
2) شرایط انسان: جسمی، مادی، روحی و روانی ...؛
3) توصیف و ارزیابی عمل؛
4) قیدها: علت، مکان، زمان عمل...؛
5) اشیا، پدیده ها، توصیف و ارزیابی آن ها. کمیت و کیفیت. [6, с. 159–166]

در فرهنگ مرجع "اصطلاحات و تعبیرات روسی. فرهنگ مرجع" نیز که شامل حدود 1500 مورد طبقه بندی شده براساس 96 موضوع و گنجانده شده در سه گروه بزرگ "عواطف و احساسات انسانی"، "خصوصیات و شاخصه های شخصیت انسان" و "خصوصیات موقعیت ها و رخدادها" می باشد، شیوه ای مشابه روش ریبنیکوا به کار رفته است.

بررسی موردی نمونه های روسی و فارسی

Были бы кости, а мясо нарастет. Были бы кости, а на костях мясо будет

وقتی کسی بیمار می شود یا واقعه ناگواری برایش رخ می دهد و امکان بهبودی و جبران مافات هنوز وجود داشته باشد، از این عبارت برای تسلا و بازگشت نیروی از دست رفته وی و اطرافیانش استفاده می شود. البته این ضرب المثل بیشتر در مقام طعنه و شوخی و اغلب به منظور دلداری بخشیدن به کسی که بسیار لاغر شده است، نیز به کار می رود.

ترجمه: "اگر هنوز استخوانی مانده باشد گوشت هم رویش رشد خواهد کرد".

"آخوند نباشد درد و غم"

مانند ضرب المثل روسی برای دلداری دادن افراد مریض و اطرافیان آن ها مورد استفاده قرار می گیرد. تفاوت این دو ضرب المثل آن است که نسخه فارسی علی رغم این که در گفتار عامیانه به کار می رود از حکایتی در مثنوی مولانا گرفته شده و در آن منظور از آخوند ، ملایی ست که در مکتب خانه درس می داد. در این حکایت کودکانی که از سخت گیری استاد به تنگ آمده بودند، تصمیم گرفتند او را فریب بدهند و بگویند که چهره اش زرد شده و قطعاً بیمار گشته است. از آنجا که همه شاگردان در این کار همدست بودند، ترفندشان موفق واقع شد و استاد به خیال این که بیمار است راهی خانه اش شد. کودکان نیز بدین ترتیب به مقصود خود رسیدند و برای مدتی از درس و مکتب رهایی یافتند.گوینده با به کار گیری این ضرب المثل در گفتار خود می خواهد به مخاطب بگوید که « درد و غم » وی غیرواقعی یا بسیار ناچیز و چاره پذیر است. برخلاف آخوند که هیچ درمانی برای اخلاق و روان بیمار او وجود ندارد.

Борода – трава, скосить можно

منظور این ضرب المثل آن است که وجود ریش به معنای وجود یک ویژگی شاخص منحصر به فرد در صاحب آن نیست.

ترجمه : "ریش علف است می توان آن را زد".

"هرکسی ریش داشت، بابای تو نیست".

معادل جزئی (частичный эквивалент) ضرب المثل روسی فوق است. هر دو ضرب المثل را می توان در مقام طعنه به کار برد.

В чужой монастырь со своим уставом не ходят.

مفهوم این ضرب المثل آن است که در مکان بیگانه یا درمیهمانی نزد افراد بیگانه باید از قوانین و آداب و رسومی پیروی کرد که در آنجا حاکم است. این ضرب المثل هنگامی به کار می رود که فردی بخواهد آداب و قوانینی را که برایش بیگانه است، نقض کند و آن ها را به گونه ای که خود می پسندد، تغییر دهد. در گذشته در روسیه بسیاری از صومعه ها قوانین خاص خود را داشتند که شیوه زندگی افراد را در آن اماکن تعیین می کرد. برخی حتی قوانین جزایی ویژه ای داشتند و با استناد به آن ها ساکنان خود را در تمام امور اداره و کنترل می کردند و افراد خاطی را مورد مجازات قرار می دادند. بدین ترتیب هر فردی که از بیرون وارد صومعه می شد ناگزیر بود که از قوانین آنجا تبعیت کند.

ترجمه :"با قوانین و سنن خود به یک صومعه بیگانه نمی روند".
"خواهی نشوی رسوا ، همرنگ جماعت شو"
در نسخه فارسی از ظاهر متن این چنین بر می آید که مخاطب برای رسوا نشدن در جمعی بیگانه بهتر است "ریا کاری" پیشه کند (" رنگ" در زبان فارسی اغلب در ترکیب با "ریـا " به کار می رود). اما در نسخه روسی از مخاطب خواسته می شود که خود را با قوانین یک مکان بیگانه تطبیق دهد. در نهایت می توان گفت که از لحاظ لغوی و محتوای برآمده از بافت متن، نسخه روسی بار مثبت بیشتری دارد.

Рыбак рыбака видит издалека. Грибник грибника видит издалека

این ضرب المثل اغلب در مقام مذمت و نارضایتی به کار می رود و مفهومش آن است که افرادی با خصوصیات و علایق مشابه همدیگر را می شناسند، با یکدیگر به توافق می رسند و یک کارمشترک را با هم آغاز می کنند. به طوری که هرکس فردی را که شباهت بیشتری از لحاظ خصوصیات، علایق و اخلاق و... به خود داشته باشد، بهتر درک می کند. کلمات به کار گرفته شده در این دو ضرب المثل (ماهیگیر، قارچکن) نشان می دهد که این ضرب المثل ریشه در زندگی روزمره مردم روسیه دارد.
ترجمه : "ماهیگیر ماهیگیر را از دور می بیند(تشخیص می دهد)".
"قارچ کن (грибник) قارچ کن را از دور می بیند. (تشخیص می دهد)".
"کبوتر با کبوتر ، باز با باز"
این ضرب المثل مصرع نخست از بیتی از نظامی گنجوی شاعر قرن 6 است:" کبوتر با کبوتر ، باز با باز – کند همجنس با همجنس پرواز" . مصرع دوم معمولاً حذف می شود.

Лучше синица в руке/ в руках, чем журавль в небе.

مفهوم آن این است که بهتر است چیزی را هرچند اندک واقعاً در دست داشت تا برای کسب چیزی بزرگ تر و بهتر، اما به دشواری دست یافتنی، تلاش کرد یا به کسب آن در آینده امید بست. این ضرب المثل نسخه های فراوانی دارد، از جمله :" قول درنایی را که در آسمان است نده، بلکه آن چرخ ریسک را که در دست داری بده".ترجمه : «چرخ ریسک در دست ، بهتر از درنا در آسمان» «سیلی نقد به از حلوای نسیه» (« سرکه نقد به از حلوای نسیه»، « سیلی نقد از عطای نسیه به ») مورد سوم کاربردبسیار کمی دارد، اما مصرعی از شعر مولوی ست : « سیلی نقد از عطای نسیه به / نک قفا پیشت کشیدم نقد ده خاصه آن سیلی که از دست تو است /هم قفا هم سیلیش مست تو است ». معنای ضرب المثل این است که هر چیزی حتی اگر سیلی باشد، بهتر است که نقد و در دست باشد، تا نسیه و دور از دسترس.

Не дал бог свинье рогов/ рог, а бодуща была бы.

این ضرب المثل عامیانه است و در مقام مذمت به کار می رود و می خواهد به مخاطب بگوید عادلانه است اگر فردی که مستعد انجام کارهای شر بسیاری است ، فاقد این توانایی و امکان باشد. این ضرب المثل در مورد انسان های ظالم، انتقام جو، خشن و... به کار می رود که برای اطرافیان یک خطر به شمار می روند.
ترجمه :"خدا به خوک شاخ نداد، تا مبادا شاخ بزند".
"خدا خر را شناخت، شاخش نداد"
این ضرب المثل معادل جزئی (частичный эквивалент) برای نسخه روسی محسوب می شود و همان موارد کاربرد را داراست. به کار گیری کلمه خوک که در فولکلور روسیه جایگاه ویژه ای دارد به دلیل خصوصیت خشن بودنش و استفاده از خر در نسخه ی فارسی به دلیل نادانی و انتقام جو بودن آن است. خر در فولکلور ایرانی نماد حماقت و استثمار می باشد. معادل دیگر این ضرب المثل در زبان فارسی مصرعی از حافظ است با این مضمون : "یا رب مباد آنکه گدا معتبر شود ". این جمله دعایی ست و اگر چه از یک اثر ادبی گرفته شده، اما به دلیل تطابق با نگرش عامه نسبت به طبقات پائین تر اجتماع در فرهنگ ایرانی، در طول قرون رواج یافته و همچنان مورد استفاده قرار می گیرد.

Если бы да кабы во рту росли грибы.

این ضرب المثل به زبان محاوره است و در جواب برای تاکید بر تحقق ناپذیری چیزی، بیهودگی امید و آرزو نسبت به چیزی به کار می رود.
ترجمه :"چه خوب بود اگر قارچ در دهان رشد می کرد".
"اگه خاله ام ریش داشت، آقا دائیم بود".
از مقایسه این دو ضرب المثل اهمیت قارچ در فرهنگ عامه روسیه و ریش (برای مردان) در فرهنگ عامه ایران مشخص می شود. موارد کاربرد هر دو مشابه است. معادل های فارسی دیگر آن عبارتند از : «"بزک نمیر بهار میاد، کمبزه با خیار میاد"، " شتر در خواب بیند پنبه دانه، گهی لپ لپ خورد گه دانه دانه".

Иван кивает на Петра, а Петр на Ивана.

این ضرب المثل در مقام مذمت و نارضایتی و به عنوان سرزنش هنگامی به کار می رود که افراد از پاسخگویی نسبت به خطایی که مرتکب شده اند و از قبول اشتباه خود سرباز می زنند و تقصیر را به گردن دیگری می اندازند.
ترجمه :"ایوان با سر به پتـر اشاره می کند، پتـر به ایوان"
"کی بود؟ کی بود؟ من نبودم" /"من نبودم دستم بود، تقصیر آستینم بود" (نسخه عامیانه تر)
در ضرب المثل روسی، از دو اسم خاص شاخص در روسیه برای رساندن محتوا استفاده شده است.

Пошли Бог гостей – и хозяин будет сытей.
Не будь гостью запаслив, а будь ему рад.

مهمان نوازي ملت روس در اين ضرب المثل و ضرب المثل هايي از اين دست كاملاً نمود مي يابد. ضرب المثل دوم بيانگر ريشه هاي فرهنگي بوميملت روس است، اما مورد دوم علاوه بر آن رنگ و بوي مذهبي نيز دارد.
ترجمه:"خدا مهمان را روانه خانه كند تا صاحب خانه هم سير شود".
"به خاطر مهمان صرفه جويي نكن، بلكه از اين بابت خوشحال باش".
"مهمان حبيب خداست"
"مهمان روزيش را با خودش مي آورد".
ضرب المثل نخست ترجمه دقيق جمله عربي "الضيف حبيب الله" از پيامبر اسلام به زبان فارسي است. از آنجا كه روحيه مهمان نوازي در فرهنگ پيش از اسلام نيز وجود داشته، پس از قبول اسلام اين ضرب المثل به دليل تطابق كامل با فرهنگ مقصد رواج يافت و امروزه نيز با همان كاربرد مورد استفاده قرار مي گيرد. ضرب المثل دوم معادل دقيق تري براي نخستين ضرب المثل روسي به شمار مي رود و مانند آن بيشتر رنگ وبوي مذهبي دارد.

Незваный гость хуже татарина.

از آنجا كه در مثل ها و ضرب المثل ها دنيايي دوگانه انعكاس مي يابد، ضرب المثل فوق در نقطه مقابل مورد قبل قرار مي گيرد. تاريخچه پيدايش اين ضرب المثل به دوره اي برمي گردد كه قلمرو روس در اشغال تاتارها و مغول ها بود كه با بي رحمي، غرور و تكبر بسيار با ساكنين آن رفتار مي كردند. در اين دوران تاتارها و مغول ها هر وقت و هرجا كه مي خواستند وارد خانه اي مي شدند و ساكنين روس ناچار بودند از اين مهمانان ناخوانده و منفور پذيرايي كنند. اين ضرب المثل اگرچه به زمان هاي بسيار دور برمي گردد، اما در دوران حاضر نيز هنوز به كار برده مي شود. كاربرد چنين ضرب المثل هايي در عصر حاضر مي تواند توهين به اقوام و مليت ها و نژادپرستانه تلقي گردد. در دوران اتحاد جماهير شوروي ضرب المثل مزبور به منظور زدودن محتواي نژادپرستانه اش بدين صورت تغيير پيدا كرد: « Незваный гость лучше званого » (مهمان ناخوانده از مهمان خوانده شده بهتر است).
ترجمه :"مهمان ناخوانده ازيك تاتارهم بدتر است".
"حمله قوم مغول/ قوم مغول حمله كرده ".
دراين مثل فارسي مهمان ها به دليل زياد بودن تعداد و نيز پايين بودن سطح فرهنگيشان به قوم مغول تشبيه مي شوند؛ زيرا مغول ها در قرن 7 ه.ق. به ايران حمله كردند و آن را تحت اشغال خود درآوردند. استفاده از اين مثل با وجود گذشت قرن ها از آن دوران به آن رنگ و بوي نژادپرستانه مي بخشد. در زبان فارسي ضرب المثل ديگري با اين مضمون وجود دارد:
"مهمان مهمان را نمي تواند ببيند، صاحب خانه هر دو را"، كه در نقطه مقابل دو ضرب المثل فارسي مذكور در خصوص مهمان قرار دارد.

Яблоко от яблони недалеко падает.

اين ضرب المثل در زبان روسي در مقام مذمت به كار مي رود و بدين معناست كه فرزندان اغلب بسيار به والدين خود شباهت پيدا مي كنند. در واقع هنگامي از آن استفاده مي شود كه گوينده بخواهد با ابراز تاسف تاكيد كند كه فرزندان همان معايب و رذايلي را دارند كه در والدينشان نيز وجود دارد. اين ضرب المثل در بسياري از اقوام اسلاو و غيراسلا و به همين شكل ديده مى شود:
ترجمه :"ميوه سيب دور از درخت خود نمي افتد"
"پدر كو ندارد نشان از پسر، تو بيگانه حوانش نخوانش پسر"
در برخي موارد تنها مصرع اول اين بيت به كار مي رود كه در آن صورت مي توان آن را يك مثل قلمداد كرد. ضرب المثل مزبور بيتي از شعر فردوسي است، اما عميقاً ريشه در طرز تفكر ايرانيان د ارد. با اين تفاوت كه كاربرد آن تنها در مقام مذمت نيست، بلكه براي تخسين اخلاقي فرزندان از آن استفاده مي شود. طرز تفكر نهفته در هر دو ضرب المثل مشابه است، اما در نسخه فارسي به دليل تاكيد بر واژه "بيگانه" و صرفاً مستقيم بودن معنا (برخلاف نسخه روسي كه معناي مجازي نيز دارد) با شدت بيشتري نمود مي يابد. اين ضرب المثل فارسي همچنين بيانگر جايگاه ويژه و پراهميت "پدر" در طرز تفكر و فرهنگ ايراني است.

Лучше хлеб с водой, чем пирог с бедой.

اين ضرب المثل رنگ و بوي مذهبي دارد و برگرفته شده از انجيل مي باشد.
ترجمه :"زندگي در تنگدستي بهتر از زندگي همراه با بدبختي و فلاكت است".
"اي شكم خيره به ناني بساز، تا نكني پشت به خدمت دوتا"
اين ضرب المثل منشا كتابي دارد و شعري است از سعدي با مضموني عبرت آميز. سعدي اين شعر را براي بيان نارضياتي خود از تقبل پستي ها و حقارت ها از سوي انسان ها براي كسب روزي بيشتر و بهتر سروده است كه با اوضاع نابسامان دوران زندگي شاعر و بي عدالتي ها و ظلم هاي حاكم بر جامعه در آن زمان بي ارتباط نيست. هر دو ضرب المثل در مقام مذمت و هنگامي به كار مي روند كه گوينده بخواهد زندگي در فقر را به نفي ارزش هاي خود و تقبل بيگاري و انواع حقارت هاي ديگر ترجيح دهد يا اين نكته را به فردي گوشزد نمايد.

Нет розы без шипов.
И на солнце бывают пятна.

معناي دو ضرب المثل فوق اين است كه هيچ انساني بي عيب نيست و اغلب براي توجيه خطاها، معايب و اشتباهات كسي به كار مي رود. مورد نخست منشا كتابي دارد و از قرن هجده توسط درژاوين در اثر "فليتسيا" و "كارامزين" به كار رفت. مورد دوم در بسياري از زبان هاي اسلاو شرقي، لهستاني، بلغاري و بسياري زبان هاي اسلاو

ديگر رايج است. در قرن بيستم اين ضرب المثل در زبان روسي شكلي ديگر نيز به خود گرفت: " И в солнце есть пятна".
ترجمه :"هيچ گلي بی خار نيست".
"روي خورشيد هم لكه هايی وجود دارد".
"گل بی خار خداست"
اين ضرب المثل نيزريشه كتابي دارد و از قرن ها پيش در شعر بسياري از شاعران فارسي زبان نمود پيدا كرده است؛ از جمله اين اشعار عبارتند از:
"پهلوي هر گل نهاده است خاري" (فرخي).
"گل بي خار اندر گلشن دهر/ به چشم تيزبين كي مي توان ديد" (مسعود سعد سلمان).
"گنج بي مار و گل بي خار نيست/ شاهي بي غم در اين بازار نيست" (مولوي).
"گنج بي رنج نديده است كسي/ گل بي خار نچيده است كسي" (جامي).

Язык до Киева доведет.

هنگامي به كار مي رود كه نشاني يا نحوه پيداكردن كسي را ندانند، اما اطمينان داشته باشند كه با پرسيدن از ديگران به آن دست خواهند يافت. همچنين در مواردي از آن استفاده مي شود كه بخواهند فردي را به آغاز كاري دشوار و كامل كردن آن تشويق كنند. در اين ضرب المثل از "كيف" به عنوان "مادر شهرهاي قلمرو روسيه" و مركز قديمي اسلاوهاي شرقي ياد مي شود. در كتب وقايع نگاري روسي نام كيف از سال 860 ميلادي ثبت شده است. از قرون 6 تا 8 اين شهر مركز يكي از قدرتمندترين اقوام اسلاو، يعني «پولان»ها بود و در قرون 9 تا 12 به عنوان پايتخت حكمراني كيف شناخته مي شد. پس از پذيرش مسيحيت از سوي شاهزاده "ولاديمير" در سال 988 ميلادي، كيف به مركز معنوي روسيه قديم و مكاني براي گسترش كتابت و معماري تبديل شد. آنچنان كه در ضرب المثل آمده، كيف در آن زمان آنقدر به شهرت رسيده بود كه با پرسيدن از هر رهگذري مي شد مسير رسيدن به آن را پيدا كرد.
ترجمه :"زبان (آدم را) تا كيف هم مي برد".
"پرسان پرسان ميروند به هندوستان"
"پرسان پرسان به كعبه توان رفتن"
مورد اول كاربرد بيشتري دارد. در هر دو نسخه فارسي و روسي با استفاده از ذكر نام مكاني مشهور و پراهميت به عنوان مقصد قابل دسترس به ممكن بودن انجام عمل مورد نظر تاكيد مي شود.

Нет пророка в своём Отечестве.

اين ضرب المثل منشا كتابي دارد و بدين معناست كه برخي اوقات نمي توان ارزش افرادي را كه ميان ما زندگي مي كنند و همواره در برابر ديدگان ما هستند، تشخيص داد. ضرب المثل فوق براي توضيح به كساني به كار مي رود كه مزيت هاي بيشتري در افراد بيگانه نسبت به اطرافيان خود مي بيند و خرد، استعداد و درستي اشخاص نزديك به خود را تشخيص نمي دهد يا بسيار ناچيز مي انگارد. در كتاب انجيل آمده است: « هنگامي كه عيسي مسيح به سرزمين مادري خود بازگشت و در كنيسه شروع به وعظ نمود، مردم در شگفت بودند كه او چنين درايت و شجاعتي را از كجا آورده است؟ مگر نه اين كه او پسر مريم و يوسف نجار است؟ مگر نه اين كه برادران و خواهران او در ميان آن ها زندگي مي كنند؟ بدين ترتيب آن ها در گمراهي فرو افتادند و به او ايمان نياوردند». عيسي مسيح خطاب به آنان چنين گفت: « به راستي كه هيچ پيامبري بي ارج و مقام نيست، مگر در سرزمين و خانه خويش".[9]
ترجمه : "در سرزمين خود پيامبري نيست".
"مرغ همسايه غازه"
در اين ضرب المثل تاكيد مي شود كه فردي بيگانه يا چيزي كه متعلق به اوست با مزيت هاي مشابه با كسي كه در سرزمين خود زندگي مي كند يا متعلقات وي، بيشتر به چشم مردم مي آيد و بهتر انگاشته مي شود. اين ضرب المثل در مقام مذمت به كار مي رود. در نسخه روسي به مقام و منزلت والاي شخص مورد نظر كه از او با عنوان پيامبر- пророк ياد مي شود، به روشني اشاره مي گردد. اما اين مساله با لغات به كار رفته در نسخه فارسي نمود نمي يابد. علاوه بر اين كه ضرب المثل فارسي مزبور،همان طور كه گفته شد، در مورد اشيا نيز به كار مي رود. در اينجا براي رساندن مفهوم از مقايسه دو پرنده (يكي متعلق به صاحب خانه و ديگري متعلق به همسايه) استفاده شده كه در واقع هر دو مورد يكسان(مرغ) هستند، اما آن كه متعلق به ديگري است متفاوت(غاز) جلوه می كند. نسخه روسي فاقد عنصر مقايسه است و تنها به طور غيرمستقيم به مذمت اطرافيان شخص مورد نظر می پردازد كه از ديدن فضايل اخلاقي وي عاجزند، درحالي كه همه چيز درست در برابر چشمانشان قرار دارد.

По одежке протягивай ножки.

معناي ضرب المثل اين است كه بايد براساس ابزار و امكانات موجود و درآمد خود زندگي كرد و در مقام توصيه جهت تنظيم خرج و دخل به كار مي رود. وجود وزن در ضرب المثل شاهدی بر منشا روسی آن است. در واقع ضرب المثل مزبور در فاصله قرون 17 تا 18 به صورت مكتوب به ثبت رسيده و بيانگر عادت قديمي سپری كردن شب هنگام سفر يا در شرايط نامناسب ديگربا پهن كردن بالاپوش روي زمين، دراز كشيدن و پيچيدن آن به دور خود مي باشد. در اين مواقع طبيعتاً نمي شد پاها را به طور كامل پوشاند و می بايست آن ها را جمع می كردند.
ترجمه: "پاها را به اندازه بالاپوشت دراز كنگ.
"پا(يت) را به اندازه گليمت دراز كن"

همان کاربرد را دارد. این نسخه معادل جزیی ضرب المثل روسی محسوب می شود. تنها کلمه «گلیم» جایگزین واژه "одежка" شده است. گلیم خود نمادی از فرهنگ بومی ایران واز صنایع دستی آن می باشد. در گذشته مردم روی گلیم می نشستند و این ضرب المثل از این عادت تاریخی ریشه می گیرد.

Если гора не идет к Магомету, Магомет идет к горе.

این ضرب المثل در مقام طعنه یا شوخی و هنگامی به کار می رود که کسی نخواهد فرد خاصی را ببیند یا امکانش را نداشته باشد، اما طرف مقابل خود به دیدن وی بیاید. اغلب هنگام برخورد با کسانی (عمدتاً نزدیکان) گفته می شود که پیش از این امکان دسترسی به فرد مورد نظر را نداشته اند و نیز وقتی که فرد تمایلی به دیدار شخصی نداشته باشد، درحالی که طرف مقابل شدیداً مشتاق دیدار وی است. این ضرب المثل احتمالاً حکایتی از "ملا نصرالدین" است که در آن ملا قسم خورده بود کوه را از جای خود به حرکت وادارد. اما پس از تلاش های بی ثمر، با ذکر این عبارت تصمیم گرفت خود به سوی کوه روانه شود. این عبارت در اروپا به لطف فصلی از کتاب "تجارب" تحت عنوان "در باب شجاعت" اثر فرانسیس بیکن (1597) رواج یافت.

ترجمه :" اگر کوه به سمت محمد نمی آید، محمد به سمت کوه می رود".

"مار از پونه بدش میاد، در لونه ش سبز میشه".

همان کاربرد را دارد. پونه یا نعنای وحشی گیاهی است که در لب جویبارها رشد می کند و ضرب المثل مزبور ریشه در باورهای مردم ایران دارد که خود از دقت در رفتارهای موجودات زنده در طبیعت نشات گرفته است.

نتیجه گیری

زبان، طرز تفکر و فرهنگ از چنان پیوند تنگاتنگی با یکدیگر برخوردارند که می توان آن ها را یک مفهوم واحد سه جزیی دانست. هیچ یک از اعضای این واحد بدون دو عضو دیگر نمی تواند عملکردی داشته باشند و متعاقباً قادر نخواهند بود به حیات خود ادامه دهد. این واحد کل با دنیای واقعی در پیوند است، به آن وابسته است، گاهی در برابر آن مقاومت می کند و همزمان آن را انعکاس و شکل می دهد.

با بررسی تعدادی از ضرب المثل ها و مثل ها ی روسی و فارسی و توضیح و تاریخچه کوتاهی که در خصوص آن ها ذکر شده، می توان به برخی از عناصر برجسته مرتبط با زبان، فرهنگ و طرز تفکر ملت ایران و روسی پی برد.

با دقت در موارد فوق می توان دریافت که عناصری مانند قارچ، خوک و چرخ ریسک در زبان روسی، آخوند، خر وگلیم در زبان فارسی و ریش در هردو زبان درفرهنگ عامه امروز یا دیروز این دو سرزمین از اهمیت بسیاری برخوردارند. در ضرب المثل ها و مثل ها باورهای عامیه که از طبیعت پیرامون آن ملت نشأت می گیرند، نیز انعکاس می یابند. همچنین برخی نکات تاریخی مانند اهمیت شهر کیف و کشور هندوستان در گذشته، حمله تاتارها به روسیه و مغول ها به ایران، قوانین حاکم بر صومعه ها در روسیه در گذشته با کنکاش در آن ها برای مخاطب آشکار می شوند.

نکته دیگر این است که برخی مثل ها و ضرب المثل ها منشا کتابی دارند و از آثار شعرا و نویسندگان برگرفته شده اند. این نوع از ضرب المثل ها و مثل ها با توجه به موارد بررسی شده در این مقاله در زبان فارسی بیشتر به چشم می خورند که عمدتاً بخشی از سروده های شاعران نامدار کلاسیک ایران هستند.

مذهب نیز در ضرب المثل ها ومثل ها انعکاس می یابد؛ برای مثال حدیث پیامبر اسلام در مورد مهمان، یا بیت سعدی در مورد مناعت طبع و معادل روسیش که به دلیل پیوند خوردن با فرهنگ عامه در بین مردم رواج یافته اند. واژه های مذهبی نیز در ضرب المثل ها و مثل ها نمود می یابند؛ از جمله واژه های "آخوند" و "пророк". اگرچه ضرب المثل یا مثل در این موارد لزوماً بار معنایی مذهبی ندارد.

با دقت در مثال های ذکر شده در این مقاله می توان به برخی خصوصیات ملت های روس و ایران که بازتاب دهنده طرز تفکرآن هاست، پی برد.

به طور کلی می توان گفت با مطالعه مثل ها وصرب المثل های یک ملت می توان به تصوری کلی از فرهنگ و طرز تفکر متعلق به آن پی برد.

منابع:

1) دهخدا علی اکبر(1258-1334) زیر نظر محمد معین و جعفر شهیدی، لغت نامه دهخدا، انتشارات دانشگاه تهران، 1337.

2) شریفی گلپایگانی فرج الله، گزیده و شرح امثال و حکم دهخدا، هیرمند، تهران 1376. 2ج.

1. Дубровин М. И. Английские и русские поговорки в иллюстрациях. – М. : Просвещение, 1995.
2. Лемов А. В., Школьный лингвистический словарь : Термины. Понятия. Комментарии. – М. : Айрис-пресс, 2006.
3. Мещерякова М. А. Литература в таблицах и схемах // Домашний репетитор. – М.: Айрис, 2000.
4. Пермяков Г. А. От поговорки до сказки (заметки по общей теории клише). – М.: Наука, 1970.
5. Рыбникова М. А. Русская поговорка // Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике / под ред. Ю. Г. Круглова. – М. : Высшая школа, 2003.
6. Снегирёв И. М. Обозрение пословиц // Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике / под ред. Ю. Г. Круглова. – М. : Высшая школа, 2003.
7. Евангелие (Матф., 13, 57; Марк, 6, 4; Иоанн, 4, 44)

ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЗЕРКАЛО МИРА

Т. А. Корчмит
Ачинский педагогический колледж,
г. Ачинск, Красноярский край, Россия

Summary. This article observes linguistic consciousness and socio-cultural competence as a mirror of the world. Complex of publications discuss this problem. Therefore I would like to join the polemics.

Key words: language; consciousness; competence; social culture; disposition; communication; linguistic world picture.

Язык есть вековой труд целого поколения.

В. И. Даль.

Не зная других языков, никогда не поймешь молчания иностранцев.

С. Е. Лец

Многие столетия учёные, поэты и писатели пытаются описать воздействие языка и понять его сущность. Язык – это больше, чем мимика и жесты. Язык – больше, чем звук. Язык – больше, чем слово. Язык опирается на историю и общность. Чтобы получить целостную картину, нужно осмыслить эти аспекты вместе, наложить их друг на друга. Только тогда можно было бы увидеть, как во все времена живые ячейки языка стремились друг к другу, взаимно обогащались и объединялись, как каждая ячейка нашего языка живёт, опираясь на скрытые пружины истории, и только благодаря им становится осмысленной и понятной. Только эта картина могла бы прояснить важную и трудную особенность, которой обладает язык, – его отношение к мышлению.

Согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира – Уорфа (англ. Sapir – Whorf hypothesis) структура языка определяет мышление и способ познания реальности. Предполагается, что люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир и по-разному мыслят.

– Доброе утро! – радостно приветствует вас немецкий профессор, встречаясь с вами на работе, почему-то вызывая ощущение, что всё-таки русский язык иностранцу никогда не выучить. Хотя, казалось бы, что может быть проще: здрассте, до свидания, спасибо, извините. Дело здесь не столько в употреблении этикетных формул, сколько в самом значении слова утро.

Известно, что стандартное членение суток на временные отрезки, зафиксированное в русском языке, отличается от членения суток, принятого в немецком и английском языках (в которых, кстати, нет особого слова для обозначения понятия «сутки»). Если в русском языке сутки членятся на четыре отрезка (утро, день, вечер, ночь), то, например, в немецком представлены шесть временных отрезков: Morgen «утро», Vormittag «предполуденное время», Mittag «полдень», Nachmittag «послеполуденное время», Abend «вечер», Nacht «ночь». Таким образом, русское предложение «Встретимся сегодня вечером» может быть в принципе переведено на немецкий язык и как «Wir treffen uns heute Nachmittag», т. е. «Встретимся сегодня в послеполуденное время» и как «Wir treffen uns heute Abend» – «Встретимся сегодня вечером», так что только обращение к контексту позволяет выбрать адекватный вариант перевода. В этой связи как не вспомнить книгу Стефана Цвейга «24 Stunden aus dem Leben einer Frau», что в переводе на русский язык звучит как «24 часа из жизни женщины», а не «Сутки из жизни женщины». Членение суток, представленное в английском языке, отличается как от русского, так и от немецкого. Говорящие по-английски делят сутки на три части: morning «утро», afternoon «послеполуденное время», evening «вечер» (после которого опять наступает утро). Что касается английских слов day и night, перево-

димых как «день» и «ночь», то они обозначают уже иное деление суток – на светлую и тёмную части.

Следует учитывать ещё один немаловажный факт в так называемых временных интервалах в течение суток. Если для русской модели времени структурно значимыми являются моменты пробуждения, начала и конца дневной деятельности, то для западноевропейской модели – полночь и полдень (и связанный с полуднем обеденный перерыв). Это подтверждает расхожее представление о том, что русские в целом более свободно обращаются со временем, чем жители Западной Европы: сами обозначения временных интервалов основаны не на астрономическом времени, а на времени человеческой деятельности. Таким образом, В России неуместность обращения «Доброе утро!» к коллеге на работе (каковое может быть воспринято как намек на то, что человек имеет невыспавшийся вид) вызвана тем, что утро в русском языковом сознании начинает день и дневную деятельность человека. Приветствие «Доброе утро!» представляет собой нечто вроде поздравления с пробуждением – отсюда, по-видимому, и появилась форма «С добрым утром!». Если же человек находится утром на работе, это означает, как минимум, что он туда пришёл (или приехал). А перед этим он, по-видимому, умылся, оделся и, скорее всего, позавтракал. То есть его дневная деятельность уже давно началась. В ситуации конференции, школы, экспедиции, дома творчества и т. д. люди, живущие в разных комнатах одной гостиницы или общежития, встречаясь утром на общем завтраке, также обычно приветствуют друг друга словами «Доброе утро!», так как завтрак представляет собой начало их дневной деятельности. Соответственно, человек может в порядке своего рода возражения или отклонения этого приветствия ответить, например, что вообще-то он с шести утра работает или уже совершил двухчасовую прогулку по окрестностям. Аналогичное приветствие в западноевропейских языках не содержит указанного ограничения, связанного с началом деятельности. Разумеется, в тех, где оно есть, т. е., например, в немецком и в английском – в отличие от французского и итальянского. Слова «Good morning!» или «Guten Morgen!» уместны в любой момент времени с утра до обеденного перерыва. С другой стороны, если человек по тем или иным причинам пробудился от ночного сна лишь в два часа пополудни, по-русски приветствие «Доброе утро!» по отношению к нему будет вполне уместно (хотя и звучит несколько иронично) – что вряд ли можно сказать про английский или немецкий языки.

Каждый язык включает в себя картину мира, в которой живёт тот, кто этот язык употребляет. Эта связь человека с картиной мира, содержащейся в языке, на котором он говорит, с кругом представлений, образов и понятий, которые запечатлены в языке, обусловливает глубочайшее действие каждого языкового явления. Этого воздействия не может избежать никто, ни в одной фразе, которую человек произносит или слышит.

Подготавливаясь к выступлению на научно-методической конференции, посвящённой творчеству В. П. Астафьева, на тему: «Трудности перевода произведений Астафьева (на примере повести в рассказах «Царь-рыба»)», вместе со студентами-филологами мы занимались переводами отрывков из данного произведения и столкнулись с рядом трудностей, прежде всего, на уровне лексики. Рассматривая связь между предметом, понятием и словом, мы увидели различие признаков, лежащих в основе одних и тех же понятий в разных языках. Например, царь-рыба – это рыба, которую модно сравнить с царицей, рыба, которую можно встретить в сказках, но это не рыба для царя. Слово «очки» в русском языке возникло на основе признака, указывающего на назначение этого предмета «для очей». В немецком языке очки – «die Brille», и в основу слова положен иной признак понятия «блестят» (нем. «brillen»).Это, во-первых. Во-вторых, мы столкнулись с несовпадением объёма понятий в разных языках. Например, понятие «зверование» намного шире в русском языке, нежели в немецком. Или: В немецком языке два слова «der Wald» (лес) и «das Holz» (лес, лесоматериал, древесина) могут переводиться русским словом «лес». Может не только не совпадать объём

понятий в разных языках, но и отсутствовать одно из понятий в каком-то языке, например, глагол «криушать». В-третьих, особую трудность представляет, конечно, перевод фразеологических и идиоматических сочетаний, в том числе характерных для стиля автора: фокус-покус, хрен догонишь – хрен поймаешь, трын-трава, явился – не запылился и др.

Описание любого языка как культурно-исторического феномена предполагает в числе прочего описание коммуникативного поведения говорящего на нём народа, а изучение любого иностранного языка предполагает необходимость культуроведческого образования средствами этого языка. Об этом много пишут и спорят учёные-лингвисты, но в полной мере не сделаны попытки отбора социокультурных знаний и умений применительно к учебной дисциплине «иностранный язык». В должной мере не уделяется внимание развитию языкового сознания. Имеется в виду как особого состояния, свойственного человеку, в котором ему одновременно доступен и мир, и он сам, и язык. Сознание мгновенно связывает, соотносит то, что человек увидел, услышал и то, что он почувствовал, подумал, пережил с помощью языка, которым он владеет, и языковой компетенции как уровнем владения языковыми средствами, процессами, порождения и распознавания текста учащихся, изучающих иностранный язык.

Академик Миролюбов считает, что для успешного общения на иностранном языке необходимо не только владеть одинаковыми с собеседником языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире, так называемыми фоновыми знаниями, которые по утверждению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, можно условно подразделить на 4 группы:

- общечеловеческие понятия («солнце», «воздух», «ветер» и т. п.);
- специфические понятия (определённой этнической и языковой общности);
- социально-групповые – для социальных групп: врачей, инженеров, педагогов и др. групп;
- региональные – связанные с особенностями региона (их можно назвать диалектными знаниями).

В совокупности фоновые знания той или иной человеческой общности составляют ***языковое сознание.***

Однако известный учёный И. А. Стернин в статье «Коммуникативное и когнитивное сознание», размышляя вслед за А. А. Леонтьевым о неудачности выражения «языковое сознание», утверждает следующее: «Термин "языковое сознание" для обозначения факта овнешнения сознания языком не может быть признан плодотворным. Он не даёт в этом случае какого-либо нового понимания проблемы и не обнаруживает какой-либо специфики "языкового сознания".

Для современной психолингвистики, а также коммуникативной и когнитивной лингвистики представляется актуальным вычленение и исследование такой категории как коммуникативное сознание».

Какие же задачи стоят перед методикой преподавания иностранных языков в средней школе или в колледже в связи с признанием роли культуроведческих, фоновых знаний и умений в обучении общению?

Развивая социокультурную компетенцию студентов на уроках иностранного (немецкого) языка, я инициирую их к внеаудиторной деятельности, как в рамках колледжа, так и Красноярского края. Как преподаватель иностранного языка я стараюсь поддерживать связи с обществом «Возрождение немецкой культуры». Многие студенты педагогического колледжа (Анна Васильева, Мария Разумова, Евгения Щетинина) принимали участие в мероприятиях в рамках проекта «Леонберг (Земля Баден-Вюртемберг, ФРГ) – Красноярск – Ачинск: выставки художников, выступления музыкантов и хоровых коллективов (встреча с участниками хора 03.06.2009). По просьбе отдела культуры я была одним из переводчиков, а названные студенты были активными участниками встречи, где демонстрировали навыки общения на иностранном языке и вступления в межличностный межкультурный контакт. Студентки очень волновались, но они использовали речевые дей-

ствия для установления контакта: приветствия, вопросы о состоянии дел и коммуникативные речевые действия по вступлению в разговор. А потом разговаривали о погоде, об учёбе и о своей семье. Дело в том, что в немецкой культурной традиции высоко ценится зона личной автономии. Есть так называемые табу речевого и тематического характера. Не приняты к обсуждению между собеседниками темы «смерть», «болезни», «доходы», «нацизм», «враждебность к иностранцам», «еврейский вопрос», «интимные вопросы», «личностные оскорбления».

Язык – факт культуры, составная часть культуры, которая нами наследуется, и одновременно её орудие. Культура народа вербализуется в языке, именно язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслируя их в знаковом воплощении – словах. Создаваемая языком модель мира есть субъективный образ объективного мира, она несёт в себе черты человеческого способа миропостижения т. е. антропоцентризма, который пронизывает весь язык.

Именно языковая картина мира обусловливает коммуникативное поведение, понимание внешнего мира и внутреннего мира человека. Она отражает способ речемыслительной деятельности, характерной для той или иной эпохи, с её духовными, культурными и национальными ценностями.

Л. Б. Щерба гениально утверждал, что изучение иностранного языка позволяет учащемуся осознать своё мышление. Это положение рассматривалось как осознание того, что те или иные мысли могут быть оформлены по-разному. Но главное состоит, прежде всего, в том, что обучаемый осознаёт и особенности восприятия мира представителями родного и изучаемого языков, т. е. как языковую, так и когнитивную стороны языкового сознания.

Библиографический список

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческий аспект учебника русского языка для иностранцев // Вопросы страноведения в учебниках русского языка. – М., 1973.
2. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. – М., 2007.
3. Меккензен Лутц. Немецкий язык : универсальный справочник / пер. с немецкого Е. Захарова. – М., 1998.
4. Межкультурная коммуникация: парадигмы исследования и преподавания : материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск, 2003.
5. Миролюбов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // ИЯШ. – 2001. – № 5.
6. Стернин И. А., Эккерт Х. Русское и немецкое коммуникативное поведение. – Воронеж, 2001.
7. Сукаленко Н. И. Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира. – Киев, 1992.
8. Щерба Л. Б. Обучение иностранным языкам в средней школе // Общие вопросы методики. – М., 1947.

К ПРОБЛЕМЕ КОНЦЕПТА «НАЦИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» КАК РЕАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

А. Ш. Алипулатова
Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия

Summary. This article includes a comparative linguistic analysis of phraseological units which, in spite of the inevitable subjectivity and heuristic sampling enables an objective to establish and highlight all over the semantic continuum of individual value priorities compared cultures.
Key words: linguistics; anthropocentric direction; national linguistic identity.

В последнее время наблюдается повышенный интерес к изучению культуры с позиции языкознания, а также к самому человеку как субъекту речевой деятельности. Современный этап развития языкознания можно определить как этап антропоцентризма, основное положение которого обусловлено тем, что естественный язык, являясь орудием познания, средством коммуникации, остается фактом мыслительной деятельности человека. Антропоцентрическое направление стало доминирующим в связи с тем, что возник закономерный интерес к языку, функционирующему в реальной коммуникации. В рамках этого направления интересы исследователя переключаются с объектов познания на субъект, т. е. анализируется человек в языке и язык в человеке.

Антропологическое направление в лингвистике основано на предположении, что языковая картина мира формируется под влиянием культуры носителей определенного языка.

В настоящей статье мы предполагаем, изучить теоретические наработки различных исследователей применительно к национальной языковой личности. В ходе обучения иностранному языку выявление наиболее существенных расхождений в языковых структурах, в их классификациях и систематизациях позволит выработать оптимальные рекомендации к преодолению расхождений между родным языком и языком неродным.

Языковая личность предстает центром филологического научного исследования, поскольку она проявляется во всех аспектах языка: в лексике, тексте, прагматике, коммуникации и т. д. Научный интерес к человеку, его внутреннему миру обусловлен еще и тем, что в социальной сфере происходят изменения в направлении гуманизации общества.

Наряду с понятиями *культура* и *язык* следует упомянуть понятие *нация*, потому что национальная основа покоится на фундаменте преемственности, традиций в культуре, развитие культуры происходит в недрах нации.

Каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. И в этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке.

Язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, представляет собой языковую картину мира. Понятие языковой картины мира строится на изучении представлений человека о мире.

Новый подход к определению соотношения человека и языка предполагает два основных методологических требования:

1) познание человека неполно и даже невозможно без изучения языка;
2) понять природу языка и объяснить ее можно лишь исходя из человека и его мира.

Человек не может существовать вне культуры. На протяжении всей своей жизни человек взаимодействует с фактами культуры, он осваивает их и обозначает языком, явления же культуры, в свою очередь, воздействуют на человека, преображают его.

Библиографический список

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Рус. яз., 1990.
2. Касевич В. Б. Язык и культура: текст лекции. 2001.

ВЕСТЕРНИЗАЦИЯ В СССР И РОССИИ: АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ПРИЧИН

Е. В. Шелестюк
Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия

Summary. The article traces and analyzes the development of teaching foreign languages and its techniques in the Russian school and attempts to establish the causes of the replacement of Russian-language linguocultural concepts by those intrinsic in the English language.

Key words: subtractive bilingualism; replacement of linguocultural concepts; acculturation; inculturation; the accruing reproduction of language.

Вестернизация a l'anglaise, охватившая весь мир, не обошла и нашей страны. В СССР до конца 1980-х гг. она осуществлялась умеренно и без далеко идущих планов, однако с началом перестройки вестернизация культуры, дискурсов и языков нашей страны стала расти в экспонентной прогрессии. Этот рост продолжается и по сей день. В данной статье мы попытаемся проследить причины вестернизации в нашей стране в контексте истории развития методик преподавания иностранных языков и языковой политики в целом.

Следует отметить, что политика СССР в отношении изучения иностранных языков прошла очевидную трансформацию от инструментального грамматико-переводного подхода к методу лингвокультурного погружения; от пассивного (рецептивного) усвоения с целью чтения и понимания иноязычных текстов к активному усвоению языка с целью его продуктивного использования. Субординативный билингвизм как цель обучения иностранным языкам, когда говорящие воспринимают второй язык через призму родного и соотносят инокультурные лексемы и концепты с лексемами и концептами родного языка, сменился координативным, когда два языка существуют с сознании параллельно и обслуживают разные функциональные сферы. Более того, благодаря восприятию иностранного языка и культуры как более престижных, коды иностранного языка и его концептуальный набор стали замещать коды и концептуальный набор родного языка, вытеснять или искажать их, поэтому правомерно также обозначить такой билингвизм как субтрактивный (то есть приносящий ущерб исконному, национальному языку).

Вкратце опишем историю изучения иностранных языков в школьном образовании в России в XX в. К началу века обучению иностранным языкам в России стало уделяться всё меньше внимания по ряду причин: из-за назревшей необходимости усиления обучения естественнонаучным предметам, из-за посредственных результатов обучения иностранным языкам в гимназиях и сомнений в общеобразовательной ценности их изучения [1]. В ранние советские годы обучение иностранным языкам декларировалось в документах, но на практике не велось – в связи с восстановлением после экономической разрухи, трудностями построения общества, основанного на принципиально новой идеологии, сломом старой школы и преобладанием концепции «свободного воспитания», а также необходимостью уделения особого внимания национальным языкам, в том числе коренизации, разработке письменности для бесписьменных языков и организации обучения на них. Так, в 1920–1924 гг., по свидетельству очевидцев, изучение иностранных языков «затухало», в программе ГУСа 1925 г. говорилось о введении на второй ступени школы необязательного второго языка с V по XI группу. При этом приоритетным стал немецкий язык, прежде всего, исходя из того, что в стране были люди, для которых этот язык был родным, – немцы Поволжья, При-

балтики, люди, долго жившие в немецкоязычной среде, но также с целью оптимизации сотрудничества с этой страной и, возможно, из соображений ожидаемой скорой социалистической революции в Германии. Программа и учебный план были примерными и должны были уточняться местными ОНО, в связи с чем иностранный язык преподавался неравномерно, а в ряде мест его не было совсем. В 1927 в стране началась кампания «Иностранные языки – в массы». Наркомпрос СССР сделал преподавание иностранных языков обязательным, упорядочил учебный план по иностранным языкам. В 1929 г. принимаются постановления о введении иностранных языков в ФЗС, об усилении изучения иностранных языков в техникумах и вузах. Создавалась единая система обучения иностранным языкам от школы и до вуза. Количество часов на изучение иностранных языков в средней школе составляло 2–3 часа в неделю, за все годы обучения – 13 недельных часов. Вместе с тем именно в 1929 г. создаются школы с уклонами в разные предметы, в т. ч. и иностранные языки (35 недельных часов). В обучении преобладало сочетание натурального и грамматико-переводного методов обучения – в связи с разнородностью контингента обучаемых (большой процент взрослого населения).

Отметим также, что в 1920-е годы в СССР, по предложению Л. Д. Троцкого, начал активно распространяться эсперанто; он широко изучался как «язык мировой революции». Эсперанто активно использовался в сети «рабкоров», на этом языке велось радиовещание, даже надписи на почтовых конвертах дублировались на двух языках, русском и эсперанто (такие открытки выходили и позже – например, в 1940-е и 1950-е гг.). В 1929 г. Троцкий был выслан из страны и в 1932 г. лишен советского гражданства, а с середины 1930-х годов носители эсперанто подверглись репрессиям как «троцкисты», «шпионы» и «террористы».

В 1930-е гг. руководство СССР продолжало работу по усилению изучения иностранных языков. В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. органы просвещения обязаны были обеспечить знание учащимися одного иностранного языка по окончании средней школы. Немецкий язык оставался приоритетным: он изучался примерно в 70 % школ, остальные 30 % были распределены между английским и французским.

После Великой Отечественной войны ситуация изменилась. В это время были приняты постановления Совета Министров СССР № 3488 от 4 октября 1947 г. и Совета Министров РСФСР от 17 июня 1948 года, учредившие специализированные школы с углубленным изучением иностранных языков. В постановлении 1947 г. отмечалось, что изучение иностранных языков в школах было поставлено неудовлетворительно. Констатировалось, что Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г., в соответствии с которым органы просвещения обязаны были обеспечить знание учащимися одного иностранного языка по окончании средней школы, не было выполнено. Только по РСФСР в 1947 г. из общего количества 6189 средних школ иностранный язык не преподавался в 483 школах. В школах изучался по преимуществу немецкий язык; английский и французский языки преподавались в очень немногих школах (на 1948 г. по РСФСР: английский язык – в 16 % школ, французский – в 7 %). Постановлением 1947 г. устанавливалось следующее соотношение преподаваемых в городских средних школах иностранных языков: английский язык – в 45 %, французский – в 20 %, немецкий – в 25 %, испанский – в 10 % школ. Министерствам просвещения союзных республик разрешалось вводить преподавание одного из иностранных языков с 3 класса в средних школах городов республиканского подчинения. Министерствам просвещения РСФСР и Украинской ССР разрешалось в целях подготовки лиц, знающих в совершенстве один из иностранных языков, организовать в 1948/49 учебном году 4 мужские школы с преподаванием ряда учебных предметов в старших классах на этом языке: в г. Москве 2 школы, в г. Ленинграде 1 школу и в г. Киеве 1 школу. В этих школах на иностранном, преимущественно английском, языке преподавались литература соответствующей страны, география зарубежных стран, новая история и биология, библиотеки были укомплектованы соответ-

ствующими учебниками и учебными пособиями, художественной литературой на иностранных языках. С 1947 г. Министерство просвещения РСФСР и ОГИЗ при Совете Министров СССР приступили к изданию журнала «Иностранные языки в школе», ставшего одним из престижнейших советских научно-методических и лингвистических периодических изданий. К 1 сентября 1968 года в СССР было уже 1026 спецшкол, в которых училось 325 тысяч школьников. Из них в РСФСР функционировало 249 школ с языковым уклоном и 269 – с прочими.

Углубление и расширение базы языкового образования с помощью открытия специализированных школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке задумывалось для подготовки квалифицированных кадров в области перевода и международной коммуникации, а также для приобщения советских людей к иноязычной культуре и просвещения их относительно жизни за рубежом. Однако на деле всё оказалось сложнее. В ходе языкового образования произошло вытеснение и искажение национальных кодов и культурных концептов. Ниже мы попытаемся обозначить причины, отчего это произошло.

Прежде всего, при изучении иностранного языка с раннего детства создается искусственный билингвизм, когда иностранный язык, представляющий значительную сложность и требующий от учащихся особой концентрации внимания, маркируется как не менее, а то и более важный, чем родной. Это предопределяет психологическую фиксацию на нём и порождает осознание его особой важности как учебной дисциплины, часто в ущерб иным, более сложным, духовно и социально значимым предметам – литературе, родному языку, обществоведению, истории. Такая навязанная ранним изучением психологическая фиксация во многих случаях способствует появлению гипертрофированного интереса к англоязычной культуре, а также формирует ложное целеполагание, побуждая большое количество молодых людей подсознательно связывать своё будущее с языком и культурой иной цивилизации. Итак, первым фактором субтрактивности, вытеснения родных лингвокультурем иностранными в ходе изучения иностранного языка, является *психологическая фиксация с раннего детства на иностранном языке как на одном из важнейших предметов*. Такая фиксация продолжается и в более сознательном возрасте, когда именно знание иностранного (чаще всего английского) языка подается как символ образованности[1]. Это создает у учащихся неверную установку на иностранный язык как на самоцель, а не как лишь на средство коммуникации с представителями иной лингвокультуры.

Во-вторых, следует отметить, что овладение языком начинается с мнемонического усвоения его форм, изучение иностранного языка – это, прежде всего, постижение форм, которым сопутствуют те или иные значения. Именно поэтому оно, по свидетельству педагогов и психологов, так способствует развитию абстрактного, формально-логического мышления – когнитивных умений, памяти, внимания, навыков восприятия и производства речи. Изначально иностранный язык не имеет для ребенка какой-либо культурной смысловой нагрузки, поэтому представляется ему своеобразной игрой, сопровождаемой положительными эмоциями: эстетическим наслаждением от артикуляции фонем, выучивания слов, составления предложений, разучивания стихов и песенок, гордостью от достижения мастерства в овладении языком и умении говорить на нём. Начиная с первого класса или с дошкольного возраста, параллельно со своим языком (а то и раньше) осваивая иноязычный алфавит, а затем элементарную грамматику и лексику, ребенок приучается любить эту довольно нехитрую, увлекательную и развивающую деятельность, своеобразную «игру в бисер». Акцента же на смысловой стороне текстов в ходе обучения иностранному языку в школе не ставится: передаваемые текстами смыслы, как правило, воспринимаются некритически,

[1] Знакомый нам лично профессор, кляня в устной беседе консервативность и отсталость образования в России, объяснял, что проблема «в нежелании изучать английский язык». Аналогичные мнения о якобы имеющей место недостаточности внимания иностранным языкам в российской системе образования часто встречаются и в научной публицистике и неявно декларируются в программных документах Министерства образования.

интерпретируются поверхностно, как данность иной культуры, а собственные сочинения учащихся, как устные, так и письменные, оцениваются, прежде всего, по уровню владения языком, а не по смысловому наполнению. Работа по рефлексии, нравственной оценке фактов, лингвокультурному сопоставлению минимальна, либо ее нет совсем. Таким образом, вторым фактором, влияющим на субтрактивный характер билингвизма, связанного с изучением иностранного языка, мы считаем *преобладающий формальный характер обучения, когда не предусматривается герменевтической работы с передаваемыми текстами смыслами, а также лингвокультурного сопоставления с родным языком*[1].

В-третьих, как более общий вывод из предыдущих двух положений, можно сказать, что формальное обучение заставляет полагать главным критерием успешности личные достижения в формальных видах деятельности, при игнорировании абстрактно-рефлексивной, нравственной, духовной деятельности, связанной с реальной жизнью, в т. ч. на благо обществу и стране. Происходит своеобразный «эскапизм» в форму за счет умаления смыслов и осознанного целеполагания.

В-четвертых, несмотря на то, что в ходе изучения иностранного языка внимание обучаемого концентрируется, прежде всего, на его формальной стороне, на бессознательном уровне с раннего детства происходит *аккультурация (окультуривание), или инкультурация,* усвоение иностранных лингвокультурем. В целом данный процесс при изучении иностранного языка неизбежен, но при определенных условиях (например, недостаточная работа по формированию престижности родного языка и культуры, уделение их изучению меньшего времени, дискредитация отечественной истории, знаковых персоналий и т. п.) это происходит в ущерб усвоению собственных лингвокультурем. Происходит *отрицательная аккультурация – замена национальных лингвокультурных единиц, архетипов, устоев и дискурсивных практик на заимствованные из другой культуры, у другого общества*.

Механизм вытеснения и искажения национальных лингвокультурных концептов становится ясен, если вспомнить, что в знаках естественного языка, прежде всего на уровне лексем, происходит не только фиксация фактологической информации, но и консервация культурных и идеологических смыслов. Поэтому любой естественный язык сам по себе тянет за собой целый шлейф культурных,

---

[1] Следует отметить, что «игра в бисер» продолжается и на более высоких уровнях ¯ в университетском образовании, в академических исследованиях. Возможно, нигде в мире так основательно не изучают английский язык на академическом уровне, как в России. Всесторонне изучаются фонемы в различных диалектах англоязычных стран, нюансы английской лексики и грамматики, премудрости англоязычных орфографии и пунктуации. По этим темам написано несметное количество диссертаций, изданы бесчисленные пособия, статьи и монографии. Так, если в ввести в Google английскую фразу, отсылающую к теоретической англистике, скажем "English stylistics", ¯ то зачастую первыми выйдут работы наших ученых, невольных «компрадоров от образования». По иронии, вся эта масса отечественных исследований по теоретической фонетике, грамматике, лексикологии, стилистике английского языка не оценивается в академических кругах англоязычных стран, которые преподают соответствующие дисциплины в соответствии со своими наработками, нимало не интересуясь зарубежными достижениями в этих областях. Времена изменились, для России и бывших союзных республик ¯ не в лучшую сторону. Но, несмотря на деградацию российской культуры, бездумные, бесплодные, а то и вредные «игры в бисер» с языком и культурой духовного агрессора, коим без натяжек можно назвать англосаксонский мир, продолжаются, пусть в видоизмененных научных парадигмах (лингвокультурология, этнопсихолингвистика и др.).

Отметим также что в 1920-е годы в СССР, по предложению Л. Д. Троцкого, начал активно распространяться эсперанто; он широко изучался как «язык мировой революции». Эсперанто активно использовался в сети «рабкоров», на этом языке велось радиовещание, даже надписи на почтовых конвертах дублировались на двух языках, русском и эсперанто (такие открытки выходили и позже – например, в 1940-е и 1950-е гг.). В 1929 г. Троцкий был выслан из страны и в 1932 г. лишен советского гражданства, а с середины 1930-х годов носители эсперанто подверглись репрессиям как «троцкисты», «шпионы» и «террористы». Изучение эсперанто в СССР пришло в упадок. Остается только сожалеть, что интереснейший эксперимент по введению в образование универсального искусственного языка межнационального общения, свободного от культурно-исторического багажа какой-либо отдельной страны, но обладающего безграничным потенциалом к обогащению за счет различных языков и культур мира, в нашей стране был прекращен.

исторических смыслов, аллюзий, ассоциаций, мифологем и идеологем. В речи же (текстах, дискурсах) происходит непосредственная актуализация этих смыслов и порождение новых на основе старых. В каждом тексте на естественном языке содержится оценка обсуждаемого материала, прослеживаются определенные идеологемы и мифологемы, тексты, как правило, полны лингвокультурным материалом (реалиями, символами, идиомами, пословицами, афоризмами). В ходе изучения иностранного языка инокультурные ментальные единицы на подпороговом уровне внедряются в сознание и при упомянутых выше условиях вполне способны исказить и вытеснить родные архетипы.

Так, даже несмотря на то, что в советских учебниках по английскому было много текстов, посвященных отечественным реалиям, текстов прогрессивных западных писателей и публицистов, гуманистических художественных произведений классиков реализма, а также текстов, выдержанных в духе марксистско-ленинской идеологии (взять хотя бы газеты «Moscow News» и «Morning Star»), мифологемы англосаксонской культуры и идеологемы либерального капитализма проникали в сознание[1]. Не оттого ли с конца восьмидесятых продолжается непрерывный исход за рубеж наших соотечественников, которые уезжают без угрызений совести, сожаления, быстро забывая родную культуру и язык? Не спасают ситуацию и родные архетипы и культурные коды, оказавшиеся хрупкими перед иноязычным и инокультурным доминированием, так же, как и русские национальные ценности (бескорыстие, коллективизм, духовность и др.). В отношении родных языка, культуры, идеологии создавалась иллюзия, что это естественный фон существования; казалось, что они «вечны, как воздух». С этой иллюзией «окультуренный» иноязычной культурой бывший выпускник спецшколы уезжал за рубеж – и полностью ментально растворялся в чужой культуре[2].

В-пятых, руководство СССР сделало спецшколы элитными, предполагая при приеме тщательный отбор учащихся по способностям, а также допуская прием «по блату», что придавало им особую престижность, порождало и воспроизводило социальное неравенство. Собственно, это отмечалось уже после первых 20 лет существования спецшкол: в начале 1969/1970 учебного года Министерство просвещения РСФСР подготовило доклад о недостатках в работе средних учебных заведений с углубленным изучением ряда предметов, в котором говорилось о попрании социалистических принципов в этих школах и подготовке безыдейных выпускников. Констатировались устойчивая тенденция к превращению указанных школ в учебные заведения для «избранных», ограниченная возможность углубленного изучения иностранных языков детьми трудящихся, узаконивание повсеместной дифференциации школьников как по успеваемости, так и по социальному составу, «что противоречило принципу единства советской школы». Проведенные Министерством просвещения РСФСР проверки установили многочисленные факты порочной практики отбора учащихся. Например, в 1969 году в первый класс школы № 4 г. Москвы было принято 64 человека, из них: по заявлениям родителей из своего микрорайона – 15 человек, по направлениям РОНО – 21 человек, по указанию гороно – 20, по просьбе шефов – 5, детей работников школы – 3. Нежелательным последствием такой системы приема детей в специализированные школы и классы явилась возникшая и всё увеличивающаяся односторонность соци-

---

[1] Более того, включение в учебники по английскому текстов социалистической направленности, на наш взгляд, пошло только во вред, поскольку исказило англосаксонский образ мира для русскоязычного человека. Оно создало иллюзию его «социалистичности», наличия в нем существенных сил, стремящихся к воплощению идей равенства, гуманности и социальной справедливости. А эта иллюзия сделала англосаксонский мир еще более привлекательным.

[2] Впрочем, в сознании многих эмигрантов и «западников» архетипы и стереотипы родной культуры остаются и своеобразно преломляются. Многие адепты западной культуры не ассимилируются с ней, но сохраняют свою идентичность. Точнее, застревают «в пограничной зоне» двух ментальностей. Часто случается их одиозное перевоплощение в диффаматоров бывшей Родины и всего, что с нею связано. При этом, однако, они не в состоянии порвать с ней связь. Их диффамация сродни известной в психологии ненависти обидчика к обиженному, предателя к преданному – это как бы самооправдание тем, что жертва «сама виновата, потому что плоха».

ального состава учащихся. Так, дети рабочих составляли менее 10 % учеников школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке в г. Москве и менее 15 % – в Московской области. В документе, между прочим, констатировалось, что под видом классов с углубленным изучением ряда предметов в них собираются наиболее сильные ученики, которые получают лучшее, чем их сверстники, формальное образование, хотя и отмечалось, что для этих учеников характерно поверхностное изучение идейного содержания и художественных особенностей произведений литературы и «пренебрежительное отношение учащихся к изучению общественных наук» (этот вывод подтверждает наши второе и третье положение: концентрация внимания на формальном предмете часто наносит ущерб изучению предметов, требующих рефлексии, – литературы, истории, обществоведения, порождает своеобразный эскапизм в форму за счет умаления смыслов). Однако было еще одно, более значительное, чем нарушение единства школы, коррумпированность, появление неравенства и снижение интереса к предметам, требующим рефлексии, следствие элитарности школ с углубленным изучением иностранных языков: *эта элитарность нанесла ущерб престижности национальных языков и культур, побудила оценивать их как второстепенные и, при погружении в иноязычный и инокультурный материал в рамках натурального метода обучения, рассматривать их сквозь призму иностранных.*

Говоря об образовательных приоритетах и методиках преподавания иностранных языков в мире, можно видеть следующую картину. Всего в истории методики преподавания иностранных языков существует несколько подходов: переводной, грамматико-переводной, смешанный и натуральный (прямой) – последний предполагает акцент в обучении на устной речи, преподавание культуроведческих знаний, минимальное обращение в ходе обучения к родному языку. Методики первой половины XX века (как советские до 1980-х гг.[1], так и зарубежные до середины 1960-х гг.[2]) базировались на сочетании сопоставительного грамматико-переводного и натурального подходов, что предполагало пояснения на родном языке, большое количество переводных упражнений, наличие в учебном материале текстов, посвященных реалиям и фактам собственной страны, отбор материала на иностранных языках по усмотрению собственных министерств образования. Такой подход требовал от обучаемых основательного знания родного языка и культуры. Затем он сменился одноязычным и монокультурным, англо- (франко-, германо-) центристским подходом, предполагающим лингвокультурное погружение без привлечения родного языка и культуры. Многие исследователи критиковали такой подход. Р. Филлипсон указывал на лингвицизм – наблюдаемую им в Европе дискриминацию национальных лингвокультур – как в отношении отсутствия сопоставления с ними англоязычных в ходе обучения, так и в отношении принципиального сокращения отводимых на их изучение часов. Согласно исследованиям немецкого Института Гете, запрет на использование родного языка в преподавании иностранного языка *способствует отчуждению учеников от собственной культуры, лишает их национально-культурной идентичности и приводит к аккультурации, а не к повышению межкультурной коммуникативной компетенции* [7, p. 20]. Однако, несмотря на критику, од-

---

[1] В преподавании английского языка ранняя советская методика была субординативной двуязычной: ведение уроков и сам учебный материал сопровождались пояснениями на русском языке (например, грамматические правила объяснялись по-русски), было большое количество упражнений переводного характера, основной акцент делался на чтении и письменной речи (методика Г. М. Уайзера). Позднесоветская методика фактически стала одноязычной по ведению уроков и учебным материалам, она включала больше упражнений одноязычного лингвокультурного характера, больший акцент делался на устную речь и слушание (методики Е. И. Пассова, А. П. Старкова и др., Г. В. Роговой и др.). В позднесоветских учебниках было еще множество текстов с лингвокультурными пояснениями, русско-английскими параллелями, с описанием событий, в которых наша история и наши культуры пересекались, то есть событий, актуальных для обеих стран. В постсоветский период, с переходом на западные учебники и программы, эта традиция была окончательно утрачена, обучение стало одноязычным и монокультурным.

[2] Такого рода методики разрабатывались Г. Палмером, Р. Ладо, А. Марквардтом, позднее они были подхвачены С. Гассом и Л. Селинкером.

ноязычный и монокультурный подход в обучении ведущим западноевропейским языкам как иностранным преобладает до сих пор.

Следует также отметить факт практически повсеместного перехода в преподавании в вузах и школах на учебники, издаваемые в Великобритании и США (заметим, что учебники, издаваемые в США, используются в Европе и России реже, чем британские учебники). В то же время если, как предлагают современные социолингвисты, включить подбор и представление материалов для изучения в учебниках по английскому языку как иностранному в социолингвистическую перспективу, то культурно-идеологическая пристрастность отбора сведений в вышеуказанных учебниках становится вполне очевидной. Как показывают исследования, в них воспроизводятся англосаксонские культурные стереотипы и идеологемы и создается некий идеальный образ Великобритании. Например, неотъемлемой частью британских учебных пособий и курсов для иностранцев (серии Streamline English, Headway, English in Action (курс The Royal Family) и др.) является тематика британской королевской семьи. При этом обнаруживается необъективность подачи информации: представляются лишь нейтральные, положительные или курьезные сведения о Виндзорах, прослеживается позитивный и даже благоговейный тон нарратива. Скажем, упоминая о безрассудной женитьбе Эдуарда VIII, авторы не говорят о факте его приверженности идеологии нацизма; рассказывая, обычно в сентиментальном ключе, о жизни и смерти принцессы Дианы, не говорят о ее фактическом противостоянии королевскому двору, об иске к королевской семье по поводу смерти Дианы и Доди Аль-Файеда, не говорят о многих других «темных страницах» истории британской королевской семьи[1]. Интенсивное обучение по таким учебникам без включения критического анализа материала в ситуации, когда преподаванию собственных языка, культуры и истории не уделяется должного внимания (или они намеренно подаются в негативном свете), чревато, по мнению многих исследователей, искажением национальной и культурной идентичности учащихся, вытеснением родной лингвокультурной картины мира иноязычной, усвоением ложных стереотипов, «слепым» англоцентризмом, отсутствием интереса к другим языкам и культурам мира и т. п. (например, см. [3–6]).

В этом смысле следует отметить очевидную асимметрию в обучении представителей англоязычных стран, например, русскому языку как иностранному. Учебники, разработанные российскими авторами, для изучения русского языка и литературы на Западе, как правило, не берутся, таким образом, процесс, симметричный обращению английского языка как товара («English as commodity»), в случае русского языка не допускается: русский язык не становится «товаром», приносящим выгоду России. В ход идут учебники, составленные англоязычными лингвистами и филологами. Русскоязычные педагоги и методисты (в основном эмигранты) в лучшем случае выступают в них в качестве консультантов либо соавторов, материалы же подбираются на основании предпочтений англоязычных составителей учебников. Например, среди популярных на Западе авторов учебников русского языка значатся: Brian Kemple, Zita D. Dabars, Genevra Gerhart, Mario Pei, Charles Roden Buxton, Valerie Borchardt, Nadya Peterson, P. T. Culhane, Terry Culhane, Arna Bronstein, Aleksandra I. Fleszar, Sandra Freels Rosengrant, коллектив авторов Pimsleur Comprehensive Russian и др. (http://www.abebooks.com). Автору данной монографии довелось изучать учебники русского языка для старших курсов «Russian in Use» С. Фрилз, используемые в американских вузах. Мы обнаружили, что во многих случаях материалы о русских реалиях в них неглубокие, зачастую тексты в этих учебниках обращены к реалиям самой Америки или носят сопоставительный характер с акцентом на американской культуре. Они определенно создают для обучающихся позитивный образ США, но едва ли пред-

[1] Подробное рассмотрение лингвокультурной составляющей обучающих дискурсов и текстов учебников будет представлено нами в другой работе.

ставляют полную и верную картину о России. Самобытность и русского языка, и культуры, их общемировая ценность в учебниках не подчеркиваются[1].

В настоящее время в России, как и во всём мире, лингвокультурная англоязычная экспансия продолжается. Например, по Москве углубленное преподавание английского языка готовы предоставить сотни школ, среди которых есть как государственные, так и негосударственные. В рекламу этих школ входит обучение английскому языку с первого класса, языковые носители в качестве преподавателей, зарубежные учебники, перспектива обучения за рубежом. Экзамен по английскому языку становится обязательным для поступления в вузы. Усиленно рекламируются многочисленные курсы и программы обучения английскому языку для детей и взрослых, предложение на них постоянно растет, растет и спрос (см. схему ниже). Кроме того, знание английского становится важным требованием к работникам компаний. Стандартной практикой на предприятиях становится обучение работников в обязательном порядке английскому языку. Такое положение объясняется как материальными причинами, такими как глубокое внедрение иностранного капитала в российскую экономику, система иностранного аудита на многих предприятиях, так и общим трендом вестернизации российского общества, в которой английский язык выступает как важная составляющая.

Рис. 1. **Схема нарастающего воспроизводства языка [8, p. 241]**

Можно констатировать, что в отношении английского языка как иностранного в России, как и большинстве стран мира, наблюдается постоянно воспроизводящийся механизм трансляции и ретрансляции чужого языка. Этот механизм М. Штрубелл описал с помощью метафоры «колеса Катерины» – нарастающего циклического воспроизводства языка, когда государственная языковая политика законодательно обеспечивает всё более интенсивное его изучение, что, в свою очередь, повышает престиж этого языка и влечет всё большее количество изучающих, знающих и использующих его людей, что порождает больший спрос на услуги и товары, связанные с ним, а потребление этих товаров, в свою очередь, порождает всё большую мотивацию учить язык и обучать ему потомков и т. д. и т. п. Только в данном случае указанный механизм работает не на возрождение и

[1] Характерна также подборка русской литературы на старших курсах американского вуза: http://russian.cornell.edu/; интернет-материалы, например, http://masterrussian.com/, http://masterrussian.com/russianculture/Russian_Culture.htm; http://yalepress.yale.edu/yupbooks/russian/; http://odin-moy-den.livejournal.com/, http://www.sras.org/russian_journalism_aug_2012. Зачастую в учебниках, составленных англоязычными авторами «для внутреннего пользования», предвзято и искаженно подается история и культура нашей страны. В этой связи любопытны работы И. И. Шарифжанова, посвященные изучению истории России в англоязычных странах: «Изолированная страна. История России на страницах школьных учебников США и Западной Европы», «История России в британских школьных учебниках XXI века».

развитие национальных языков, как это предполагал сам Штрубелл, а на нарастающее воспроизводство «глобального», «мирового» английского.

Библиографический список

1. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М. : Ступени, Инфра-М, 2002.
2. Найденова Н. С. Прямой метод обучения иностранным языкам // Вестник РУДН. – 2008. – № 3. – С. 119–122. – (Сер. «Вопросы образования: языки и специальность»).
3. Caputa S. Teaching Culture Through Language: National Stereotypes in EFL Course Books in Poland (1946–2000) // A Culture In-Between. NeoLit Online. № 1. Is. No 2, 2002.
4. Gray J. The ELT course book as cultural artefact: how teachers censor and adapt // ELT Journal. – 2000. – Vol. 54. – Issue 3. – P. 274–283.
5. Hyde M. The teaching of English in Morocco: the place of culture // ELT Journal. – 1994. – 48/4. – P. 295–305.
6. Prodromou L. What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning // ELT Journal. – 1992. – 46/1. – P. 39–50.
7. Sternagel P. Kann auswartige Kulturpolitik in Enrwicklungslandern Selbstbestimmung stimulieren? Vom Dilemma des Goethe Instituts // Pleines and Wigger (eds.). Sprachen aus Europa: sprachpolitische Folgen des Kolonialismus. – Osnabruck: Osnabrucker Beitrage zur Sprachtheorie 25, 1984. – P. 10–23.
8. Strubell M. From language planning to language policies and language politics // Webser P. J. (ed.), Contact + Conflict. Language planning and minorities. – Bonn: Dümmler, 1999. – P. 237–248.

THE INNOVATION AND USE OF ARGOT LEXICON IN IRAN AZERBAIJAN CULTURE

Kh. M. Hossein
Baku State University, Baku, Azerbaijan

Summary. In some situations, verbal communication in society, affected by social anomalies, create a new concept called the secret language (Argo). Different methods of generation and word formation like analogy, affixation, derivation and inflection involved in the creation of secret vocabularies. Adding various affixes and match parts of words and convert them to each other, the use of simile and metaphor and analogy, and the onomatopoeia, and loan translation, borrowing from other languages occur in Iran Azerbaijan culture. Sometimes since a word or phrase used in a class or broad range it enters to communication culture of people or sometimes due to lack of communication and sometimes people use it too much and make distance between its birth and death. Meaning and the true meaning of some words and phrases give no clue to find its signifier and some others may have a very clear meaning, but for some people its exterior meaning may not be clear. Meaning regions of secret language in this aria are words of taunt, insults, sarcasm, political, sex, religious, and special classes of groups and expressing their opinions in Argot.

Key words: Agro-word formation; semantics; culture and social group.

Introduction:

In some situations, verbal communication in society, affected by social anomalies, create a new concept called the secret language (Argo). Different methods of generation and word formation like analogy, affixation, derivation and inflection involved in the creation of secret vocabularies. Adding various affixes and match parts of words and convert them to each other, the use of simile and metaphor and analogy, and the onomatopoeia, and loan translation, borrowing from other languages occur in Iran Azerbaijan culture. Sometimes since a word or phrase used in a class or broad range it enters to communication culture of people or sometimes due to lack of communication and sometimes people use it too much and make distance between its birth and death. Meaning and the true meaning of some words and phrases give no clue to find its signifier and some others may have a very clear meaning, but for some people its exterior meaning may not be clear. Meaning regions of secret language in this aria are words of taunt, insults, sarcasm, political, sex, religious, and special classes of groups and expressing their opinions, in Argot.

Language is a person's simplest property. Language as most important mean of communication has some characteristics that reflected in all parts of language like sounds, rules, grammatical structures and lexicons. Language is a regular and orga-

nized system. Lexicons that we will speak about them are subsystem of whole language. The whole system of lexicon is changing and any decrease or increase in the number of component of lexical system will affect the other components value and basically the whole language is changing. Language is a dynamic phenomenon. Dynamics and evolution of language is another feature that considered as universal of language. Dante, Italian poet, believes since man is unstable and changeable, his language can't be stable and permanent. But like other things such as customs and dress, it changes with changes of time and place. Lexical system of language is an open system and in comparison with phonetic, morphological and syntactic systems that are close, changes easily. In lexicon of language according to time some vocabularies born, grow, Evolve during their lifetime, enter from other languages and accept nationality of the language, take new form, promote or lose their importance, evaluated or degenerated...

And the languages culture should not stay away from changes but it should be the mirror of changes. As historian writes fate and status of different communities in a certain period of time as it is or basically he should write lexicographer or linguist should write fate and status of lexicon of language in a period of time in which he lives as it is. The culture of language is authentic. If at any time give reflection of modern culture and a vivid picture from language. There are many different types of cultures in different languages. Like dictionaries and glossaries and street slangs and hidden vocabularies and even glossaries of insults and vulgar.

Argo and its innovation and use in Iran Azerbaijan:

Julia Falk believes obscenity and vulgarity are closely related to secret language. They arouse strong negative reactions in many people and are used by only a portion of the population. As with slang, words labeled obscene or vulgar by some people are considered acceptable and colloquial by others. Furthermore, almost every word that might be called obscene or vulgar has, in the colloquial or formal vocabulary of the language, an equivalent that may be used without great social repercussions. Thus, almost anyone mat say intercourse or defecate, but there are other words meaning exactly the same things that some people might be embarrassed to here, let alone utter. Why particular words are considered obscene or vulgar, when others with the same meaning are not, is far from clear. Yet, as with slang, if an obscene or vulgar word is used often enough, it may cease to carry such connotations and become acceptable.

Obscenity is the use of words that offend the morality of certain people; vulgarity involves words that violate good taste. Since both morality and taste are relative matters, differing according to an individual's background, there are no concrete criteria that can be applied to determine which words are obscene or vulgar. On the other hand, there appears to be no language that lacks words that speakers consider obscene or vulgar. It is doubtful whether people will ever cease to make such judgments. Dr. Samayi believes the secret language is used more for hiding secrets and privacy policy between ranges of speakers.(4.p,8) The reason that today these vocabularies are used in all of languages and dialects is conceal the thoughts and intentions and verbal communication and exchange between people that are out of context of speech.

Goal of Argot is convey the message to the audience but we want some unknown person can't get the message. Societies Politics, governance, culture and ideology determine these terms what in what extent and with which goals and objectives generated and in which situations they may be verbal and how they spread, and at last what kind of audiences it affect. Lexicons of secret language are constantly generated. After a while some vocabularies of this language are forgotten.

Different Methods of generation and word formation like analogy, affixation, derivation and inflection involved in the creation of secret vocabularies. Range of age groups and youth and particularly students and general range of people create more of these words than others. Lord of the media, particularly newspapers and television programs, serials, films, sitcom and various personalities involved in the construction of these words. Vocabularies of Argot may be limited to a geographic location, area, district, village, town, or even related to geographical coordinates of the speakers of a language that even in this case contain several countries. For example when TV showed a

series Jewel in the Palace in people that saw this series called someone that didn't have medical education but knew a little about medicine, Yangum.

Or in the Showtime of Secret Army in most urban and rural schools, students said "Gestapo" to schoolmaster. Dr. Samayi believes Argot is type of standard language and somehow involved in almost all areas of language but perhaps it has less rule in syntax. Sometimes since a word or phrase used in a class or broad range it enters to communication culture of people or sometimes due to lack of communication and sometimes people use it too much and make distance between its birth and death [4, p. 13]. Range and value of concealing of vocabularies of Argot is a relative matter in order that there is a term that only exchanged between close friends, however, this term don't enter to family privacy or some term become general and in spite of being vulgar or banal is used in all groups even among family members.

Meaning and the true meaning of some words and phrases give no clue to find its signifier and some others may have a very clear meaning, but for some people its exterior meaning may not be clear. But there are some words and terms that due to metaphor or analogy or external inherent meaning or internal and imaginary sense seems common and can be understand by everyone. In secret language may apply several terms for one trait of personality both positive and negative.

For example, in various parts of the Turkish dialect coordinates for the trait "not salty" different terms like "duzli, khiyarshur, duz madani,duzlakh,doshab and..." are used. Or for the adjective "dumb" words like kan kan, Konaz, 'guni galin, Maymakh, mamo, okuz, shushe and... are used. Conversely, maybe a secret phrase or word in various regions and communities take a different meaning. For example, in Tabriz, people said Chatrbaz (Paratrooper) to bridegroom that live in his wife's family home and for lunch and dinner like a skydiver reaches his wife's family table. Yet this phrase in Ardabil, means fraudulent and tricky person and in Uromia this term is used for addict person. Meaning regions of secret language are words of taunt, insults, sarcasm, political, sex, religious, and special classes of groups and expressing their opinions.

There is no limitation for word formation in this language. Adding various affixes and match parts of words and convert them to each other, The use of simile and metaphor and analogy, and the onomatopoeia, and loan translation, borrowing from Other languages occur in Argot and since it has no written form and is informal there is not any criticism for the method of making them. The origin of this language cannot be limited to a specified period of time or location or language. Perhaps history of this language backs to time that third person comes to privacy of two person's speech.

References

1. Ekrami, Mahmoud (2005), Intimate Expressions Anthropology, Mashhad, Ivan Publication.
3. Bateni, Mohammad Reza (1988), about language, Tehran, Agah Publications.
4. Tradgyl, Pitter (1997), Social linguistics, An Introduction to Language and Society (Mohammad Tabatabaie),Tehran, Agah publications.
5. Samaei, Mahdi(2003), Secret Language Dictionary with an introduction about the sociology of language, Tehran, Markaz Publications.
6. Moshiri, Mahshid (1994) Ten articles on language, culture, translation, Tehran, Alborz publications.
7. Lakoff, R (1973), "Language and woman's place", Language in Society, 2.
8. Lehmann, P. Winfred (1992), "Historical linguistics", third edition, London and New York, Rout Ledge.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н. Н. Редченко
Научно-исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Россия

Summary. This article observes the problems of multicultural communication.
Key words: culture; education; integration.

Сложность и интегративный характер параметров межкультурного общения предопределили необходимость выдвижения особой цели обучения иностранному языку, обусловленной укреплением позиций межкультурного направления в лингводидактике. Сегодня учёные настаивают на необходимости формирования межкультурной компетенции в различных образовательных условиях.

Под межкультурной компетенцией понимается способность личности реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условии межкультурной коммуникации. Такое же представление о межкультурной компетенции формулируется и в зарубежных работах.

Данное понимание межкультурной компетенции отчетливо показывает глубокую гуманистическую и общеобразовательную направленность межкультурного подхода, универсальность его использования в разных образовательных ситуациях, вне зависимости от условий обучения иностранному языку.

В то же время следует признать, что в такой интерпретации межкультурная компетенция приобретает, скорее, философский и научно-теоретический (методологический) смысл. Данная трактовка, к сожалению, не позволяет вычленить конкретизированное содержание межкультурной компетенции, значимое для дидактических целей. В результате анализа литературы были изучены работы ряда исследователей, полагающих, что формированию должна подлежать межкультурная коммуникативная компетенция – способность продуктивного взаимодействия с носителями другой культуры на иностранном языке, предполагающая понимание культуры инофона и позитивное, толерантное отношение к культурным различиям.

Данная точка зрения свидетельствует о необходимости решения вопроса о соотношении коммуникативного и межкультурного подходов, составляющих основу современной методической науки и практики. Исследователи отмечают, что между этими подходами к обучению иностранному языку существует принципиальное различие, поскольку они исходят из различного целеполагания. Коммуникативный подход ориентирован на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая моделируется по образцу коммуникативной компетенции носителей языка, а межкультурный – на формирование бикультурной языковой личности, способной к межкультурной коммуникации, межкультурного коммуниканта (медиатора культур), межкультурной / межкультурно ориентированной / мультикультурной / вторичной языковой личности.

В большинстве случаев иноязычная коммуникативная компетенция и межкультурная компетенция рассматриваются как различающиеся понятия.

В то же время при формулировании целей обучения в различных учебных заведениях прослеживается стремление тем или иным способом их интегрировать. Хотя их тесная взаимосвязь не вызывает сомнения, вопрос о соотношении этих двух компетенций решается неоднозначно: либо коммуникативная компетенция трактуется как составляющая межкультурной компетенции, либо эти две компетенции рассматриваются как частично пересекающиеся.

Вопросы о соотношении двух указанных компетенций, приоритете той или иной из них и способах их интеграции представляются актуальными для конкретизации целей и обоснования содержания обучения иностранному языку в учебных заведениях разного профиля. В качестве методологической основы решения

указанных вопросов для школы с углублённым изучением иностранного языка мы опирались на теорию языковой / вторичной языковой личности. В соответствии с основными положениями этой теории, целью обучения иностранному языку в вузе является становление у обучающегося «основных черт вторичной языковой личности, совокупность которых... составляет сложное интегративное целое, выходящее не только на коммуникативную, но и на межкультурную коммуникацию» [3, с. 207].

При исследовании вопроса о взаимосвязи между коммуникативной и межкультурной коммуникативной компетенциями мы пришли к выводу, что межкультурная коммуникативная компетенция не тождественна компетенции носителя языка и представляет собой компетенцию особого рода, которая «может быть присуща только межкультурному коммуниканту – языковой личности, познавшей посредством изучения языков как особенности разных культур, так и особенности их (культур) взаимодействия» [3, с. 207].

Данная точка зрения имеет определяющее значение для нашей работы, в которой исследуются основы интердисциплинарного обучения иностранному языку. Приведем ряд аргументов, доказывающих значимость данной позиции.

Во-первых, вторичная языковая личность – интегративное явление, характеризующееся совокупностью особых черт, свойств, обеспечивающих способность к участию в сложном многоаспектном и многокомпонентном процессе межкультурной коммуникации. Таким образом, в самом содержании понятия заложена глубокая идея интегративности.

Во-вторых, такая личность оказывается на пересечении многообразных культур (в том числе родной), активно взаимодействующих друг с другом и образующих для коммуниканта особое интегративное – межкультурное – пространство, в котором он, не теряя своей национальной идентичности, должен быть способен взаимодействовать с представителем иного лингвосоциума. Это означает, что обучающийся погружается в сложные процессы интеграции различных культур, и, осознавая и принимая иные взгляды, он должен быть готов представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

В-третьих, межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой органичный синтез коммуникативной и межкультурной компетенций.

Мы придерживаемся позиции, согласно которой во всех компонентах иноязычной коммуникативной компетенции – лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и социальной – присутствует межкультурный аспект, хотя речь идёт лишь о частичном пересечении этих двух компетенций. Принятие данной позиции позволяет нам сделать вывод о том, что межкультурную коммуникативную компетенцию можно формировать в процессе развития отдельных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Для этого необходимо в содержание каждой из компонент иноязычной коммуникативной компетенции привнести межкультурный аспект, что возможно, прежде всего, в условиях интегрированного обучения иностранному языку. Наглядно пересечение двух компетенций нашло отражение на схеме, представленной на рис. 1.

Рис. 1. **Интегративная связь иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной коммуникативной компетенции**

Итак, представленные заключения позволяют нам сделать вывод о том, что с позиции лингводидактических предпосылок формирование межкультурной коммуникативной компетенции должно быть основано на интегративном межпредметном подходе, базирующемся на основных положениях:

- теории межкультурной коммуникации;
- концепции вторичной языковой личности (И. И. Халеева);
- теории коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции.

Сделанный нами вывод полностью согласуется с позицией И. И. Халеевой, которая утверждает, что лингводидактика аргументирует свою методологию формирования межкультурной коммуникативной компетенции «с позиции **междисциплинарности**, на основе которой «конструируется» вторичная языковая личность». «При этом вторичная языковая личность формируется (обучается и воспитывается) не только как би-лингвальная и би-когнитивная, но и как личность би-культурная, как личность просвещённая, обладающая межкультурной компетенцией и потому способная эффективно достигать взаимопонимания в обоих мирах – родном и не-родном» [там же].

Сказанное свидетельствует о том, что полноценное формирование межкультурной коммуникативной компетенции возможно лишь на основе междисциплинарного обучения, более полно (по сравнению с другими моделями обучения) раскрывающего проблематику межкультурного взаимодействия, выходящего за рамки собственно обучения иноязычной коммуникации, поскольку межкультурная коммуникативная компетенция подразумевает формирование не только (меж)языковой, но и – шире – межкультурной («вторичной») языковой личности.

Основная образовательная программа определяет содержание и организацию образовательного процесса и направлена на формирование общей культуры, которая невозможна без овладения межкультурной коммуникативной компетенцией, без формирования первоначальных представлений о многообразии языкового и культурного пространства мира, о языке как основе национального самосознания, без осознания ценности, целостности и многообразия окружающего мира и своего места в нём.

Сущность межкультурной подготовки обучающихся отражена в формулировках личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. К ним, в частности, относятся следующие показатели:

– формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;

– овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

– развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;

– развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

– готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учёта интересов сторон и сотрудничества;

– овладение базовыми предметными и метапредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;

– сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах.

Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся содержит перечень планируемых результатов воспитания – формируемых ценностных ориентаций, социальных компетенций, предусматривает расширение кругозора, развитие общей культуры; ознакомление с общечеловеческими ценностями мировой культуры, духовными, культурными и нравственно-этическими ценностями народа России и народов других стран; развитие коммуникативных навыков (в том числе межкультурной коммуникативной компетенции); формирование и расширение опыта позитивного взаимодействия с окружающим миром.

При изучении дисциплины «иностранный язык» на основе реализации межпредметных связей в целях формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции происходит:

– социальное развитие учащихся – формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия демократических ценностей, развития толерантности отношений в поликультурном сообществе, воспитания патриотических убеждений; освоения основных социальных ролей, норм и правил;

– познавательное развитие – формирование у учащихся научной картины мира; развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью; овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения; развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии;

– коммуникативное развитие – формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнёров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участие в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, построение продуктивного сотрудничества на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском и иностранных языках.

Все эти цели и задачи могут быть достигнуты только при условии реализации межпредметных связей и формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Бейсенбаева А. А. Межпредметные связи в процессе школьного обучения и воспитания : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1991. – С. 5–7.
2. Брунер Дж. Культура образования. – М. : Просвещение, 2006. – С. 191–201.

3. Халеева И. И. Последовательная коммуникация и нарративная компетенция. Методы современной коммуникации. Вып. 1. – М., 2003. – С. 191–267.

CULTURAL IDENTITY FLEXIBILITY OF THE SECOND LANGUAGE LEARNERS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION[1]

N. F. German
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Summary. The languages we speak are closely linked to our feelings of cultural identity in intercultural communication. Participating in the practices of the host-national community, may challenge the second language learners' cultural identity: the languages they learn and use open up possibilities for new identities, while at the same time their identities can have implications for engagement in language learning and use. The gradual transformation of cultural identity leads to successful integration into new culture and as well as psychological compatibility with the representatives of the other linguacultural community.

Key words: second language learning; cultural identity; host-national community; identity flexibility and transformation.

In the last 20 years, education abroad options have become more diverse: study abroad, internships, work placements, field research, service learning, volunteering, as well as directed travel linked to learning goals. Education abroad can be motivated by a wider range of goals: second language learning, exposure to other cultures, professional enhancement, disciplinary learning, and getting new life experience. As a result, we have witnessed an increase in the number of young people who want to master their second language, especially English, outside their country of citizenship.

In the context of the other linguaculture, the learners of the second language are exposed to the dynamic created by interaction between the teacher, students of various cultural backgrounds, target language-culture learning materials, and new cultural environment outside the class. Participating in the practices of the host-national community, the students are apt to encounter new ideas and ways of being that may challenge their cultural identity.

Cultural identity refers to one's sense of belonging to a particular culture or ethnic group. It is formed in a process that results from membership in a particular culture, and it involves learning about and accepting the traditions, heritage, language, religion, ancestry, aesthetics, thinking patterns, and social structures of a culture [2, p. 142-143]. Cultural identity develops through three stages: unexamined cultural identity, cultural identity search, and cultural identity achievement.

During the *unexamined cultural identity*, student's cultural characteristics are taken for granted. Students lack an awareness of cultural differences, don't characterize themselves as belonging to any particular culture, they may accept the prevailing stereotypes of their own culture and of themselves. *Cultural identity search* involves a process of exploration and questioning about one's culture in order to learn more about it and to understand the implications of membership in that culture. This stage is characterized by a growing awareness and reinterpretation of everyday experiences, along with the increased desire to learn more about one's own culture. *Cultural identity achievement* involves a clear, confident acceptance of oneself and internalization/globalization of one's cultural identity. Students develop ways of dealing with ethnocentrism and stereotypes.

The experience of living and interacting with people from a different culture triggers an awareness of one's own cultural identity. When a component of identity becomes conscious and important, or "activated", new experiences get filtered through that portion of identity [ibidem, p. 145]. As we may conclude, cultural identity is dynamic and exists within a changing social context. Over time a person adapt to various

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 12-04-00045, проект «Лингвистические аспекты исследования идентичности личности в изменяющемся мире».

intercultural challenges, and identity may be transformed into one that is substantially different from what is used to be, we can speak about the transformation of identity. The degree of these changes greatly depends on the second language learner's intercultural communicative competence and desire to integrate into new linguaculture.

How the languages students speak are linked to feelings of identity in intercultural encounters? We fully agree with K.A. Noels, T. Yashima, and R. Zhang [3, 53], who state that relation is a reciprocal one: the languages we learn and use open up possibilities for new identities, while at the same time our identities can have implications for engagement in language learning and use.

Learning the second language in a new linguaculture (usually in international classroom) means that students have to interact with variety of personalities having quite different cultural backgrounds. Thus, the sense of security, comfort, and predictability that is normal for communication with culturally similar people is lost. Communication seems to be unpredictable, ambiguous, unexplained, exotic, curious, and strange. These changes may cause the identity crisis, which has the following features:

– a person is unable *to express* his «self» adequately using the means of a foreign language;

– a person is unable *to define* the interlocutor's «self» adequately in case that the interlocutor uses his native language;

– interlocutors are unable *to extract* culturally specific information from the discourse activity of each others;

– a person is not ready *to define* correctly his or her position in a new cultural society [4, p. 216].

To overcome this crisis and successfully integrate into new culture, as well as into numerous in- and out-groups is a real challenge to each student learning the second language. Searching the ways of conscious cultural identity development and transformation lies in the sphere of the scientific research of scholars in social psychology, communication studies and applied linguistics.

In this article we draw on the work of K.A. Noels, T. Yashima, and R. Zhang who give a review of how scholars in social psychology, communication studies and applied linguistics have defined identity and described its function in intercultural communication [3, pp. 52–67].

Psychologists propose that people's motivation to learn a second language is supported by positive attitudes towards that language community, a motivational orientation termed the 'integrative orientation' (R. Gardner and W. Lambert). In recent years scholars try to understand how learners envisage themselves as speakers of other languages, invest in that vision, and internalize that vision into their sense of self, sometimes to the point of identifying with a new language community.

According to Communication accommodation theory, ethnolinguistic identity theory, and the intergroup theory (M. Clément, A. Gilbert) the second language learning serves as a marker of group distinctiveness. Students try to adjust their verbal and nonverbal styles in order to create and maintain positive identities and to create a desired level of social distance between themselves and their interlocutors. Similarity and affiliation can be demonstrated through convergence on linguistic, paralinguistic and nonverbal features in such a way as to become more similar to the interlocutor's behaviour, and difference can be demonstrated through divergence in communication style that accentuates differences between the speaker and the interlocutor.

Sociocultural perspective (J. Zuengler, E. Miller) considers language as a tool for achieving social and psychological ends, as a resource for managing everyday activities, including the negotiation of identities. It also tries to analyze the power dynamics in situated interactions where one or both parties must use a language they have not yet mastered.

D. Holland and W. Lachicotte argue that the self comes to use the signs, once directed to others or received from others, in relation to the self. Inner speech mediates self-regulation and thoughts, whereas narratives mediate making sense of the self and of life events. J. Lantolf and S. Thorne state that learning and using the second lan-

guage amounts to acquiring a new way of mediation and can lead to a renewed or additional identity for an individual.

In J. Lave and E. Wenger's situated learning theory, learners acquire knowledge and skills as they move towards fuller participation in the practices of the host-national language community. Participating means acculturating through acquiring normative behaviours or symbolic competences in that community. Expanded behavioural repertoires in multiple languages and cultures can result in a wider range of identity options to choose from, and can affect how effectively an individual can manage identities in intercultural communication. Community of practice perspectives (M. Lamb, T. Yashima and L. Zenuk-Nishide) can help to understand how learners' imagined identities can guide learning trajectories.

In poststructuralist critical perspectives (D. Block, B. Norton, A. Pavlenko and A. Blackledge), the value of speech cannot be separated from who uses it. Speech is used and understood with reference to the social positioning of the interactants. Language use is a site of struggle where individuals negotiate identities. Identity, then, is not a product of an individual's mind but is discursively co-constructed through interactions in the social sphere.

For the discipline of intercultural communication (J. Martin and T. Nakayama, Y. Kim, T. Imahori and W. Cupach, S. Ting-Toomey and others), the following assumption is important: the identity one wishes to avow or negate may be at odds with what is granted or affirmed by one's intercultural partner; thus, identity is not only flexible but mutually negotiable. Identities need to be mutually recognized and validated; the lack of mutuality or negotiation competence can lead to feelings of not being understood, respected or affirmatively valued. Identity is the interpretive framework for understanding one's self and the surrounding world and focus on cultural and relational identities. Ting-Toomey views intercultural communication as balancing the identity dialectics of security/vulnerability, inclusion/differentiation, predictability/unpredictability, connection/autonomy and consistency/change. Meeting those identity challenges by expanding one's cognitive, affective and behavioural repertoire could potentially transform one into a 'dynamic biculturalist' who is attuned to both self-identity and other-identity negotiation issues. According to M. Hecht identity is formed, expressed and modified through social interaction. To capture this, it proposes four interpenetrating layers of identity (personal, enacted, relational and communal).

More dynamic account of identity is provided by Y. Kim's theory of cross-cultural adaptation. It builds upon the open-systems principle about one's natural tendency to restore the internal disequilibrium created by the challenges associated with acculturation. Y. Kim proposes a stress–adaptation–growth dynamic that explains how psychological transformation gradually evolves out of the stress–adaptation dialectic. The product of this steady self-transformation is the emergence of an intercultural identity, a mindset that is both increasingly individualized and universalized [3, p. 57].

Thus, in order to overcome the identity crisis and successfully integrate into new linguacultural community, there are two global tasks standing before any second language learner: a person has to be in a constant search for his or her cultural identity and integrity; a person should have an experience and ability of transformation of his or her cultural identity when he or she meets something strange unusual and alien. Learners should create a culture of the third kind in which they can express their own meanings without being hostage to the meanings of either their native or the target speech communities.

The process of transformation beginning from the stage of misunderstanding and even hostility towards the other linguaculture leads to such a result that a person not only accepts cultural differences, but integrates the other culture models into his or her language consciousness. Universalization of identity allows to reach confident perception of one's own, thus, to gain psychological compatibility with the representatives of the other linguacultural community.

Bibliography

1. Holland, D. and Lachicotte, W. 'Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity', in H. Daniels, M. Cole and J.V. Wertsch (eds) The Cambridge Companion to Vygotsky, New York: Cambridge University Press, 2007 – pp. 101–35.
2. Lustig, Myron W. Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures / Myron W, Lustig, Jolene Koester, – 6th ed, Pearson Education. Inc, Boston, 2010. – 395 p.
3. Noels, A., Yashima, T., Zhang, R. Language, identity and intercultural communication // The Routledge handbook of language and intercultural communication / ed. by J. Jackson. Routledge, 2012 – pp. 52–66.
4. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИЗ ЛАОСА

А. А. Бурченкова
Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А. М. Василевского, г. Смоленск, Россия

Summary. This article discusses the features of speech behavior of Laos. Studying of cultural realities helps teachers to avoid intercultural conflicts, remove linguistic and intercultural interferences, contributes to the successful of Lao students to the new sociocultural environment, facilitates the process of mastering the Russian language.

Key words: Laos; intercultural interferences; Buddhism; mentality; teaching; socio-cultural environment; Russian as a foreign language.

Современный мир отличается многообразием и постоянным расширением культурных связей в самых разных сферах человеческой жизни – туризме, спорте, образовании, бизнесе, личных контактах и т. д. Кроме того, социальные, политические и экономические изменения последних лет обусловили масштабную миграцию народов, их переселение, смешение и столкновение. Названные процессы привели к тому, что всё больше людей преодолевают культурные барьеры, которые раньше их разделяли. Они вынуждены не просто знакомиться с чужими культурами, но и адаптироваться к ним и даже ассимилироваться с ними. Таким образом, реальное взаимодействие культур осуществляется именно через контакты между отдельными людьми. Поэтому межкультурная коммуникация приобретает особое значение в преподавании русского языка как иностранного, так как она способствует межъязыковому общению и укреплению связей между странами и народами.

Межкультурная коммуникация – это общение людей, говорящих на разных языках и принадлежащих к различным культурам. При этом необходимо помнить, что «каждый язык отражает культурные реалии того социума, где язык функционирует, и при этом адекватно обслуживает его культуру» [1, с. 17].

В России в настоящее время обучается много лаосцев, в частности военнослужащих, получающих специальное образование в военных вузах. Представители Лаоса очень сильно отличаются в своем культурном, социальном и речевом поведении от россиян. Рассмотрим некоторые особенности речевого общения, свойственные представителям Лаоса.

Для лаосцев, придерживающихся буддизма, правильная речь – одна из основных заповедей. По их мнению, «речь является и наукой, и искусством. В Лаосе считают, что надо не только уметь говорить, но и слушать, не перебивать, всегда выслушать собеседника до конца, нельзя выражать открыто восторг или недовольство по поводу сказанного собеседником. Умение объяснить – один из признаков интеллекта» [2]. Лаосцы никогда не перебивают других, особенно вы-

шестоящих по должности, положению или званию. Выслушать человека до конца, даже если не согласен с ним, – это знак уважения с их стороны.

Лаосцы очень внимательно относятся к желаниям и чувствам собеседника, стараются не допускать ситуаций, которые могут поставить партнера по общению в неудобное положение, унизить его. Поэтому для лаосских военнослужащих неприемлемо явление «дедовщина», имеющее место в российской армии. Дисциплина, строгая субординация – данные понятия составляют основу военной системы Лаоса, которая не допускает никаких унизительных ситуаций между военнослужащими.

Лаосцы считают, что в общении играет роль абсолютно всё: внешний вид собеседника, его одежда, статус, род занятий, принадлежность к семье, клану, хорошее поведение, праведное стремление, речь, фигура, жесты, воспитанность, время. Подобный подход обусловлен буддизмом, который признает целостность окружающего мира во всех его проявлениях.

Это некоторые характерные черты национального лаосского общения. Вступая же в коммуникации с представителями других стран, лаосцы ведут себя немного иначе, чем в рамках своих групп. Вот некоторые моменты, на которые обращают внимание иностранцы при общении с представителями Лаоса.

Общаясь с иностранцами, лаосцы с осторожностью высказывают свои мысли, внимательно следят, прислушивается ли собеседник к их словам. Нельзя ни в коем случае перебивать собеседника. Перебив лаосца на полуслове, можно вызвать у него чувство неловкости, дискомфорта. Собеседник может замкнуться, и разговор останется незаконченным.

В практике общения следует учитывать, что лаосцам присуща конкретность мышления, которая проявляется почти во всех жизненных ситуациях. Из-за особенностей языка они воспринимают всё сказанное почти буквально. Лаосцы почти не способны к абстрагированию, им присуще сугубо индивидуалистическое восприятие, исходящее из конкретных образов, поэтому на занятиях не следует прибегать к абстракции, образным выражениям, объяснение должно быть точным, конкретным, лучше с большим количеством иллюстраций, наглядности.

Важную роль в общении с лаосцами играет улыбка, она приветствует, ободряет, создает доброжелательную обстановку, поэтому они очень часто и много улыбаются.

Лаосцы очень болезненно относятся к критике как в свой адрес, так и в адрес кого бы то ни было в своем присутствии, так как она сопряжена с нанесением ущерба собственной значимости и достоинству человека. Следовательно, ироничный стиль общения, позволительный в арабской аудитории, с лаосцами не допустим.

Практика обучения лаосцев показывает, что они с большей доброжелательностью и уважением относятся к людям, имеющим представление о национальном лаосском менталитете, истории Лаосского государства, культурных и этнопсихологических особенностях. Знание их национальных психологических и языковых особенностей, учет родного языка, сравнительно-сопоставительный анализ русского и лаосского языков помогают преподавателю создать положительную мотивацию, настроить курсантов на процесс овладения русским языком, облегчить объяснение наиболее трудных языковых моментов, избежать появления типичных ошибок. Кроме того, в процессе обучения курсантов из Лаоса выяснилось, что они гордятся тональной системой, отличающей их язык от других, с огромным уважением относятся к тем, кто знает лаосский язык, ведь он, с их точки зрения, недосягаем для иностранца.

Такие сведения о социокультурных реалиях представителей Лаоса помогают облегчить процесс обучения лаосских курсантов и студентов, найти точки соприкосновения между нашими странами, более эффективно организовать учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, изучение культурных реалий позволяет преподавателям, работающим с иностранными студентами, избегать межкультурных конфликтов, сни-

мать языковые и межкультурные помехи, что способствует более успешной адаптации иностранных студентов (курсантов) к новой для них социокультурной среде.

Библиографический список

1. Фрумкина Р. М. Культурологическая семантика в ракурсе эпистемологии // Известия АН. – М., 1999. – № 1. – (Серия литературы и языка).
2. URL: http://detikhunboroma.ru/talking.html

TRAITS OF STEREOTYPES IN POLITICAL DISCOURSE

I. G. Monatik
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

Summary. The problem of functioning of stereotypes in the political discourse, traits of stereotypes and their classification are investigated in the article.

Key words: social stereotype; political stereotype; political discourse.

Stereotypes as a consisting part of belief system explain why and how people relate to each other. Media can serve as a source of models for interpretation of reality. Media researchers study the ways of negative stereotyping of ethnic and other minorities. The process of "learning" prejudice from interpersonal communication and media texts takes place because not all individuals have everyday experience of interethnic interpersonal contacts and not always they are aware of ethnic dimension of this contact. Stereotypes were investigated by Walter Lippman (the author of the term), H. Tajfel, J. Turner, R. Levine, D.Campbell, J. Bartmiński, U.Quasthoff, Yu. Sorokin, V. Maslova.

Stereotype, being a part of cognition mechanism, helps to classify perceptions of reality, relieving the process of thought. The concept of stereotype was introduced (Lippman 1922) [4, c. 48] in order to explain the process of public opinion formation. American researchers traditionally attribute to stereotypes, "pictures in our heads" mainly negative meaning, especially talking about ethnic stereotypes. In fact, they were equated with prejudice or its cognitive components. We cannot agree with it, as stereotypes can also be neutral and positive.

Stereotypes function on two levels: individual and social. **Individual stereotypes** form the basis for beliefs of a person; **social stereotypes** are beliefs common to a group, helping to define the "other" and boundaries of the groups. If group members avoid communication with others, stereotype fills the lack of knowledge about others, representing the relationship among social subjects and attitude towards this relationship. A stereotype does not explain the differences between groups, but polarise and consolidate the evaluation, as it has intensive affective connotation. Negative stereotypes are easier to remember and attribute to groups.

According to Tajfel we can discriminate two functions of individual and social stereotypes. Individual stereotypes have: a cognitive function, the processing of social information takes place automatically, on the basis of selective perception, expectations, and biases. Information is simplified and schematised; value and protection role. In order to keep a positive self-image we overestimate our self and underestimate the "other". Social stereotypes have: ideological function, ideology of a group explains and justifies group behaviour; identifying function, according to the theory of social identity, individuals tend to maintain positive identity connected with belonging to the group. Positive identification of image of "we" and negative image of "they" help to keep the economic status, political power and self-respect of the group. Stereotypes can justify hatred and aggression towards others and side-track attention from in-group problems. As stable semantic patterns stereotypes communicate identity symbols of the group and enhance group solidarity.

Content of stereotypes is not very diverse. Defining relationship between social groups the following issues are mentioned [6]: favourable attitude towards own

group and rejection of other groups; stressing diversity of in-group and uniformity of other groups; pointing out positive examples of own group and prototypes of other groups, attribution of failures in own group to the situation and failures of other group to the abilities and skills of their members.

Auto-stereotypes are usually formed from those characteristics and attributes that are accepted in the culture. **Hetero-stereotypes** usually embody those negative characteristics that are not desirable and acceptable in own culture. Some authors assert that hetero-stereotypes are projections of negative self-characteristics on others. The outcome of communication in the situation of contact depends on coherence of auto and hetero-stereotypes.

Political stereotype traits may refer to the overall liberal or conservative orientation of a group, or to more specific characteristics such as "feminist". Research in political science has often focused on the impact of political stereotypes of political groups, such as the Democratic and Republican parties. But recent scholarship suggests that voters link political and social traits in evaluating members of social groups active in politics.

While social and political traits are distinct, they are linked in people's minds through the cognitive structure of the group stereotype. The social and political traits may not be related logically. Nevertheless, the two are likely to be associated and linked with the group's name in the cognitive structure of the stereotype. When a social trait is activated by a political campaign, a political trait may as well, through its link in the group stereotype.

Voters are likely to view political traits as more legitimate political considerations than social traits. Thus, while most voters reject social stereotype traits as illegitimate, they are likely to use political stereotype traits. If an illegitimate social trait is activated it may not receive added weight in voters' considerations because it will be consciously rejected by the individual. But voters may give added weight to the more legitimate political trait, even if it does not apply, because the overall structure of the group stereotype has been activated.

Another important question is correspondence of stereotypes to reality. Three viewpoints can be named here: 1. Stereotypes have no connections with reality, but they help do differentiate own group in a positive way and justify our activities towards outgroup members. 2. Stereotypes have some true connections with reality. The problem lies in the generalisation of this true background to all group members. Stereotypes can create reality. Based on mechanisms of self-fulfilling prophecies, stereotypes can impose a definite style of behaviour to group members. Stereotypes as linguistic formulas are created and transmitted by those individuals and social structures that have access to public discourse; afterwards individuals reproduce them in their everyday communication.

Interethnic dispositions (stereotypes, prejudices) serve as a means to investigate images and limits of intercultural understanding. As the role of politics rises, the need for identity becomes the main component of the integrated need for multiple social identities. For this purpose people use stereotypes to fill in information they lack, to arrive to quick inferences and judgements, and to save efforts of mind. Stereotypes traits may be correct or incorrect, but notably they are used by politicians to influence mind of voters and to gain power. Task for following investigation are: to discover linguistic means of stereotypes' activation in human mind and the way stereotypes manipulate our thoughts.

Bibliography

1. Anderson, John R. 1985. *Cognitive Psychology and Its Implications,* 2nd ed. New York: W. H. Freeman.
2. Bartmiński J. Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem — na przykładzie stereotypu matki // Język a kultura. T.12. -Wrocław, 1998. S. 63- 84.
3. Hurwitz, Jon and Mark Peffley. 1998. "Whites' Stereotypes of Blacks: Sources and Political Consequences. In Jon Hurwitz and Mark Peffley (eds.), *Perception and Prejudice: Race and Politics in the United States*. New Haven: Yale University Press.
4. Lippman W. Public opinion. N. Y., 1922.— 422 p.

5. Lodge, Milton and Patrick Stroh. 1993. “Inside the Mental Voting Booth: An Impression-Driven Process Model of Candidate Evaluation.” In *Explorations in Political Psychology,* ed. Shanto Iyengar, and William J. McGuire. Durham: Duke University Press.
6. Tajfel H., Turner J. (1986) “The social identity theory of intergroup behaviour”. In S.Worchel & W.Austin (eds) Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall.

СТРАТЕГИИ УЧЁТА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ АДРЕСАТА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

О. П. Петрухина
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия

Summary. The aim of any speaker who wants to transmit ideological, political, economical or social messages (incorporated in a political discourse) is to persuade the audience, to influence their values and beliefs. This article investigates the use of different values in political discourse. The theoretical issues are being illustrated by examples taken from the speeches of T. Blair.
Key words: values; political discourse; arguments; labour; persuade.

Актуальность данной темы выражается в том, что в убеждениях президента страны или главы правительства существенной составляющей оказывается апелляция к моральным и этическим принципам и ценностям. Прежде чем продолжить наши рассуждения, целесообразным является уточнить, что вкладывается в понятие «ценность».

В словаре она определяется как “worth in usefulness or importance to the possessor” (ценность – это польза или важность для обладателя) [2, с. 764]. Существует также частное определение ценности в учебнике по социологии Британии для учащихся средней школы: Value is something that is good for you (ценность – это то, что является хорошим, приятным для человека) (Butterfield, 1984). «Такой взгляд на ценность per se является отражением базовой для западной культуры ценности – свободы личности, точнее, индивидуальной свободы. Ценность рассматривается как то, что хорошо для человека, группы и общества в целом и для тебя» [1, с. 95].

Какие ценности становятся приоритетными в дискурсе Т. Блэра? Победив на выборах 1997 году и став лидером правящей партии, Т. Блэр формулирует следующие ценности:

The Third Way stands for a modernized social democracy, passionate in its commitment to social justice and the goals of the centre-left, but flexible, innovative and forward-looking in the means to achieve them. (1) It is founded on the values which have guided progressive politics for more than a century – <u>democracy, liberty, justice, mutual obligation and internationalism</u> [4].

Политик отстаивает тезис о том, что программа лейбористов направлена на модернизирование социальной демократии и справедливости. Оценка, содержащаяся в утверждении (1), имеет двойственный характер. Можно различить *прототипическую* оценку, объясняющую, что прогрессивные партии всегда руководствовались конкретными ценностями. *Гомеостатическая* оценка представлена в виде суждения о том, что данные ценности необходимы для современного демократического общества. В данном примере Т. Блэр апеллирует к ценности № 1 в иерархии культурных ценностей – свободе личности и демократии, справедливости, и в то же время он говорит о взаимном обязательстве и взаимосотрудничестве. Ценности провозглашаются одновременно с целями и задачами «третьего пути», включающими обязанности установления социальной справедливости. Гарантом соблюдения этих прав должно выступать правительство во главе с Т. Блэром.

В выступлении Т. Блэр провозглашает и другие ценности: “<u>equal worth, opportunity for all, responsibility and community</u>”. В фокусе данного примера находятся такие близкие сердцу британских граждан ценности, как личный успех, дух

предприимчивости, персональная ответственность и чувство принадлежности к сообществу. Они слишком часто считались второстепенными по отношению к социальным мерам, касающимся всего населения, так считал Т. Блэр. Поэтому именно они стали первостепенными и важными в тот период, когда политик пришёл к власти.

После победы лейбористов на общих парламентских выборах 1 мая 1997 года различные слои британского общества укрепились в видах на положительные сдвиги во многих главных сторонах жизнедеятельности своей страны, зафиксированные рядом программных документов Лейбористской партии. Однако центральное место принадлежит концепции «государства благосостояния». Термин «государство (или общество) благосостояния» стал принадлежностью политической культуры страны. Британцы дорожат идеей «государства благосостояния» и приветствуют шаги к его дальнейшему совершенствованию. Как опытный прагматик, Блэр отлично учел этот нравственный настрой массового электората и сконцентрировал его внимание на непреходящих социальных ценностях – чувствах справедливости, гражданской ответственности, делового партнерства в сфере производства. Эта последняя форма ответственности представлялась особенно важной, поскольку является главной экономической стратегией «нового лейборизма». Мы имеем в виду принципы так называемой стейкхолдерной системы (stakeholder economy) того предприятия, на котором трудятся наемные рабочие, их активного вмешательства в прерогативы менеджмента. По замыслу Т. Блэра, реализация такого плана должна была снять большинство непреодоленных противоречий между собственником и трудовым коллективом, способствовать устойчивости занятости и росту благосостояния рабочих.

В 2000 году он провозглашает другие ценности:

“What are the values? For me, they are best expressed in a modern idea of community. (1) At the heart of it is the belief in the equal worth of all – the central belief that drives my politics – and in our mutual responsibility in creating a society that advances such equal worth. Note: it is equal worth, not equality of income or outcome; or simply equality of opportunity. Rather it affirms our equal right to dignity, liberty, and freedom from discrimination as well as economic opportunity” [5]. Ценность равенства возможностей (equality of opportunity) становится доминирующей в дискурсе Т. Блэра, а концепция гражданского общества основывается на ценности взаимной ответственности (mutual responsibility). Третья ценность активного сообщества, по мнению Т. Блэра, подразумевает свободу граждан (liberty and freedom). Все эти аргументы являются доказательством имплицитного тезиса (1), который можно восстановить как «The main value and the central belief is the equal worth of all».

После второй победы в выборах 2001 года у Т. Блэра формируются следующие ценности:

“The world can go in two ways. (1) Countries can become rivals in power, or partners. (2) Partnership is antidote to unilateralism. For all the resentment of America, remember one thing. The basic values of America are our values too; British and European and they are good values. Democracy, freedom, tolerance, justice” [7].

Что же пытается доказать в данном случае премьер-министр? Тезис не выражен эксплицитно, но его можно восстановить: «Britain is a partner with the USA». Поскольку речь идет о взаимосотрудничестве Великобритании с США, то есть о принятии ценностей, присущих Америке, тезис представляется ценностно ориентированным. Наряду с дескрипцией тезис Т. Блэра содержит оценку (американские ценности – это хорошо). Отстаивая данную точку зрения, политик прибегает к двум типам аргументов: к парадоксальным утверждениям (1) и (2), которые имплицируют, что если не будешь партнером, то, значит, будешь соперником, следовательно, одиноким. Второй аргумент – мотивационные апелляции, то есть обращение к ценностям, необходимое для успеха аргументации оценочного тезиса. Данные ценностные категории действенны по отношению не только к внутренней, но и к внешней политике на второй период правления. Это заключа-

ется в борьбе против террора в мире, против Милошевича и Хусейна, экстремистских группировок, которые совершают такие террористические акты, как в США в 2001 году.

Обращение к потребностям, так же как и к ценностям (потребности и формируют ценности) и, соответственно, воздействие на чувства аудитории оказываются весьма убедительным аргументом в дискурсе главы Кабинета. Он мастерски использует argumentum ad populum [9], когда прибегает к фактам, доказывающим необходимость поддержки американских ценностей. На период, когда политические действия Т. Блэра были направлены в поддержку президента США Дж. Буша в борьбе против терроризма, у главы правительства сформировались свои ценности, схожие с ценностями президента Америки.

Большую роль для Т. Блэра сыграли такие ценности: "fairness, justice, solidarity, opportunity for all" [8]. Социальная справедливость, свобода и равенство шансов, солидарность и ответственность перед другими людьми, которые провозглашает политик перед выборами на третий срок, являются «вечными». Современное понятие справедливости действенно по отношению как к внутренней, так и к внешней политике.

Ценность «justice» играет в данный период одну из центральных ролей. Это было одним из главных пунктов, который высказал Тони Блэр в выступлении. Причем, он говорил об этом неоднократно: "Just over a decade ago, people asked if Labour could ever win again. Today they ask the same question of the Opposition" [6]. "Ten years ago people asked would Labour ever win again. Now they ask it of the Tories" [7]. У него есть на этот вопрос свой ответ: потому что консерваторы забыли слово справедливость, так как тэтчеризм был построен на справедливости только в одном смысле – тот, кто выиграл экономическое соревнование, должен получить сполна то, что заслужил.

Проанализировав примеры, мы делаем заключение, что соотношение ценностей может изменяться в ценностной картине мира, то есть каждый человек во главу угла может ставить ту или иную ценность, отдавая ей предпочтение. Естественно, что ценности, то есть принципы, на основе которых люди имеют представление о плохом или хорошем, прекрасном или ужасном, желательном или нежелательном, оказывают огромное влияние на их поведение. Мотивационные основания языковой личности Т. Блэра (успех на выборах, установление доминирующего положения Лейбористской партии в парламенте) восходят к ценностям, которые являются, по сути, игрой на чувствах аудитории. Апеллируя к ним, Т. Блэр вводит электорат в заблуждение, прибегая к неформальным методам рассуждения, где допустима апелляция к чувствам, эмоциям, интенциям и ценностным категориям, утверждая, что «наша справедливость намного лучше», чем та, к которой апеллировала М. Тэтчер.

Библиографический список

1. Куницина Е. Ю. Оценка и ценности в структуре аргументации // Проблемы речевого воздействия и языковой аргументации. – Иркутск : Вестник ИГЛУ, 2003. – № 2. – С. 92–107.
2. AHDEL – Davies P. The American Heritage Dictionary of the English Language. – New York : Dell Publishing CO., INC, Third Avenue, 1989. – 820 p.
3. Blair T. The Opening Speech by T. Blair to the Confederation of British Industry. URL: www.guardian.co.uk/politics/2004 /apr/ 27/immigrationpolicy.speeches. – 1998a.
4. Blair T. The Third Way: New Politics for the New Century, Fabian Society pamphlet. – 1998b // Fairclough N. New Labour, New Language? – London, New York : Routhedge, 2003. – 178 p.
5. Blair T. Values and the Power of Community. First Global Ethic Lecture. URL: http://www.weltethos.org/oo-home/ blair_e. htm. – 2000.
6. Blair T. Tony Blair's Speech on Terrorism. URL: http://www.ang.com/home/pearly/terror-blair.html. – 2001.
7. Blair T. At Our Best When at Our Boldest. URL: www.labour.org.uk/tbconfspeech. – 2002.
8. Blair T. Speech by T. Blair at Labour Party Annual. URL: http://www.blair.biogs.com/blairspeech.html. – 2004.
9. Eemeren F. H. van, Grootendorst R. Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective. – Hillsdale : Lawrence Elbraum Publishers, 1992. – 236 p.

II. ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СРЕДНЕСПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Н. Н. Редченко
Научно-исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Россия

Summary. This article observes the problems of multicultural communication.
Key words: culture; education; integration.

В настоящее время, в условиях кардинальных изменений во всех сферах жизни общества, всё более серьёзное значение приобретает вопрос совершенствования иноязычной подготовки личности, поскольку знание иностранных языков в современных условиях становится социально-экономической необходимостью. Расширяющиеся международные контакты в различных областях показали, что требуется глубокое понимание особенностей менталитета, стиля жизни и системы моральных ценностей представителей иного лингвосоциума, если народы стремятся к сотрудничеству и совместному устройству будущего мира. В первую очередь речь идет о формировании таких качеств личности, как открытость, толерантность и готовность к общению.

Необходимо подчеркнуть, что отсутствие взаимопонимания обусловлено в меньшей степени наличием ошибок лингвистического плана, и в гораздо большей – стратегическими ошибками в коммуникации. Данное положение предполагает повышение уровня межкультурной образованности современного человека, что возможно лишь в том случае, если результаты общего образования будут выражены не только в предметном формате, но и будут иметь характер интегральных знаний, навыков и умений.

Практически каждый предмет школьной программы вносит определенный вклад в формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся, наполняя ее соответствующим содержанием. Значимая роль в этом процессе отводится предмету «иностранный язык», т. к. именно формирование межкультурной коммуникативной компетенции является основной целью обучения данной дисциплине.

Особая роль предмета «иностранный язык» в развитии межкультурной коммуникативной компетенции учащихся определяется рядом характеристик, отличающих его от всех других школьных предметов. Во-первых, иностранный язык, являясь существенным элементом культуры его народа-носителя и средством передачи ее другим народам, позволяет создать у школьника целостную картину мира, что впоследствии будет способствовать формированию у учащихся черт вторичной языковой личности и их социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, многоязычного мира. Во-вторых, дисциплина «иностранный язык» характеризуется межпредметностью, которая заключается в том, что содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных дисциплин: истории, географии, литературы и др. В-третьих, иностранный язык полифункционален, поскольку он выступает не только в качестве одного из учебных предметов, но и в качестве средства общения и приобретения сведений из самых различных областей знаний.

Межпредметность, культуросообразность и полифункциональность дисциплины «иностранный язык» делают её максимально ориентированной на формирование межкультурной коммуникативной компетенции как сложного интегративного образования, требующего включения обучающихся в сложную дея-

тельность, предполагающую постижение иной культуры (во всех её измерениях) в её активном взаимодействии с фактами культуры родного лингвосоциума.

Эффект межкультурной подготовки значительно усиливается в том случае, если иностранный язык как учебный предмет вступает во взаимодействие с другими предметами, образуя с ними общее – интердисциплинарное – дидактическое пространство. Наибольшим культуроносным содержанием отличается межпредметный блок «иностранный язык, история, география», который способен «погрузить» обучающегося в пространственно-временное измерение иной и родной культур.

Анализ литературы показал, что вопрос об интегрированном / интердисциплинарном обучении, в центре которого находятся межпредметные связи иностранного языка и других дисциплин, является одним из весьма интенсивно исследуемых в теории и практике обучения иноязычному общению.

К сожалению, реализация интердисциплинарного обучения осуществляется лишь отдельными учителями-энтузиастами. Недостаточность раскрытия проблемы, отсутствие исследований, посвященных выявлению различных интегративных межпредметных отношений, в которые способен вступать иностранный язык как учебный предмет, приводят к тому, что учителя, преподающие разные школьные дисциплины, работают в дидактическом отношении изолированно друг от друга, в результате чего теряется целостное восприятие учащимися картины мира и наблюдается снижение их адаптации к социальным условиям поликультурного сообщества.

Таким образом, возникло противоречие, связанное с наличием теоретических основ межпредметной интеграции и необходимостью усиления интердисциплинарного обучения благодаря внедрению новой модели межпредметного взаимодействия «иностранный язык, история, география» в целях формирования межкультурной коммуникативной компетенции и отсутствием теории и технологии создания и реализации такого обучения.

Основные положения, которые хотелось бы подчеркнуть:

1. Интердисциплинарное обучение иностранному языку в интеграции с предметами «история» и «география» является эффективной обучающе-развивающей моделью, обеспечивающей формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащегося.

2. Интердисциплинарное обучение иностранному языку, истории и географии в целях формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся будет эффективным при условиях:

а) тщательного отбора его содержания на основе специфических принципов;

б) организации и проведения специальных видов занятий, которые должны носить постоянный характер и предусматривать овладение умениями, способствующими их осуществлению;

в) постоянного контроля и коррекции проведения интердисциплинарного обучения иностранному языку.

3. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в условиях интердисциплинарного обучения иностранному языку, истории и географии является успешным, если его организация на базе установленных принципов предполагает поисково-исследовательскую деятельность обучающихся.

Библиографический список

1. Бейсенбаева А. А. Межпредметные связи в процессе школьного обучения и воспитания : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Алма-Ата : 1991. – С. 5–7.
2. Брунер Дж. Культура образования. – М. : Просвещение, 2006. – С. 191–201.
3. Халеева И. И. Последовательная коммуникация и нарративная компетенция // Методы современной коммуникации. Вып. 1. – М., 2003. – С. 191–267

САМОКОНТРОЛЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Н. А. Шестакова
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия

Summary. This article considers some techniques and activities to improve students' writing ability. Some effective ways of increasing students' grammatical competency are given and methods of error correction are described.

Key words: error correction; grammatical competency; self-work.

Самостоятельная работа – неотъемлемая составляющая процесса успешного овладения навыком письма на иностранном языке. Чем ответственнее студент подходит к вопросу исправления допущенных им ошибок, чем качественнее он анализирует характер неточностей и несоответствий лексических единиц в своей работе, тем выше окажется в итоге процент усвоенного им материала.

Оценивая письменную работу студента, крайне важно охарактеризовать ее с точки зрения стиля и содержания. Важно отметить все положительные стороны, сконцентрироваться на оригинальности подачи материала, степени аргументированности. Словом, преподавателю надо научиться прочитывать намерение студента выразить ту или иную мысль, а не заниматься лишь поиском грамматических ошибок [1].

Студенту необходимо получить представление о характере имеющих место слабых позиций. Этот процесс включает определение наиболее часто встречающихся ошибок. Преподаватель делает пометки, сообщая студенту, какие грамматические темы требуют дополнительного внимания и, если ошибки в работах обучающихся имеют сходный характер, может во время занятия в группе повторно проработать тот или иной аспект.

Студенту можно рекомендовать самостоятельно обработать оставленный преподавателем комментарий, зафиксировать допущенные им ошибки, сортируя их по разделам и частоте, с которой они встречаются в его письменных работах. Безусловно, это потребует от него времени, терпения и концентрации, однако так он сможет легко определить, какой материал им недостаточно хорошо усвоен и требует повторения. Кроме того, он сможет наблюдать собственный прогресс в овладении языком, со временем реже фиксируя те или иные ошибки, а следовательно, реже допуская их в своих работах.

Не менее полезным при овладении навыком письма представляется чтение записанного текста вслух. В этом случае студент может уловить невидимые при прочтении про себя ошибки (отсутствие артиклей, окончаний, неверная грамматическая форма, пропущенный предлог и т. п.).

При восприятии текста на слух привлекут внимание (если таковые имеются) повторения, нелогичный порядок слов или слишком простые слова, не вполне выражающие смысл высказывания. Вероятно, будет скорректирована длина отдельных предложений или добавлены отсутствующие логические связки и союзы.

После исправления всех имеющихся в работе ошибок студент должен переписать свой текст и сдать его на проверку преподавателю повторно, дабы практически закрепить проработанный им материал.

Библиографический список

1. Grey R. Grammar correction in ESL/EFL writing classes may not be effective // The Internet TESL Journal. URL : http:// iteslj.org/Techniques/Gray-WritingCorrection.html

ПРОБЛЕМА ТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

С. Р. Петросян
Старшая школа № 184 им. С. Ханзадяна, г. Ереван, Армения

Summary. The question of teaching of a foreign language in high school has been considered. The factor of subjects inferiority has been revealed. The solution to the problem has been suggested.
Key words: the English language in high school- subjects of education-quality of teaching.

Образовательные реформы, реализуемые в современной системе среднего и высшего образования, внесли новое содержание и квалификационные требования в практику преподавания иностранного языка. Реформы достаточно динамичны, что зачастую приводит к сложности адаптации учебных программ и научно-методических разработок к современным требованиям качества образования. Качество образования, в свою очередь, является идеологической нишей, в которой формируется «новое качество» педагога и учащихся – будущих профессионалов в определенной сфере деятельности [1].

Одновременно с этим интеграция в европейское образовательное пространство выдвигает свои принципы и цели достижения интегрированного образовательного пространства, актуализируя солидарную ответственность образовательных субъектов и государственных органов. Политические ориентиры этого процесса исходят из Болонской конвенции, Стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (2005 г.) и других основополагающих документов [2]. Надо отметить, что в формирующейся новой структуре образовательного пространства внедрение новшеств часто тормозят инерционность мышления и отсутствие политической воли. Это достаточно настораживающий фактор, способный привнести «учебные погрешности» прошлого в новую систему образования.

В этом контексте особый интерес представляет роль иностранного языка в формировании эколого-гуманистического мировоззрения гражданина XXI века. При множестве концептуально-стратегических разработок всё еще открытым остается вопрос о том, в каком русле в плане содержания и тематической направленности должно развиваться образование в средней школе и вузовской системе. При таком восприятии проблемы еще более возрастает значимость иностранного языка [2].

Экспертные оценки свидетельствуют о том, что обе составляющие единой образовательной системы уже претерпели существенные структурные изменения. Однако в тематической направленности образовательного процесса бытует своеобразный «хаос». В такой ситуации вполне логичен вопрос о роли преподавателей иностранного языка и их квалификационном статусе. В связи с этим важно оценить сопоставимость понятий «иностранный язык как средство общения» и «иностранный язык как инструмент повышения качества образования». Надо принять, что оба подхода концептуально приемлемы, однако с позиций актуализации и достижения желаемого качества знаний важнее второй подход. В частности, целесообразно остановиться на втором подходе и оценить его результативность и перспективность на уровне образования в старшей школе в Армении. Структура образования в республике включает два уровня:

1) основная школа – «имнакан дпроц» (1–9 классы);

2) старшая школа – «аваг дпроц» (10–12 классы).

Иностранный язык изучается с третьего класса. Если на уровне основной школы преподавание иностранного языка в определенной степени тематически и иерархически упорядочено, то в старшей школе оно нуждается в коренной перестройке как тематически, так и по логической взаимоувязке. Так, например, в одном из модулей преподавания иностранного языка в старшей школе экологическая тематика развивается в следующей последовательности:

10-й класс:	• Global warming. • Waste not, want not. • Water: more valuable than oil? • Discussion: Are you eco-friendly?
11-й класс:	• Urban problems. • The Gulf of Mexico: The underwater contamination . • Going green?
12-й класс:	• Globalization. • Challenges of the XXI.

Безусловно, при такой тематической вертикали достаточно сложно говорить о внутренней логике и иерархической подчиненности используемого информационного материала. В подобном изложении в большей степени наблюдается «мозаичность тематики», которая лишена внутренней связи и не в состоянии создать целостное представление об экологической сути рассматриваемой темы. Более того, выявляется оторванность от тематики основной школы, а тематика национальных экологических проблем практически нивелирована. Нарушается принцип изложения материала от простого в основной школе к сложному в старшей школе. Предпочтительнее включать в тематику преподавания современные глобальные экологические проблемы (в контексте основных понятий и лексического материала) и отказаться от методов изложения случайных, логически неувязанных отрывочных тем.

Подобный методический подход не претендует на абсолютность. Однако его перспективность не вызывает сомнений. В Республике Армения, в частности, для этого имеются существенные предпосылки и англоязычный богатый информационный материал по различным направлениям глобальной экологии, международного экологического сотрудничества и национальным экологическим проблемам. Представляется, что эта проблема типична для преподавателей иностранного языка в системе среднего и высшего образования, а ее решение может стать предметом сотрудничества.

Библиографический список

1. Экологическое образование и экологическая культура населения : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. 25–26 февраля 2013 г. – Прага, 2013. – 189 с.
2. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. CEP/AC.13/2005/3/Rev.1. – 23 march 2005.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Н. Н. Редченко
Научно-исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Россия

Summary. This article observes the problems of multisubject students' studying.

Key words: culture; education; integration.

Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях в мире требуют повышения уровня межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) выпускников образовательных учреждений. Решение данной задачи

должно начинаться на уровне школьного образования. Каждый предмет школьной программы вносит определенный вклад в формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся, наполняя ее соответствующими знаниями из различных отраслей науки, но особая роль при этом отводится предмету «иностранный язык», т. к. основной целью обучения ему является именно формирование данной компетенции.

Этот учебный предмет в школе имеет ряд характеристик, отличающих его от всех других предметов. К таким характеристикам можно отнести следующие:

– межпредметность, которая заключается в том, что речь на иностранном языке содержит сведения из разных областей знаний: литературы, искусства, истории, географии, математики и др.;

– полифункциональность, так как предмет «иностранный язык» выступает не только в качестве цели обучения, но и в качестве средства приобретения сведений из самых различных областей знаний.

Кроме указанных характеристик, следует отметить, что иностранный язык, являясь существенным элементом культуры народа-носителя конкретного языка и средством передачи ее другим народам, способствует формированию у школьников целостной картины мира. Следовательно, овладение иностранным языком повышает уровень образования учащихся, способствует формированию личности и ее социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира.

Однако, как показывает практика, достижение цели – формирование МКК становится более эффективным, если предмет «иностранный язык» начинают изучать в тесной связи с другими предметами программы, в частности с предметами гуманитарного цикла. Это предполагает совместную деятельность преподавателей названных (смежных) дисциплин, совместную разработку календарно-тематического планирования процесса обучения. Только в таких условиях формирование реальной целостной картины мира становится возможным, т. е. речь идет о реализации так называемых межпредметных связей, на основе которых в современных условиях школьного и вузовского образования может быть организовано междисциплинарное обучение, призванное помочь сформировать человека, личность XXI века.

Решение проблемы организации междисциплинарного обучения в современной школе может начинаться, на наш взгляд, с интеграции таких предметов, как иностранный язык, русский язык, литература, история, география. В результате такой интеграции учащиеся получат реальное представление о целостной картине окружающего их мира, приобретая при этом полноценную межкультурную коммуникативную компетенцию, которая является обязательным условием для успешной коммуникации между носителями разных языков и культур.

Для реализации рассматриваемого нами междисциплинарного обучения в процессе преподавания иностранного языка в школе и далее в вузе необходимы специальные методические приёмы. К ним относятся, например, *познавательно-поисковые* иноязычные коммуникативные задания.

Познавательно-поисковые задания нацелены на активизацию самостоятельной познавательно-культуроведческой деятельности школьников в условиях иноязычного учебного общения. К структурным компонентам этих заданий относятся:

– контекстуальный ввод в познавательную ситуацию и формулирование познавательных вопросов;

– задания-инструкции по работе с дидактическим иноязычным материалом;

– иллюстративный (дидактический) иноязычный материал для письменного или устного восприятия, анализ и обобщение которого позволяют вывести достаточное количество посылок для доказательства правомерности или неправомерности определённого суждения учащихся [1, с. 210] о сути наблюдаемых социальных явлений и процессов в странах родного и изучаемого языков;

– серии дополнительных тематически взаимосвязанных познавательно-коммуникативных упражнений и заданий.

Чтобы добиться максимально эффективного вовлечения учащегося в процесс межкультурной адаптации [2, с. 140], необходимо обратить внимание, по нашему мнению, на тот факт, что познавательно-поисковая деятельность учащегося в данных условиях должна быть в первую очередь направлена на выполнение заданий по определению учащимся приемлемости или неприемлемости некоторых представлений о сути культурных и исторических событий, явлений и процессов, наблюдаемых в жизнедеятельности человеческого общества.

Для того чтобы система поисково-познавательных заданий обеспечивала непрерывный процесс междисциплинарного обучения и формирования межкультурной коммуникативной компетенции, она должна соответствовать следующим требованиям:

1) обеспечивать единство содержательной и операциональной сторон обучения, основанного на межпредметной интеграции;

2) учитывать уровень знаний учащихся (в том числе межпредметных), уровень сформированности их общих и специфических умений умственной деятельности, а также их индивидуальные особенности;

3) содержать различные межпредметные задания, соответствующие по структурно-операциональному способу их решения исследовательским и поисково-познавательным приёмам овладения учебными умениями;

4) реализовывать «генетические связи между заданиями» [3, с. 10], что позволяет выполнять коммуникативные задания на иностранном языке на базе знаний, полученных при изучении других предметов.

Необходимо отметить, что для подготовки к межкультурному общению необходимо:

– формирование диалогического мышления, направленного на децентрацию субъекта деятельности в рамках межкультурного общения [4, с. 55];

– создание установок на позитивное и толерантное отношение к ценностям культуры страны изучаемого языка, на их осмысление, понимание и интерпретацию в учебном процессе.

При формировании умений вести условный межкультурный диалог следует учитывать следующее:

– мнение обучающихся в процессе общения может быть предопределено содержанием рассказа преподавателя или содержанием текста учебника;

– в процессе обмена мнениями учащиеся формируют самостоятельно свои высказывания, имеющие иногда вариативный характер;

– дискуссия между учащимися (студентами) отражает стремление к поиску истины, самораскрытию; направлена на формирование умения слушать другие мнения и на взаимопонимание.

Подводя итоги, отметим, что ведение таких межкультурных диалогов – достаточно сложная и в то же время весьма продуктивная форма деятельности на занятиях по английскому языку в условиях междисциплинарного обучения с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д. : РГПУ, 2000. – 440 с.
2. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – Рязань : РГПУ, 1997. – 262 с.
3. Столин В. Е. Совершенствование учебно-познавательной деятельности школьников средствами межпредметных проблемных заданий : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Челябинск, 1981. – 21 с.
4. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом. – М. : Прометей, 2006. – 160 с.

THE PROBLEM OF MOTIVATION IN THE COMMUNICATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

N.V. Merkulova
Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering, Voronezh, Russia

Summary. The paper deals with the motivation problem in foreign language teaching which is closely connected with the communicative approach. The motivation is presented as a key-factor of effective teaching and learning process.

Key words: motivation; foreign language teaching; communicative approach.

When learning a foreign language (FL) one of the most important problems is the motivation of the students. It would seem that now more than ever our society needs people who speak foreign languages (development of foreign economics, foreign policy, multiculturalism, tourism, etc.). However, for most students during their studies a foreign language is a value of the potential, not real. The communicative approach to teaching FL is trying to eliminate this contradiction.

According to the communicative approach, learning a FL communication is a model of a real dialogue on the basic qualities (motivation, focus, information, innovation, situation etc.) which should recreate the diversity of the students' relationships. The implementation of the communicative approach is the key to the effectiveness of training cooperation and partnership between teachers and students. The teacher in the communicative approach should be a psychologist, a guidance counselor suggesting organizational, communicational, control and motivational skills. But first of all, the teacher should be himself the representative of FL culture to inspire to the students the attitude to FL knowledge as to spiritual values.

The process of FL learning can and should carry to the FL students the knowledge of foreign culture. Obviously, FL possession is necessary both for society and for the development of the individual, the development of cognitive abilities and needs. When studying linguistics students receive access to the cultural background of the country of interest: its history, geography, science, literature and art. Thus, one of the goals of education should be considered as learning a FL culture.

The foreign language culture assimilation is intended to satisfy personal educational interests in any of the areas of activity - from professional to hobby. The cognitive activity is to acquire information about the culture of the spoken language. A very important role in FL and culture learning play the visual aids and information technologies (pictures, portraits, photos, videos, movies, internet, etc.) which may be sufficient to represent the culture of the country as a whole. But the leading role in cultural studies may have art and literature. It represents the way of understanding reality, founded in fiction literature, creating examples of beliefs and values, that stimulates thinking activity and communicative behavior. It is especially important to use literature to illustrate the traditions, customs and way of life of the people of the country the spoken language.

The specificity of the communicative approach in FL teaching lies in the fact that communication is precedent to the speech activity: the first step is the cognitive needs of a student to express his thoughts and the second one is to make a voice message in the FL. This requirement is included in the general system of motivation. Consequently, the teacher faces the problem of the initial creation, formation or retention of the students' existing needs in communication and cognition in FL by means of this language. The most important here is not only the formation of cognitive and communicative needs, but also educational needs in the assimilation of new knowledge (as in the classroom, and in the course of individual work).

Individual work is the highest form of learning activity and self-education. It is the result of well-organized work in the classroom that motivates self-broadening and deepening of knowledge in students' spare time. Individual work may be recognized as a free optional internally motivated activity aimed at meeting the student's cognitive needs. The student himself defines the purpose and the object of the study (eg, history,

poetry, music, painting, architecture, economics, etc.) and then justifies them for himself. In this case, students need a special program for prior teaching of the self-study techniques and forms.

In communicative approach for FL teaching students' personal properties are of great importance because it leads to the emergence of situational motivation, and so provides proactive participation of the students in the learning process or real communication. The model is the following: students perceive speech task and show interest and activity only when the proposed assignment is correlated with the properties of their personality. Communicative teaching focuses on the individual and is constructed in such a way that the direct activity of the students, their experience, ideology, interests, feelings and wishes are taken into account in the organization of communication in the classroom. Education is not based on the passage of teaching those willing to study texts, but on the discussion of current problems of everyday life. In this case, students have the opportunity to discuss their own deeds and actions, the current events in the life of the group, university, city, country, planet, learn to express their attitude to events and justify and defend their opinions.

In addition to the above methods to optimize the FL learning process communicative approach offers a universal way of communication motivation - the right of choice and personal individualization. The right to choose learning activities gives the students the opportunity to realize their personality to the fullest of its properties. Thus, the implementation of the communicative approach to teaching not only helps FL addressing motivation, but also helps to develop the creative abilities of the students.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Е. Е. Долгалёва
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия

Summary. The article deals with a culturological approach of increasing the efficiency of foreign languages studying. The purpose of the article is to define such notions as 'communicative culture', 'communicative knowledge', 'communicative skills'. It is reported that modern education should be based on a 'dialogue concept': a dialogue of cultures, a dialogue of a teacher and a student, a dialogue of students, etc.

Key words: cultorological approach; communicative culture; communicative approach; communicative skills; communicative competence; speaking competence.

Решение проблемы повышения эффективности иноязычной подготовки студентов и формирования умений иноязычного общения возможно с учетом положений культурологического подхода.

Необходимость учета положений теории культуры и теории коммуникации представляется очевидной, поскольку, по сути, образование есть не что иное, как овладение культурой (Р. М. Асадуллин, В. Л. Бенин, В. С. Библер, Л. П. Буева и др.).

На первый план при этом может быть выведено понятие коммуникативной культуры личности, которая рассматривается как «мера», как оценка личности студентов, качества ее деятельности, как характеристика целостного человека [3, с. 67].

Определение понятия «коммуникативная культура» возможно в соответствии с культурологическим подходом В. Л. Бенина, Л. Н. Волович, Л. Б. Соколовой и др., требующим учета классических и современных теорий по проблемам культуры, целостной личности, деятельности и общения.

В современной науке проблема соотношения социального и культурного решается в пользу приоритета культурного. В культуре не содержится ничего, кроме смыслов и способов их передачи. Именно такое понимание культуры можно иметь в виду при рассмотрении понятия «коммуникативная культура», определяя обучающегося как цель, как человека культуры – целостную личность,

творца культуры, а учебно-познавательную деятельность по изучению иностранного языка как культуросообразную. Этот вывод основывается на утверждении В. А. Бажанова о том, что «...культура – достояние только тех, кто творит. Культуру нельзя «знать», ее никогда не знают, – ее творят» [1, с. 122]. Культура – это результат деятельности, но не просто деятельности, а деятельности творческой.

Следует отметить, что современная культура – культура диалога, а не монолога. Особый интерес представляет идея диалогической культуры, разработанная в отечественной философской литературе В. С. Библером [5; 6]. В. С. Библер отмечает, что культура по своей природе несет в себе энергию и силу диалога, благодаря которым актуализируются любые смыслы культуры, а также возникает и формирует себя личность. Культура должна включать в себя многообразие личностно ориентированных мыслей, каждая из которых имеет право на существование, приобретая свою определенность только через диалог, т. е. в отношении к таким же «другим» мыслям [5].

М. М. Бахтин, В. С. Библер, А. Гжергорчик, К. С. Станиславский и другие считают, что саморазвитие человека возможно только в коммуникации, во взаимодействии человека с человеком. Общение, носящее диалогический характер, позволяет «внешний» диалог перевести в диалог «внутренний» – диалог человека с самим собой, что создает условия для рефлексии в человеке, являющейся средством его саморазвития. Переход от одного уровня организованности к другому, более сложному, через саморазвитие – одна из составляющих коммуникативной культуры личности.

Диалог, понимаемый в идее культуры, – это диалог различных мнений или представлений, это всегда диалог различных культур [5].

Это положение особенно актуально, так как в настоящее время иноязычное общение рассматривается как диалог культур.

Существенным признаком общения как диалога называют установление контакта с партнерами, особого психологического климата, который характеризуется открытостью, доброжелательностью, взаимным доверием [14].

Следовательно, правомерным будет определение коммуникации как коммуникативной по форме, облеченной в высказывания специфической деятельности общения личностного содержания индивидов, обеспечивающей процесс материального или духовного сотрудничества, становление диалогических отношений понимания.

Коммуникативную культуру определяют как совокупность коммуникативных качеств личности, нормативных требований к уровню знаний, умений коммуникантов, к их эмоциональному состоянию, обеспечивающую успешность коммуникации (Л. А. Беляева, В. С. Грехнев, Ю. М. Иванов, В. А. Кан-Калик, А. Н. Ксенофонтова, Н. В. Кухарев и др.).

При этом собственно языковые знания являются ориентировочной основой для формирования коммуникативной культуры. А знания и умения в области иностранного языка расширяют диапазон возможностей формирования коммуникативной культуры. А. В. Мудрик под коммуникативной культурой личности понимает систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе, и умение органично, естественно и непринужденно реализовать их в деловом и эмоциональном общении [13].

Концептуальной основой коммуникативной культуры личности являются:

– общая эрудиция и культура личности специалиста;

– развитость речи, большой лексический запас, в том числе профессионально значимая лексика;

– умение действовать в предлагаемых коммуникативных обстоятельствах;

– умение прогнозировать прагматический результат коммуникации.

В процессе изучения иностранного языка комплексная характеристика знаний и умений создает содержательную основу для определения сущности понятия «коммуникативная культура».

Коммуникативные знания – это обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, отраженный в сознании людей, в осознании ими коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях.

Коммуникативные знания включают в себя:

– знание сущности таких понятий, как «коммуникация», «культура», «коммуникативная культура»;

– знание норм вербального и невербального поведения в родной и иноязычной культурах;

– знание лексики различной тематической обусловленности.

Структурной единицей коммуникативной культуры являются коммуникативные умения. Исследования ученых свидетельствуют, что определение коммуникативных умений является в настоящее время устойчивым теоретическим положением. От того, насколько «входит» личность в коммуникацию (имеется в виду и иноязычная коммуникация как разновидность), насколько готова к интеграции собственной деятельности с деятельностью других людей, можно судить об уровне сформированности ее коммуникативных умений.

Последние трактуются как умения:

– организовывать совместную творческую деятельность;

– целенаправленно организовывать коммуникацию и управлять ею;

– обмениваться информацией;

– извлекать нужную информацию и использовать ее в профессиональной деятельности;

– слушать собеседника и т. д.

Коммуникативные умения в сфере иностранного языка (в нашем случае умения иноязычного общения) представляют собой осознанные коммуникативные действия на иностранном языке, при помощи которых появляется дополнительная возможность быстрого и точного отражения ситуаций, которые обеспечивают успешность восприятия и понимания объективной действительности. А это, в свою очередь, обеспечивает результативность и качество коммуникации.

Культурологический подход позволяет рассмотреть коммуникативную культуру и иноязычную компетентность как ценности, способствующие самоактуализации личности и повышению доли культурных смыслов в обучении. Культурологический подход является методологической основой изучения тесной связи коммуникативной культуры и иноязычной компетентности: человек рождается в языковом пространстве определенной культуры, а владение языком позволяет пользоваться ценностями культуры.

Использование культурологического подхода в качестве методологического инструмента самого педагогического процесса объяснятся тем, что ценности культуры создают атмосферу обращенности к человеческой личности, проникая во все структуры целостного педагогического процесса.

Культурологический подход позволяет рассмотреть процесс формирования коммуникативной культуры личности студента при изучении иностранного языка как систему:

– познание коммуникативной культуры как целостности через оценку и анализ свойств ее составляющих (коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности), и наоборот, оценка и анализ свойств элементов, исходя из характеристики системы;

– стремление рассмотреть деятельность педагога по формированию коммуникативной культуры как определенную целостность, систему;

– определение отношений «преподаватель – студент»;

– рассмотрение деятельности преподавателя и деятельности студента по формированию коммуникативной культуры как системы, а иноязычной компетентности студента – как подсистемы системного образования более высокого уровня – коммуникативной культуры.

Исследователи утверждают, что процесс формирования умений иноязычного общения как компонента коммуникативной культуры личности происходит

под влиянием ряда факторов [7; 9; 11 и др.]. Ведущим фактором организации учебно-познавательной деятельности в ходе иноязычной подготовки студентов является уровень сформированности иноязычной компетентности преподавателя иностранного языка.

Авторы, исследовавшие проблему иноязычной компетентности, выделяют общие с коммуникативной культурой методологические конструкты: знания, умения, ценностное отношение (Е. В. Бондаревская, Г. А. Китайгородская и др.). Это общее в структуре иноязычной компетентности и коммуникативной культуры позволяет утверждать, что иноязычная компетентность выступает фактором формирования коммуникативной культуры.

Существует несколько подходов к тому, что включает в себя понятие «иноязычная компетентность». Этим понятием объединяют грамматическую (правила языка), социально-лингвистическую (правила диалектной речи), дискурсивную (правила построения смысла высказывания) и стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником) компетентность [16]. Выделяют также профессиональную компетентность как важнейший компонент в структуре иноязычной компетентности [15].

Определяя иноязычную компетентность специалиста как интегративную связь ценностных ориентаций, нравственных позиций и устремлений, знаний, умений, навыков иностранного языка, знания профессиональной этики, в структуре иноязычной компетентности выделяют следующие компоненты:

– лингвистическая компетентность;
– социолингвистическая компетентность;
– дискурсивная компетентность;
– стратегическая компетентность;
– социальная компетентность;
– социокультурная компетентность [8; 17; 18].

Выделение социокультурного компонента (социолингвистическая и социальная компетентности) идет в русле целеполагания в современном образовании, когда иностранный язык рассматривается как средство общекультурного развития личности, в том числе и ее профессионального становления.

Культурологический подход синтезирует личностно ориентированный и коммуникативный подходы к обучению иностранному языку.

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, так как иноязычное общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев).

Коммуникативный подход – категория динамичная и мобильная, имеющая временные параметры, необходимые для создания положительной атмосферы поддержки, взаимопонимания и взаимопомощи, где изучение иностранного языка приобретает социально обусловленный характер.

При коммуникативно ориентированном обучении иностранным языкам основное внимание уделяется пониманию, передаче содержания и выражению смысла, а изучение грамматической структуры языка является средством для достижения коммуникативной цели.

Развивая коммуникативный подход в обучении иностранным языкам и сочетая его с образовательными традициями, мы в итоге получаем личность, обладающую комплексом фундаментальных коммуникативных способностей, которые обеспечивают ей оптимальный уровень адаптации в социуме.

Рассматриваемый подход открывает новые возможности в отборе языкового материала, который зависит:

– от интенции высказывания;
– от ситуации, в которой может быть реализована данная интенция;
– от ожидаемого коммуникативного эффекта.

Таким образом, коммуникативный подход, являясь системообразующей основой культурологического подхода, стал основополагающим в процессе формирования основ коммуникативной культуры студентов посредством иностранного языка.

Библиографический список

1. Бажанов В. А. Наука как самопознающая система. – Казань : КГУ, 1997. – 181 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
3. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.
4. Библер В. С. Диалог культур // Современные образовательные технологии / под. ред. Г. В. Селевко. – М. : Народ. образов., 1998. – 256 с.
5. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – Политиздат, 1991. – 413 с.
6. Школа диалога культур: основы программы / под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово : Алеф, 1992. – 93 с.
7. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
8. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие. – М. : Пед. общество России, 2002. – 512 с.
9. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3.
10. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 168 с.
11. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1984.
13. Мудрик А. В. Активные методы подготовки студентов к общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. – М., 1983. – С. 36–60.
14. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985.
15. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений проф.-тех. образования. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
16. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in the testing // The nature of creativity / R. Stemberg, T. Tardif (eds.). – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 43–75.
17. Widdowson H. G. Teaching language as Communication. – Oxford, 1979. – 273 p.
18. McCaffery J. The Role Play: A Powerful but Difficult Tool // Fowler S. and Mumfort M. Intercultural Sourcebook: Cross-cultural training Methods. Vol. I. – Yarmouth Intercultural Press, 1995. – P. 17–26.

میزان تاثیر فرهنگ مقصد در جریان یادگیری زبان دوم

آرش گل اندام
دانشگاه گیلان رشت، ایران

CULTURAL INFLUENCE OF FOREIGN LANGUAGE IN LANGUAGE LEARNING

A. K. Golandam
University of Gulian, Rasht, Iran

Summary. This article is devoted to the formation of intercultural competence of students in classes in a foreign language. It raised a number of issues related to the formation of cross-cultural competence in learning foreign language communication across cultural and mental differences of speakers, which is a prerequisite for a successful dialogue of cultures. The process of globalization, developing at present, resulting in the expansion of the interactions of different countries, peoples and their cultures. Influence is through cultural exchanges and direct contacts between public institutions, social groups, social movements, through scientific cooperation, trade, tourism, etc. Communicate with foreigners becomes a reality, but a clash with members of another culture part of our everyday lifeIncreasingly, schools will exchange students and pupils, teachers organize joint projects and are trained abroad, participating thus in cross-cultural communication and dialogue of cultures.

Key words: foreign language; another culture; formation of intercultural competence

چکیده:
در جهان امروزی که عصر ارتباطات هست مسئله یادگیری زبان دوم و در موارد زیاد زبان سوم به موضوع مهمی تبدیل شده است. در جریان یادگیری زبان دوم مسائل و موضوعات گوناگونی دخیل هستند که به نوبه خود باعث

تسریع یا به وقفه انداختن پروسه یادگیری میشوند. چندین دهه است که معلمان زبانهای خارجه سرگرم بررسی شیوه های علمی برای دست یابی به روشهای تدریس زبانهای خارجی هستند . شیوه های اصولی که به درجات مختلف است مبتنی بر آزمایش و تحقیق راجع به مبانی زبان زبان شناسی و آموزش است. با این وجود فقط در سالهای اخیر است که شاهد تحقیقات بسیار زیادی در زمینه فراگیری زبان دوم هستیم. [3:ص 1]در این مقاله سعی شده عامل فرهنگ و تاثیر گذاری آن روی زبان آموز بررسی و تحلیل شود و در انتها به این نتیجه رسیده می شود که عامل فرهنگ و تاثیر پذیری مثبت ازین عامل مهم در پروسه یادگیری بسیار تاثیر گذار است و حضور در محیط زبانی زبان مقصد جریان یادگیری را تسهیل میبخشد.

واژگان کلیدی: فرهنگ . زبان دوم . تاثیرگذاری فرهنگ بر زبان.یادگیری زبان دوم

مقدمه

گفته میشود زبانها منعکس کننده فرهنگ ملتها هستند. [1] در این مقاله تلاش شده است نقش فرهنگ را در دوره یادگیری زبانی غیر از زبان مادری نشان داده شود . که اگر یک زبان آموز در محیط زبانی حظور داشته باشد و طبیعتا تحت تاثیر فرهنگ آن کشور قرار گیرد آیا در پروسه فراگیری آن زبان (اختصاصا زبان روسی) تاثیر دارد . اگر دارد چگونه و به چه شکل؟ هدف این مقاله بررسی کردن میزان تاثیر فرهنگ در جریان یادگیری زبان دوم بر روی زبان آموزان هست. آیا زمانی که یک زبان جدید یاد میگیریم به طور مستقیم یا غیر مستقیم تحت تاثیر فرهنگ آن کشور قرار میگیریم؟ آیا این اثر گذاری مثبت است یا منفی؟ آیا قرار گرفتن در محیط فرهنگی زبان دوم در فراگیری آن زبان تاثیر دارد؟ در این مقاله تلاش میکنم به این سوالات و دیگر سوالاتی که پیرامون این موضوع مطرح است پاسخ بدهیم. این مقاله از چند بخش مجزا تشکیل شده ابتدا توضیحات اجمالی درباره فرهنگ روسیه داده شده سپس در بخش نهایی به بررسی تاثیر فرهنگ در پروسه آموختن زبان دوم (اختصاصا زبان روسی) پرداخته شده. در این قسمت جامعه آماری دانشجویان زبان روسی ورودی 86 میباشند که یک دوره 3 ماهه را در آستاراخان روسیه گذرانده اند و در محیط زبانی قرارگرفته اند . در این باره تلاش کرده ایم با پرسش و پاسخ ازین گروه دانشجویان میزان تاثیرگذاری فرهنگ را بر هرکدام مشخص کنیم و همچنین زمینه ای را که بیشترین تاثیر گذاری را به خود اختصاص داده مشخص کنیم.

معادل کلمه فرهنگ در زبانهای اروپایی واژه کولتور (در زبان فرانسه) و کالچر در زبان (انگلیسی) از نظر ریشه لغوی به معنی کشت و زرع است. و امروزه نیز مشتقاتی از این کلمه به معنی کشت و زرع به کار میرود. در ادبیات فرانسه معنی این کلمه از پرورش گیاهان به پرورش حیوانات و بالاخره پرورش انسان تعمیم یافت . و در قرن 19 مفهوم دیگری یافت که امروزه مرسوم است.[5: ص 15]

رابطه زبان با فرهنگ و ادبیات

زبان به معنای اعم شامل تمام رمزها و علامتها یی میشود که عمل ارتباط و تفاهم را میان افراد ممکن و برقرار می کند بنابراین تعریف زبان را تقسیم کرده اند به زبان طبیعی و زبان اکتسابی . زبان طبیعی یا زبان ناآموخته انسان آن است که فرد در آموختن و حتی به کابردن آن نقشی ندارد بلکه در طبیعت هرکس وجود دارد . زبان اکتسابی یا زبان آموختن : انسان این زبان را از محیط زندگی خود کسب میکند و از طریق به کاربردن الفاظ و کلمات و عبارات مطالبی را بیان و حقایقی را دریافت میکنند.[6:ص 159و160]

وظیفه و نقش زبان چیست؟

1 نقش اصلی زبان به عنوان (ابزار برقراری ارتباط)

2 نقش زبان به عنوان (تکیه گاه فرهنگی و تجلی گاه ادبی و هنری) [6:ص 162]

به اقتضای موضوع مورد بحث در این مقاله نقش دوم زبان را به طور اجمالی مورد بررسی قرار میدهیم. زبان یک ملت مظهر فرهنگ آن ملت است . البته این سخن بدان معنا نیست که همه مظاهر و جلوه های فرهنگی تنها در زبان متجلی می گردد. بلکه نخست فرهنگ هر ملتی در درون تمام رفتارهای آن ملت شیوه زندگی و رفتار افراد و آداب و رسوم جلوه گر میشود. با این تعریف فرهنگ یک ملت بیانگر جوانب مختلف توسعه علمی و فنی پیشرفتهای صنعتی و نیز تکامل حیات معنوی آن ملت می باشد .منظور از حیات معنوی آن قسمت از فعالیت های بشری است که خارج از گرایشهای مادی زندگی است این فعالیتها کلیه آثار و ارزشها وخلاقیتهای هنری مذهبی فرهنگی را شامل میشود . حال سوال این است که نقش زبان در تک تک این موارد چیست ؟ نقش زبان در اینجا دارای دو جنبه است:

1 رابطه زبان با فکر به اعتبار اینکه فکرایجاکننده و خمیرمایه هستی یک اثرفرهنگی است.

2 نقش زبان به عنوان ابزار انتقال فرهنگ [6:ص167 تا169]

به اقتضای موضوع مورد بحث در این مقاله نقش دوم زبان را به طور اجمالی مورد بررسی قرار میدهیم .نقش دوم زبان (انتقال فرهنگ) :زبان این نقش را بدو طریق ایفا میکند:

1 وسیله ای است برای آگاهی از فرهنگ گذشته.

2 انتقال فرهنگ حاضر.

مقدمتا باید گفته شود که یکی از روشهای فرعی زبانشناسی رشته ایی است بنام (ریشه شناسی) . علم زندگی نامه واژه ها میتواند دنیای درونی مردمی را که هزاران سال قبل زندگی میکرده اند آشکارسازد انتقال فرهنگ حاضر : از طرف دیگر زبان از مهمترین و اساسی ترین وسایل پیدایش و گسترش تمدن وفرهنگ میباشد. زیرا به وسیله زبان است که میتوان علوم وفنون وآداب و رسوم را از نسلی به نسل دیگر انتقال داد. تحصیل هرعلمی برعامل زبان مبتنی است . به همین سبب زبان آموزی پایه آموختن علوم وفنون است . در آموزش هرگونه علم وفن ابتدا سعی میکنند که داوطلبان را با زبان ان رشته (اصطلاحات موجود در رشته خاص) آشنا کنند تا یادگیری به سرعت وسهولت انجام بگیرد .[6:ص172تا174]

توضیحاتی درباره فرهنگ روسیه:

فرهنگ همانطور که همه مي دانند، اساس شکل دهنده زندگي اجتماعي است. يعني در برگيرنده فعاليت علمي، هنري و مناسبات اجتماعي می باشد. فرهنگ از لحاظ اهميت خود يك ذخيره بسيار بزرگ به حساب مي آيد که بر خلاف ذخاير طبيعي دائم در حال غني تر شدن است. گشودگي- ويژگي ذاتي فرهنگ روسي در تمام بافت هاي آن است. حتي وقتي حکومت از باقي جهان کناره گيري کرده بود، فرهنگ در عوض رنج و عذاب انساني براي برقراري روابط تلاش مي ورزيد. کافي است سرنوشت دگرانديشان در فضاي اتحاد شوروي سابق را به ياد آورده شود. به عقيده لو آنينسکي راه بسوي شناختن فرهنگ روسيه به عنوان يك ذخيره استراتژيك از درك تاريخ گذشته آن ميگذرد.

تاريخ روسيه، تصادم جريان هاي بي پايان فرهنگي است. به قول مورخ لف گوميلف: " روسيه غضروفي است که از اصطحکاك اروپا با آسيا بوجود آمده است". بارها مهاجمان به روسيه حمله کردند. از شرق- تاتارها و ديرتر از غرب، ارتش اروپايي زير پرچم هاي ملي گوناگون. نتيجه چه شد؟ فقط در صورتي يکپارچگي فرهنگي روسيه حفظ خواهد شد که بتواند باصطلاح استيلاگران توانا را به سمت خود جلب کند، و آنها ويژگي هاي زندگي روسي را جذب کرده و بخشي از فرهنگ روسي شوند. از طريق نمايندگان اقوام گوناگون ، فرهنگ ما از دوران قرون وسطي سنن فرهنگي زيادي را به خود جذب کرده است براي نمونه، سنن فرهنگي ايتاليايي، آلماني، فرانسوي و غيره. اگر در آينده نيز بتوانيم اقوام مختلف فرهنگمان را به سوي خود جذب کنيم ، در آنصورت پلي بين غرب و شرق خواهيم شد که روسيه هميشه چنين نقشي را ايفا کرده است.[2]

معنای امروزین فرهنگ که در علوم انسانی شکل گرفته دلالت بر این دارد که فرهنگ به اصطلاح منطق قدیم فصل جدایی انسان از حیوان است.[4 :ص 19]

یادگیری فرهنگ دوم:

یادگیری زبان دوم از بعضی جهات مستلزم کسب هویتی ثانوی است. یادگیری زبان دوم غالبا یادگیری فرهنگ دوم است .[3:ص 163]عمل انطباق با فرهنگ جدید دشوار است. فرهنگ پذیری مستلزم تغییر جهت و گرایش در امر تفکر و احساس است. فرآیند فرهنگ پذیر وقتی عمق بیشتری پیدا میکند که زبان نیز وارد صحنه شود. محققا فرهنگ بخش بسیار ریشه داری از نسج وجود ماست. اما زبان – یعنی ابزار ارتباط بین اعضای یک فرهنگ – آشکارترین و اماده ترین تظاهر این فرهنگ است.یادگیری زبان خارجی متنوع ترین درجات فرهنگ پذیری را پدید می آورد زیرا مردم سعی میکنند زبان خارجی را به دلایل متنوع و متعددی بیاموزند . شخص ممکن است زبان خارجی بیاموزد که روزی با مردم فرهنگ دیگر ارتباط برقرار کند . با این وجود معمولا بار فرهنگی یادگیری زبان خارجی بیشتر از یادگیری زبان دوم در متن فرهنگ بومی است . زیرا زبان آموزان تقریبا در بافتی فراگرفته میشود که به کسب آگاهی از روحیات مردم فرهنگ دیگر متوجه است. [3:ص 164 و 165]

در طی پرسشهایی که از گروه 13 نفره دانشجویان زبان روسی (ورودی 86) اعزامی به آستراخان به عمل آمد تا حدود زیادی مسئله تاثیر گذاری فرهنگ آشکار شد . این دسته از دانشجویان عقیده داشتند که قرار گرفتن در محیط فرهنگی روسیه باعث شد که تحت شرایط زبان را از جنبه کاربردی آن زیاد استفاده کنند که این امر باعث شده که جملات کلمات محاوره ای و پرکاربرد را یاد بگیرند. حضور در جشنها مراسم و حتی در فروشگاهها مراکز خرید و صحبت با متکلمین زبان روسی همه و همه باعث پیشرفت در جریان آموزشی این دسته از دانشجویان شده . کاربرد و یادگیری زبان دو مقوله پیچیده و متمایز از هم است .در محیط آموزشی دانشگاه بنیاد اصلی قواعد ساختاری اصول نگارش و تا حدی مکالمه به زبان آموز آموزش داده میشود. اما جنبه کاربردی زبان نادیده گرفته میشود تا حدی که شاید دانشجو اطلاعات زیادی درباره زبان تحت تعلیم داشته باشد اما در یک مکالمه ساده و روزمره با مشکل مواجه شود . به نظر ما این مشکلی است که اکثر دانشجویان با آن مواجه هستند . پس قرار گرفتن در محیط فرهنگی زبان دوم تاثیر پذیری از فرهنگ و شاخصه های فرهنگی باعث پیشرفت آموختن زبان دوم میشود . طبق اظهارات یکی از دانشجویان اعزامی :وقتی در محیط فرهنگی زبان دوم که قرار میگیریم با کلمات و عباراتی آشنا میشویم در هیچ کتاب و لغت نامه ای وجود ندارد اما در زبان وجود دارد . یکی از عواملی که در زبان تغییر ایجاد میکند فرهنگ است . گاهی این تغییر مثبت و گاهی هم منفی است . اما در این میان فرهنگ تاثیر زیادی دارد

تاثیر واژگان بر فرهنگ زبانی

واژه به عنوان مهمترين سطح زباني، بيانگر واقعيت هاي پيرامون بشر، دنياي دروني وي مي باشد و رفتار زباني را تنظيم مي کند. ساختار لغوي زبان ويژگي هاي ملي و فرهنگي را از نسلي به نسل ديگر منتقل مي کند. واژگان زبان روسي در حال تغيير دايمي هستند. اين واژگان در طي چند قرن شکل گرفته اند. روند شکل گيري ساختار لغوي، يك روند طولاني و پيچيده است و با تاريخ پيشرفت ملت روسيه ارتباط تنگاتنگي دارد.[8]

تاثیرکشورشناسی برمیزان فراگیری زبانهای خارجی

به هنگام مقایسه زبانها و فرهنگها ی مختلف با یکدیگر مواردی مشاهده میشوند که باهم همخوانی دارند و مواردی نیز مطابقت نمیکنند. زبان به عنوان یکی از مظاهر فرهنگی از جمله مواردی می باشد که از مطابقت و تشابه کمتری برخوردار است. هراندازه زبانهای مورد مقایسه منفرد باشند و هرچه از لحاظ فرهنگی با دیگر زبانها و فرهنگها برخورد و ارتباط کمتری داشته باشند به همان میزان از وجه اشتراک کمتری برخوردار بوده و تمایزات و اختلافات زیادی می توانند داشته باشند.

کلماتی که در زبان دیگرمترادف ندارند و مواردی که مربوط به یک زبان بوده و در زبان دیگر وجود ندارند منجمله مواردی می باشند که تشابه و تطابق در آنها کمتر بوده و یا اصلا وجود ندارند . طبق آقای تماخین "اسامی اشیاء مربوط به فرهنگ مادی، رویدادهای تاریخی، ابزار دولتی – اسامی قهرمانان ملی –مذهبی و مردمی (فولکلور) و موجودات اسطوره ای (میفولوژیک) که صرفا مربوط به یک ملت و مردم خاص می باشند . "مفهوم ویژه"[1] نامیده میشوند."[8]

بدیهی است هرفراگیرنده ای زبان، خارج از آن ملت و مردم تنها درک صوری و ظاهری از "مفهوم ویژه"داشته و از ره یابی به عمق مفهوم ویژه ناتوان است. به سخن دیگر در مقایسه مفاهیم ویژه با دیگر کلمه های زبان تفاوت اصلی آنها در ارتباط تنگاتنگ با فرهنگ یک مردم می باشد که در نزد مردم دیگر بی مفهوم است . به هنگام مقایسه زبانها کلمه هایی که اینگونه واقعیتها و عینیتهای بیرونی را بیان میکنند ،جزء کلمه های بدون مترادف محسوب میشوند. لغاتی را که بیانگر مفاهیم و ذهنیتهای مربوط به فرهنگ خاصی بوده که در فرهنگهای دیگر وجوذ ندارد. [8]

در مفاهیم ویژه بطور مشخص نزدیکی بین زبان و فرهنگ دیده میشود .ظهور و پیدایش عینیتهای بیرونی و موارد جدید در زندگی مادی و معنوی جامعه موجب پیدایش "مفاهیم ویژه" جدید در ان جامعه میگردد. [8]

در هنگام یاگیری زبان دوم این دست کلمات نقش مهمی را ایفا میکنند ، مخصوصا هنگام ترجمه این کلمات گاه مشکل ساز نیز میشوند . هرچه از زمان آموزش مدت بیشتری بگذرد ،رفته رفته به تعداد اصطلاحات و مفاهیم ویژه که دانشجو آنها را فرا میگیرد افزوده میشود.قرار گرفتن در محیط زبانی تاثیر مهمی در یادگیری این دسته از لغات دارد. دانشجویان زبان روسی طی اعزام به کشور روسیه(شهرآستراخان) در مدت زمان سه ماه آموزشی و قرارگرفتن در محیط زبانی و فرهنگی روسیه بنا به اظهاراتشان در این مقوله پیشرفتهای قابل توجه ای داشتند . به گفته آنها بسیاری از کلمات مربوط به زبان محاوره که شامل جشنها،اعیاد،یکسری اصطلاحات تنها در محیط زبان دیده و شنیده میشود و در هیچ کتابی نوشته نشده .که بنا براین آشنایی و یادگیری این سری لغات مستلزم حضور در محیط فرهنگی و زبانی ، زبان مورد نظر است.

از طرفی آموزش صحیح و بجا این لغات و اصطلاحات توسط استادانی که دست کم سالهایی را در محیط فرهنگی زبان روسی بوده اند میتواند تاثیر بسیار زیادی در کیفیت یادگیری دانشجو بذارد ،و باعث میشود دانشجو علاوه بر یادگیری بدنه زبان و ظاهر آن با لایه های درونی زبان که متاثر از فرهنگ و تاریخ و... ان زبان است نیز کاملا اشنا بشود .

یادگیری مفاهیم ویژه تاثیر زیادی در ترجمه درست و نزدیک به اصل مطلب دارد.در موارد زیادی پشت یک کلمه تاریخچه ای وجود دارد که عدم آگاهی ازین تاریخچه باعث ترجمه سطحی و گاه غلط میشود.

«Идтй на ёлку»

مثال بالا یک مورد از مفاهیم ویژه است و به عنوان اصطلاح استفاده میشود که آگاهی از تاریخچه آن باعث ترجمه درست میشود.

ترجمه دانشجوی ورودی 88: هیچ گونه پیش زمینه نداشته و تنها به کاج اشاره کرد.

ترجمه دانشجوی ورودی86 اعزام شده به استراخان:اشاره به کاج کریسمس کرده و توانست موضوع را به جشن سال نو مربوط کند.

ترجمه دانشجوی ورودی 86اعزام شده به استراخان:رفتن به جشن سال نو

ترجمه دانشجوی ورودی 86 اعزام نشده به استراخان: رفتن به جشنی که مربوط به کریسمس و سال نو است.

این مثال نیز جزء مفاهیم ویژه است که در زبان عامیانه استفاده میشود.

«Ехать зайцем»

دانشجو ورودی 88: رفتن خرگوش

دانشجو ورودی 86 اعزام شده به استراخان :کسانی که بدون دادن بلیط یا پول سوار وسایل حمل ونقل عمومی میشوند.

دانشجوی ورودی 86 اعزام نشده به استراخان :مثل خرگوش بریم.(تند رفتن)

مثالهایی ازین دست بسیار هستند ، و هنگام مطرح کردن این لغات و اصطلاحات به ورودیهای مختلف و کسانیکه به آستراخان رفته یا نرفته اند این تفاوت را کاملا بیان میکند.

منابع

1. انعکاس فرهنگ در زبان نویسنده قهوه چی
2. میزگردی با موضوع فرهنگ روسیه به عنوان ذخیره استراتژیک
3. اصول یادگیری و تدریس زبان تالیف اچ . داگلس براون . ترجمه مجدالدین کیوانی ویراسته عباس خلیلی . مرکز نشر دانشگاهی چاپ اول 1363
4. فرهنگ و تمدن اسلامی نویسنده:دکتر علی اکبر ولایتی تدوین نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاهها دفتر نشر معارف قم:1389
5. زمینه فرهنگ شناسی تالیفی در انسان شناسی فرهنگی و مردم شناسی با تجدید نظر و اضافات دکتر محمود روح الامینی استاد دانشگاه تهران چاپ سوم 1372 تهران چاپ: چاپخانه تابش
6. قلمرو زبان فارسی و آموزش زبانهای بیگانه (هفت مقاله) به کوشش گروه زبان شناسی کار بسته و آموزش زبانها تاریخ انتشار بهمن ماه 1364 چاپ :چاپخانه دانشگاه مشهد
7. زبان روسی و فارسی تاثیر متقابل فرهنگی حمیدرضا داوود – حسین غلامی دانشکده زبان ها و ادبیات خارجي، دانشگاه تهران، ویژه نامه ایران پژوهش زبان هاي خارجي1387
8. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению. – М. : Высшая школа, 1988. – 238 с.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В. В. Громова
Гимназия № 1569 «Созвездие», г. Москва, Россия

Summary. This article observes the principles and problems of multicultural communication.
Key words: culture; education; communication; integration.

Под принципами организации интердисциплинарного обучения нами понимаются реальные закономерности процесса обучения, которыми следует руководствоваться во взаимосвязанном преподавании определённых предметов. К таким принципам мы относим следующие группы, отражающие специфику структуры и функционирования интердисциплинарного обучения:

– общепедагогические: открытость, гуманизация, демократизация, технологизация обучения;

– общедидактические: научность, воспитывающая ценность обучения, систематичность и последовательность, индивидуализация, новизна учебных материалов и приёмов обучения;

– общеметодические: коммуникативность, комплексность, глобальность и ситуативно-тематическая представленность учебного материала;

– специфические: коммуникативно-когнитивный подход к обучению, межпредметная интеграция, функционально-творческое применение межпредметных связей, культурооориентированная направленность обучения, принцип творческого поиска.

Рассмотрим выделенные нами **педагогические принципы** организации интердисциплинарного обучения более детально.

Принцип открытости в рамках интердисциплинарного обучения иностранному языку предусматривает в соответствии с образовательным стандартом следование современным тенденциям и концепциям развития общего образования в России, в результате чего образование становится средством познания мира, жизни народов, политики, экономики, мировой культуры. Процесс обучения открыт для положительных влияний на него извне через получение информации из СМИ в процессе классной и внеклассной работы.

Принцип гуманизации интердисциплинарного обучения реализуется через умение учителя осуществить «переход от «педоцентризма» к «детоцентризму» и поставить в центр образовательной системы ученика, интересы его развития, личностные структуры сознания», поскольку учитель имеет дело с самым бесценным и сложным, что есть в жизни, – с человеком. Задача учителя – научить понимать важность интердисциплинарного обучения для формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

Принцип демократизации лежит в основе отношений между учителем и учеником, которые должны носить характер партнёрства. Это значит, что урок должен быть достаточно демократичным, учащиеся должны не только уметь отвечать на вопросы, но и формулировать собственные, в том числе межкультурного характера, не только получать знания, но и добывать их самостоятельно, открыто высказывать своё мнение по любому вопросу.

Принцип технологизации проявляется в максимальном использовании в процессе интердисциплинарного обучения иностранному языку технических средств для повышения эффективности данного процесса (использование Интернета, прослушивание аутентичных текстов, работа с диалогами, аудирование текстов, прочитанных носителями языка) и успешного формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Рассмотрев педагогические принципы, перейдём далее к анализу **дидактических принципов** интердисциплинарного обучения иностранному языку.

Принцип научности заключается в том, что содержание интердисциплинарного обучения иностранному языку в интеграции с историей и географией знакомит учащихся с объективными научными данными, понятиями, теориями сразу нескольких учебных дисциплин, обогащая багаж их знаний. Реализация этого принципа помогает школьнику мыслить логически, раскрывая внутренние связи между изучаемыми явлениями в их возникновении, изменении и развитии, что, несомненно, помогает учащимся лучше понять чужие нравы, традиции, обычаи, поведение, атрибуты образа жизни, ценностные представления, особенности менталитета представителей иной культуры. Принцип научности предполагает овладение методами научного познания, не ограничиваясь восприятием готовых научных истин.

Принцип воспитывающего обучения реализуется в процессе формирования мировоззрения учащегося, в овладении им нравственными нормами поведения, в становлении личности, что является одной из основных задач интердисциплинарного обучения иностранному языку.

Принцип системности позволяет рассматривать интердисциплинарное обучение как систему, объединяющую взаимосвязанные элементы разных школьных дисциплин (иностранного языка, истории и географии) в единое целое.

Принцип индивидуализации предполагает учёт индивидуальных особенностей и способностей школьников в процессе обучения, включая внеклассную и самостоятельную работу в условиях междисциплинарного подхода.

Принцип новизны проявляется в том, что каждый этап обучения, практически каждый урок иностранного языка содержат новый и интересный материал из интегрируемых предметов – истории, географии, что порождает у учащихся неординарные идеи и мысли, повышает мотивацию обучения.

Далее перейдём к рассмотрению **методических принципов** интердисциплинарного обучения.

Принцип коммуникативности лежит в основе интердисциплинарного обучения иностранному языку, направленного на формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Согласно этому принципу общение выполняет функции обучения, познания, развития и воспитания. Используя знания по истории и географии изучаемой страны, полученные в процессе интердисциплинарного обучения, расширяя таким образом свой кругозор и развивая межкультурную коммуникативную компетенцию, школьники получают возможность полноценного общения на иностранном языке как между собой, так и с носителями языка.

Принцип комплексности предполагает организацию учебного материала по темам, причём темы, общие для выбранных нами предметов, должны рассматриваться одновременно по иностранному языку, истории и географии (например, такие темы, как: «Великобритания. Географическое положение.», «Война Севера и Юга в США», «Путешествие по Шотландии» и др.). Таким образом углубляются знания и совершенствуются соответствующие навыки и умения учащихся.

Принцип глобальности заложен в самом интердисциплинарном обучении иностранному языку, т. к. этот предмет одновременно «беспредметен» и глобален по своим масштабам. Его содержание охватывает почти все области науки и жизнедеятельности человека, включая историю и географию.

Принцип ситуативно-тематической представленности учебного материала – один из основных в интердисциплинарном обучении иностранному языку. Учебный материал из истории и географии более углублённо представляется на уроках иностранного языка в тематической последовательности и одновременно с изучением этого материала по предметам «история» и «география».

Принцип мотивированности интердисциплинарного обучения через творческую деятельность учащихся реализуется в стимулировании учащихся к

созидательному подходу к процессу учения, в повышении их заинтересованности в обучении и его результатах.

Помимо рассмотренных выше общепедагогических, общедидактических и общеметодических принципов, интердисциплинарное обучение должно базироваться на собственных **специфических принципах.**

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе интердисциплинарного обучения иностранному языку должно опираться, на наш взгляд, на следующие специфические принципы:

1) коммуникативно-когнитивного подхода к обучению;

2) межпредметной интеграции;

3) функционально-творческого применения межпредметных связей;

4) культуроориентированной направленности обучения;

5) самоорганизации, самоуправления, саморазвития и самореализации учащихся в условиях личностно-деятельностной направленности обучения;

6) творческого поиска.

Коммуникативные цели предопределяют общий методический подход к обучению иностранному языку. *Когнитивный* аспект должен быть подчинён коммуникативному, но вместе с тем должен проявляться там, где для этого есть основание.

Принцип межпредметной интеграции является одним из основных в интердисциплинарном обучении иностранному языку. Данный принцип предполагает создание условий для взаимопроникновения, взаимосвязи и взаимодействия знаний, способов и видов учебной деятельности с целью образования их целостной интегративной системы как составляющей творческого развития личности школьника. При учёте этого принципа формируются различные виды интегративных умений, высокий уровень которых является показателем успешной реализации межпредметных связей иностранного языка, истории, географии.

Принцип поэтапности усвоения отобранного межпредметного учебного материала предполагает последовательное поэтапное овладение школьниками межкультурной коммуникативной компетенцией в процессе интердисциплинарного обучения.

Принцип функционально-творческого применения межпредметных связей на уроке иностранного языка также играет большую роль в организации интердисциплинарного обучения и формировании межкультурной коммуникативной компетенции. Этот принцип понимается как системное изучение школьниками взаимосвязанных элементов из разных школьных дисциплин, в данном случае – иностранного языка, истории и географии в процессе их поисково-познавательной, творческой деятельности.

В соответствии с *принципом культуроориентированной направленности обучения* формируется межкультурная коммуникативная компетенция, включающая совокупность фоновых знаний и умений адекватно применять их в условиях определённого культурного контекста на основе сравнения двух и более культур. Принцип культуроориентированной направленности обучения предполагает необходимость в развитии рефлексии учащихся, направленной на понимание взаимосвязи культуры и образования, представляющей собой естественную среду существования каждого сообщества и каждой личности.

Принцип самоорганизации, самоуправления, саморазвития и самореализации учащихся в условиях личностно-деятельностной направленности обучения заключается в формировании особой способности учащихся к овладению знаниями, навыками и умениями, в формировании интеллектуальной личности, способной решать задачи творческого характера в поликультурном обществе.

Интердисциплинарное обучение иностранному языку, организованное по принципу саморазвития и самореализации учащихся, предполагает высокую степень самостоятельности.

Принцип творческого поиска реализуется в стимулировании учащихся к самостоятельному выбору наиболее значимых для них способов освоения учебно-

го материала и использованию дополнительной литературы с целью исследования и решения всевозможных межкультурных проблем в процессе интердисциплинарного обучения иностранному языку. Необходимо предоставить школьникам возможность продемонстрировать то, что они узнали и поняли, оригинальными и привлекательными способами. Главный акцент, по мнению исследователей, должен делаться при этом на развитии силы и восприимчивости ума. Учение должно стать «актом открытия», как писал известный американский педагог-исследователь Дж. Брунер [2, с. 195]. Когнитивная направленность предполагает формирование мышления путём усложнения речемыслительных задач, требующих трансформации, комбинирования, творчества. При этом осуществляется познание второй культурной реальности, норм отношений, культурных традиций, специфики речевого общения.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. – Спб. : Златоуст, 1999. – С. 354–398.
2. Брунер Дж. Культура образования. – М. : Просвещение, 2006. – С. 191–201.
3. Халеева И. И. Последовательная коммуникация и нарративная компетенция. Методы современной коммуникации. Вып. 1. – М., 2003. – С. 191–200.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ

Р. А. Свиридон
Сибирский государственный аэрокосмический университет им. академика М. Ф. Решетнёва, г. Красноярск, Россия

Summary. This article observes the main principles of intercultural education. Complex of publications shows that intercultural education for effective intercultural communication has become imperative for all. Therefore English language teaching as intercultural education should be set for intercultural communication , and practiced as intercultural communication and of intercultural communication.

Key words: English language teaching; intercultural education; intercultural communication; intercultural communication competence.

Последние два десятилетия характеризуются значительными изменениями и важными качественными преобразованиями в мировой системе современного языкового образования. Переход от парадигмы мультикультурного образования к образованию межкультурному был обусловлен, с одной стороны, неспособностью первого решить глобальные проблемы мирного межнационального и межэтнического сосуществования, когда акцент на разнообразие культур только отдалял решение данной проблемы и порождал непонимание и невосприятие представителей других культур. С другой стороны, потенциальными возможностями последнего сформировать такое отношение, при котором признаются не только особенности разных культур, но и понимается характер их взаимодействия, а также формируется способность создавать единое значение происходящего в контексте диалога культур.

Проблемами межкультурного образования в настоящее время занимаются многие зарубежные и отечественные учёные (Ager, 1993; Byram, 2008, 2001, 1997; Corbett, 2003; Crozet, 2000; Kramsch, 1993, 1998; Lange, 2003; Liddicoat, 2003; Song, 2008; Paige, 2003; Елизарова, 2005; Сафонова, 1991; Сысоев, 2003 и др.). Его основные принципы по всему миру разрабатываются не только в большинстве исследовательских работ, посвящённых языковому образованию, но и существенное внимание им уделяется в нормативных документах ООН и ЮНЕСКО, что свидетельствует о крайней заинтересованности мирового сообщества в формировании взаимопонимания, взаимоуважения и взаимоприемлемости представлений между субъектами международного общения.

В основу межкультурного образования в международном контексте заложены три главных принципа:

1. Уважать культурную идентичность индивидуума посредством предоставления качественного образования.

2. Обеспечить каждого обучаемого культурно обусловленными знаниями, умениями, навыками и соответствующим отношением, необходимым для активного и полноценного участия в жизни общества.

3. Сформировать умения, навыки и отношение, которые способствуют уважению, взаимопониманию и солидарности индивидуумов, этнических, социальных, культурных и религиозных сообществ, а также разных национальностей [5, с. 33].

Целью межкультурного образования является развитие и поддержание такого способа сосуществования в поликультурных обществах, который способствует формированию межкультурной компетенции обучаемых и содействует продуктивному диалогу между представителями различных культур. В связи с этим понятие «межкультурное образование» может быть определено, как процесс и результат формирования межкультурной грамотности индивида. Грамотность же предполагает, что для эффективного межкультурного общения человек должен обладать межкультурной компетенцией, продвинутым уровнем иностранного языка, иметь сформированную способность позитивного взаимодействия с представителями других культур и осознавать собственное культурное самоопределение в рамках родного и иностранного языков [4, с. 295]. По мнению М. Хейворда, такой человек имеет все предпосылки эффективно «считывать» другую культуру, понимать её символы и создавать новые значения в контексте повседневного практического общения [4, с. 295].

С учётом новых принципов современной системы языкового образования существенным образом меняется понимание ключевых определений, составляющих суть понятия концепции межкультурного образования, а именно главной его составляющей – межкультурной компетенции. Г. В. Елизарова отмечает, что «межкультурная компетенция – это ...основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [1, с. 236]. Данная способность позволяет личности «выйти за пределы собственной культуры» и приобрести новые качества – стать медиатором культур, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности.

Чтобы сформировать межкультурную компетенцию подобного содержания, процесс обучения иностранным языкам следует организовать таким образом, чтобы обучаемые не только были снабжены знаниями и были сформированы их умения в области межкультурного общения, но чтобы было оказано влияние и на их личности. Выполнение такого условия способствует эффективному развитию человека как активного участника международного общения. Это вполне обоснованная точка зрения.

Для достижения поставленной задачи необходимо соблюдение определённых методических принципов, обеспечивающих прогнозируемый результат, и создание предпосылок для реализации заданных целей. Прежде всего, это касается развития межкультурной сенситивности (intercultural sensitivity, Bennett) обучаемых, создания атмосферы межкультурного взаимодействия (the sphere of interculturality, Kramsch) и организации межкультурного обучения (intercultural teaching, McKay).

Для развития межкультурной сенситивности, создания атмосферы межкультурного взаимодействия и организации межкультурного обучения необходимо соблюдение довольно значимых для всего процесса обучения иностранному языку принципов:

1) познания и учёта ценностных культурных универсалий;

2) культурно-связанного соизучения иностранного (английского) и родного (русского) языков;

3) этнографического подхода к определению компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера;

4) речеповеденческих стратегий,

5) осознаваемости и «переживаемости»,

6) управления собственными психологическими состояниями;

7) эмпатического отношения к участникам межкультурного общения [1, с. 237–238].

Принцип познания и учёта культурных универсалий подразумевает изучение культур с точки зрения их внутреннего устройства с последующей их релятивизацией. В связи с тем, что культурные значения обладают качественно отличной природой, которая не позволяет сравнивать их друг с другом, данный принцип помогает осознать, что конкретные значения пригодны только в уникальных условиях конкретной культуры, а это, в свою очередь, не ведёт к стереотипизации данных значений [3, с. 53].

Межкультурное обучение, нацеленное на развитие межкультурной сенситивности, способствует приобретению обучаемыми личностного, индивидуального опыта общения с иной лингвокультурой. Личностный опыт, как известно, не может усваиваться сам по себе, автоматически. Поэтому недостаточно просто сообщить участникам общения определённое количество новой информации о другой культуре. Эти знания могут быть усвоены, если изменились определённые коммуникативные и «культурные» навыки поведения людей.

Хорошо известный методистам принцип соизучения языков и культур также находит отражение в межкультурном обучении. Он помогает учащимся понять объективные, заложенные в природе культуры, причины того негативного восприятия их действий, как речевых так и неречевых, которое они могут испытывать со стороны носителей иноязычной культуры. Здесь важен не только обмен информацией, но и симуляция такой деятельности, когда студенты постоянно обращаются к поставленным проблемам с точки зрения своей культуры. Процесс изучения другой культуры предполагает переживание специфичных ситуаций, анализ иноязычных практик и традиций, а также и тех, которые являются общепринятыми в родной стране [2, с. 82–83].

Принцип этнографичности, который заменил довольно распространённый в своё время страноведческий подход в обучении иностранным языкам, концентрируется на процессах и методах анализа социальных явлений и опытного установления значений слов, поступков, событий, что обеспечивает обучаемых важными инструментами познания и понимания собственной и других культур.

Для создания на занятиях по обучению иностранному языку атмосферы межкультурного взаимодействия необходимо реализовать принципы речеповеденческих стратегий, осознаваемости и «переживаемости» и управления собственными психологическими состояниями. Речеповеденческие стратегии представляют собой определённую линию поведения, которая базируется на знаниях о культурных универсалиях, о возможном конфликте или взаимодействии культур, на позитивном отношении участников общения. Принцип осознаваемости и «переживаемости» основан на психологической природе эмоций. Включение эмоций, связанных с переживаниями, в процесс обучения позволяет сформировать такое отношение к объекту, которое только укрепляет знания и умения, связанные с этим объектом. Принцип управляемости связан с психологической сферой управления собственным эмоциональным состоянием. Как подчёркивает Г. В. Елизарова, «медиатор культур должен быть способен управлять своими эмоциями, должен обладать некоторой долей «эмоционального мышления» (emotional intelligence) [1, с. 257].

При организации межкультурного обучения на занятиях по иностранному языку многие исследователи подчёркивают необходимость обучения культуре как сложному, постоянно изменяющемуся конструкту. Традиционно культуру преподавали как географически и этнически заданную сущность, не изменяющуюся и однородную по составу, заключающую в себе общую систему правил и

норм, определяющих поведение индивида. В настоящее время, как отмечает большинство исследователей (Atkinson, 1999; Byram, 2001, 2008; Kramsch, 1993, 1998; McKay, 2005), этот классический подход не является оправданным. Внимание студентов нужно постоянно обращать на то, что в каждой культуре нет двух людей, которые бы одинаково мыслили, имели бы схожий социальный опыт, разделяли бы в равной мере определённые культурные ценности и верования.

В этой связи довольно значимым становится принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения. В отличие от симпатии, которая основана на культурном сходстве, эмпатия базируется на признании культурных различий между странами и строящихся на основе этого позитивных отношений. Принцип эмпатии направлен на формировании качества личности, такого как «способность к вживанию в переживания другого индивида» (Г. В. Елизарова). Данная способность формируется с большим трудом, но именно она свидетельствует, о личностном развитии учащегося, о его способности принимать активное участие в межкультурном общении.

Таким образом, можно констатировать, что современное межкультурное образование поднимает ряд проблем, связанных с эффективностью обучения иностранным языкам. В первую очередь это касается использования наряду с традиционными принципами специфических методических принципов, конкретных методов и приёмов, переосмысления всего содержания обучения, а также заданий, которые учитывают не только особенности комплексного явления культуры, но и закономерности межкультурного общения. Данные принципы существенным образом способствуют формированию не только межкультурной компетенции обучаемых, но и содействуют развитию межкультурной грамотности индивида, позволяют обучаемому стать медиатором культур, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности, а также обеспечивают продуктивный диалог между представителями различных культур.

Библиографический список

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
2. McKay S. L. Teaching English as an International Language. – Oxford : Oxford University Press, 2005 – 150 p.
4. Kramsch C. Language and Culture. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 144 p.
5. Song L. Teaching English as Intercultural Education: Challenges of Intercultural Education // Building Bridges with Languages and Cultures. 14th NATE and 7th FEELTA International Conference on Language Teaching. – Vladivostok, 2008. – P. 294–303.
6. UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf (дата обращения 20.09.2013).

ЦЕННОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Л. В. Павлова
Магнитогорский государственный университет,
г. Магнитогорск, Челябинская область, Россия

Summary. The article presents an inter-social integrating methodology of university students' values development in the process of foreign language learning in a reformed system of higher professional education.

Key words: values; development; inter-social; integrating; methodology; socio-cultural; higher education.

Современный период развития общества характеризуется усиливающейся межгосударственной интеграцией, унификацией образовательных систем, распространением стандартов массовой культуры. Участие России в Болонском процессе подразумевает подготовку специалистов, способных успешно интегрироваться в глобальный образовательный процесс, не теряя своей идентичности и культурной самобытности, выступать медиаторами культур, уметь сопоставлять, а не противо-

поставлять, объединять, а не разобщать, творчески подходить к решению различных профессиональных и жизненных проблем.

В настоящее время новые федеральные государственные образовательные стандарты обращают наше внимание на компетентностные, личностные и развивающие результаты образования. Под личностными результатами понимаются воспитательно-развивающие аспекты, важнейшими из которых являются духовно-нравственное воспитание и ценностное, социальное развитие личности средствами различных предметов. Этот аспект нашей деятельности, безусловно, нуждается в осмыслении. Реалии современной жизни: глобализация, беспрецедентное сближение культур, быстрое устаревание знаний, необходимость образования через всю жизнь, готовность к смене деятельности – ставят на повестку дня новые задачи в области развития личности средствами иностранного языка. Иноязычное образование призвано способствовать освоению гуманистических общечеловеческих ценностей как необходимого условия выживания современного общества, и уровень результативности образования, как его качественной характеристики, можно соотнести с уровнем ценностного развития обучающихся.

Самоопределение человека в культуре возможно только на основе ценностных отношений. В современной аксиологии ценности рассматриваются в качестве элемента структуры личности, фактора детерминации и регулирования мотивации к действию, они обеспечивают возможность реализации сущностных сил человека, направленных на нравственное совершенствование [2]. Таким образом, в процессе образования личности существует необходимость в выделении и формировании системы ценностей и ценностных ориентаций как основы поведения, отношений и сознания участников современного образовательного процесса.

Размышляя о ценностной парадигме, которая должна быть положена в основу иноязычного образования сегодня, необходимо осмыслить, какое место в ней занимают интерсоциальные ценности. Уточним, что мы определяем интерсоциальные ценности как универсальные ценности, одинаково значимые для всех людей независимо от их социальной принадлежности – государственной, религиозной, национальной, классовой, идеологической, являющиеся регулятивной основой их деятельности и общения в контексте адекватного межличностного, межкультурного взаимодействия.

Иноязычное образование в этом новом социально-культурном контексте приобретает ярко выраженную культурно-интегрирующую ценность, означающую, что поликультурное и мультилингвальное общественное пространство требует от действующих в нём субъектов обладания терпимостью, способностью к эмпатии, к пониманию в общении с представителями иных национально-культурных социумов [1]. Следовательно, аксиосфера иноязычного образования должна включать не только систему ценностей родной и иноязычной изучаемых лингвокультур, но также универсальные нравственные, духовные интерсоциальные ценности, которые лежат в основе межкультурного, межличностного общения.

Иноязычное образование связано со знаково-языковой деятельностью человека, с его способностью к самовыражению в иной языковой реальности, с нахождением взаимоотношений между значением и смыслом в рамках «иного» сознания, извлечения смыслов иной культуры [4]. Это способствует осознанию подлинных смыслов и ценностей своей культуры и тех интерсоциальных ценностей, которые могут лежать в основе единения людей, принадлежащих разным культурам, и обеспечивает творческое воссоздание современной глобальной картины мира.

Важными при этом оказываются социально значимые знания, умения и качества, обеспечивающие продуктивное общение, толерантное сознание, активную гражданскую позицию, социальную ответственность личности.

Отсюда следует, что иноязычное образование, организованное как рефлексивный, творческий процесс познания, сравнения и сопоставления иноязычной и родной лингвокультур, анализа системы ценностей изучаемой культуры с опорой на ценности родной культуры, нахождения и осмысления универ-

сальных интерсоциальных ценностей, обеспечивает развитие студента как социально ответственного субъекта современного социокультурного процесса.

Интерсоциально интегрирующая методика, представляющая процессуальную сторону процесса иноязычного образования, ориентированного на ценностное развитие обучающихся, включает педагогические методы, приемы, средства и формы, которые имеют социокультурную, интерсоциальную направленность, и обеспечивают ценностное развитие студентов в ходе иноязычной подготовки в вузе.

С учетом специфики иноязычного образования, педагогических исследований в области методов обучения и воспитания (А. А. Леонтьев, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, Д. Б. Эльконин, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, М. Ф. Стронин, И. А. Зимняя, Е. С. Полат и др.) в комплекс методов, ориентированных на ценностное, социальное развитие студентов, включены следующие: коммуникативный, проблемно-культуроведческий, игровой, проектный.

Коммуникативный метод должен моделировать в творческом образовательном процессе следующие параметры [8]:

– целенаправленность и личностный смысл деятельности студентов при овладении учебным материалом;

– речемыслительную активность как постоянную включенность студентов в процесс решения познавательно-коммуникативных, ценностно-развивающих задач;

– эвристичность как творческую организацию учебного материала и процесса его усвоения;

– многообразие в использовании средств и форм общения в процессе ценностного развития студентов.

Проблемно-культуроведческий метод [6; 9], направленный на ценностное развитие студентов в ходе иноязычной подготовки в вузе, мы определяем как двусторонний процесс, включающий деятельность преподавателя по проблемному изложению и представлению учебного материала, обладающего ценностно-формирующим, социально развивающим потенциалом, подготовке комплекса проблемных, культуроведческих заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности студентов, их творческую активность.

Игровой метод позволяет удовлетворить потребности студентов в новизне и проблемности изучаемого материала, разнообразии видов работы на занятии, в активизации их речемыслительной деятельности, творческом характере учебного труда.

Проектный метод интегрирует различные виды иноязычного речевого общения в целях решения разнообразных конструктивно-практических, информационных, исследовательских, сценарно-контекстных, проблемно-культуроведческих задач [7]. При этом изучаемый иностранный язык является средством образовательной, конструктивно-творческой, ценностно-формирующей деятельности студентов.

Продуктом данной деятельности выступают:

– информационно-культуроведческие исследовательские проекты, например: «Стереотипы американской культуры», «Российская культура и её ценности», «Западно-европейская модель образа жизни», «Соборность и коллективизм в российской модели образа жизни»;

– социологические исследовательские проекты: «Влияние американской и британской культуры на образ жизни в России», «Отношение к женщине в американской и русской культурах»; «Образ деловой женщины в американской и российской культурах»;

– литературно-издательские проекты – лингвокультурологические комментарии к современным художественным произведениям британских авторов, переводы поэтических произведений;

– сценарные проекты, например: «Традиционные англоязычные праздники», «Halloween», «Christmas» и т. п.

Проектный метод обеспечивает ситуацию ценностного, социального развития и создает оптимальные условия для развития творческой активности за счет направленности студентов на создание личностного образовательного продукта, реализации творческого потенциала каждого студента как активного субъекта учебно-познавательной деятельности и включения процесса освоения языка и культуры в информационно-образовательную, проектно-исследовательскую, ценностно формирующую деятельность. Проектный метод создает оптимальные условия для когнитивного, коммуникативного, социального, ценностного развития личности и формирования таких качеств, как широкий диапазон мышления, гибкость, адаптивность, богатое воображение, ассоциативность, способность к эмпатии, восприимчивость к новой информации, открытость к новым идеям, способность к рефлексивной самооценке.

Рассмотрев ключевые характеристики выделенных нами методов, ориентированных на ценностное, социальное развитие студентов в процессе иноязычного образования в вузе, с учетом классификаций Ю. К. Бабанского, И. Я. Лернера, И. Л. Бим, Г. В. Роговой и др., мы выделили следующие общие признаки данных методов. По направленности действия – это личностно ориентированные методы, направленные на профессиональную самореализацию студентов в социально значимых ситуациях кросскультурного общения. По целям – это творчески развивающие методы, ориентированные на формирование студентов как творческих социокультурно интегрированных субъектов деятельности и общения в профессиональном, поликультурном пространстве. По предметной среде – это гуманитарные междисциплинарные методы, т. к. базой реализации являются предметы гуманитарного цикла, используемые на основе широкой междисциплинарной интеграции. По организации учебно-воспитательного процесса – это коллективные методы, т. к. предметом деятельности образовательного процесса является проблемная ситуация по усвоению и интеграции социокультурного опыта, разрешаемая на основе совместной творческой учебно-познавательной деятельности всех участников образовательного процесса.

При выборе форм организации процесса, направленного на социальное, ценностное развитие студентов в процессе иноязычного образования в вузе, мы опирались на исследования В. Я. Ляудис, Г. А. Китайгородской, Р. С. Немова, Н. Ф. Коряковцевой и др. Анализ исследований по проблеме, собственные теоретико-экспериментальные изыскания привели нас к выводу о правомерности выделения коллективных, групповых, интерактивных форм (лингвокультурологические спецкурсы, конференции, круглые столы, путешествия) и самостоятельной работы студентов. Эти формы создают оптимальные условия для активизации возможностей каждого студента и развивают способность адекватной оценки, самооценки и умения самостоятельно изучать язык и культуру, формируют ценностные ориентации студентов.

В качестве средств, ориентированных на ценностное, социальное развитие, мы использовали мультимедийные средства, текстовые, аудио- и визуальные материалы общегуманитарного и культуроведческого характера, которые обогащают студентов фоновыми знаниями о языке и культуре во всём богатстве их проявлений, учат выявлять базовые ценности, представляющие образ и стили жизни представителей изучаемых лингвосоциумов, помогают осознавать собственные сходные или различные ценности, сравнивать и сопоставлять их с интерсоциальными ценностями и позволяют соединить изучение общественной и культурной жизни стран и народов изучаемых языков с мотивированной, творческой коммуникативно-познавательной деятельностью.

В комплекс приемов, ориентированных на ценностное, социокультурное развитие студентов, мы включили интерсоциально ориентирующие, интерсоциально рефлексивные, интерсоциально адаптирующие, интерсоциально синергирующие приемы.

Выделенные нами приемы направлены на когнитивное обогащение обучающихся в процессе поиска и обмена социокультурной информацией, обеспечивают опыт выявления интерсоциальных ценностей, общения и взаимодействия на их основе, развитие умений аргументации и когнитивных стратегий, стимулирующих познавательную, мыслительную деятельность и ценностное развитие личности. Ценностный анализ продуктов культуры, решение социально-диагностических, интерсоциально-поисковых проблемных задач, социально ориентированные дискуссии, межкультурные тренинги обеспечивают овладение социальными отношениями, универсальными нравственными нормами, интерсоциальными ценностями, создают условия для проявления и развития творческих способностей обучающихся.

Мы апробировали данные приемы и установили, что общим интегрирующим фактором является их междисциплинарный, интерсоциальный, ценностно развивающий характер, т. к. они актуализируют познавательный интерес и мотивацию к учебной деятельности, вовлекают студентов в личностно значимую, социально развивающую деятельность, обеспечивающую усвоение интерсоциальных ценностей, интеграцию и воспроизведение социокультурного опыта, а также ценностное развитие студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Таким образом, интерсоциально интегрирующая методика ценностного, социокультурного развития студентов в вузе представляет собой целостную совокупность и порядок функционирования личностных, инструментальных и методологических средств, направленных на гарантированное достижение развивающего результата иноязычного образования. Предметом интерсоциально интегрирующей методики ценностного развития студентов выступает коммуникативное взаимодействие между субъектами образовательного процесса (преподавателями и студентами), организованное на основе конструирования, систематизации и стандартизации методов, приемов, средств и форм для достижения устойчивого прогнозируемого результата – усвоения интерсоциальных знаний, формирования коммуникативных умений, социокультурного, ценностного развития студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Библиографический список

1. Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3–11.
2. Каган М. С. Философская теория ценности. – Спб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
4. Леонтьев А. А. Мир человека и мир языка. – М. : Детская литература, 1984. – 127 с.
5. Лернер И. Я. Деятельностная теория – основа создания новых технологий. – М., 1990. – 92 с.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
9. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе : учеб. пособие. – М. : Еврошкола, 2001. – 272 с.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОБЛЕМНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т. В. Сапух
Оренбургский государственный университет,
г. Оренбург, Россия

Summary. The article considers the problem of critical thinking development in students-focused education. The phenomenon of critical thinking is characterized by a conscious reflection, mobilizing intellectual potential of personality. The author comes to the conclusion that critical thinking can be developed in problem-solving method of teaching.

Key words: critical thinking; critical thinking development; problem-solving method of teaching; reflection; students-focused education.

Основная функция образования сегодня – создание условий для свободного развития независимой творческой индивидуальности. В настоящее время происходит формирование нового миропонимания, которое исходит из двух взаимодополняемых парадигм:

– холистический подход к миру как целостной системе;

– гуманистический подход к человеку, живущему в этом мире.

Гуманизация и гуманитаризация образования призваны помочь осуществить в характере мышления человека поворот от фрагментарного к целостному восприятию мира в широком культурном контексте. Новые подходы в образовании направлены на преодоление жёсткого манипулирования сознанием, отход от практики навязывания незыблемых и не подлежащих критике стереотипов мышления.

Гуманистическая педагогика признает единственно эффективным такой способ организации образовательного процесса, при котором все участники могут вести себя естественно, стремиться к сотрудничеству и согласовывать свои позиции при помощи диалога. Решение этих задач возможно через реализацию личностно-ориентированного и конструктивного подходов в обучении, которые предусматривают дифференцированный подход к обучению с учётом уровня интеллектуального развития обучаемого, его исходных знаний по предмету, а также его способностей. Такие подходы позволяют учащемуся стать активным участником познавательного процесса, применять приобретённые знания, решать разнообразные проблемы в сотрудничестве, что требует использования соответствующих коммуникативных умений.

При подготовке специалиста со знанием иностранного языка в сфере профессиональной деятельности необходимо учитывать специфику его будущей деятельности, чтобы он смог работать с информационными материалами, полученными из разных источников как на русском, так и на иностранном языках. Он должен быстро адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, самостоятельно приобретать знания, уметь грамотно работать с информацией, т. е. находить необходимую информацию для решения поставленной задачи, анализировать её, обобщать, сопоставлять, делать аргументированные выводы и на их основании принимать решения. Иными словами, будущий специалист должен самостоятельно критически мыслить, уметь видеть проблему и искать пути её решения, используя современные технологии, уметь применять полученные знания, а также генерировать новые идеи, мыслить творчески. Важным качеством является и стремление к самосовершенствованию не только в профессиональном, но и в нравственном плане. Для решения проблем он должен быть коммуникабельным, чтобы быть способным работать в различных социальных группах [2].

Одной из инновационных технологий, представляющих огромные возможности для решения поставленной задачи, является, на наш взгляд, технология развития критического мышления через чтение и письмо, разработанная в 80-х годах XX века в США (Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит, С. Уол-

тер). Прежде чем приступить к анализу возможностей технологии развития критического мышления в формировании профессиональных компетенций, представляется важным ответить на вопрос о том, как понимается термин «критическое мышление».

Еще в начале XX века Д. Дьюи говорил о критическом мышлении, отождествляя его с рефлективным (рефлекторным) мышлением. Он считал, что его сущностью является задержанное суждение, а сущностью этой задержки является необходимость исследования для определения природы проблемы, прежде чем приступить к попыткам её решения. Он считал, что путём упражнений можно научить человека конструктивно мыслить и видел в этом главную задачу образования. Задача воспитания, по его мнению, состоит именно в том, чтобы развивать интеллект и формировать «дисциплинированный» ум. Следует всё-таки подчеркнуть необходимость усвоения фундаментальных знаний, поскольку мысль основывается на прежнем опыте и прежних знаниях [3].

В современной литературе по педагогике и психологии можно встретить большое разнообразие определений критического мышления. Наиболее полное определение, по нашему мнению, дает Американский Национальный Совет по обучению критическому мышлению (National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction), который описывает критическое мышление как интеллектуальный процесс концептуализации, применения принципов и понятий, анализа, синтеза и оценки информации, полученной на основе опыта, посредством наблюдения, размышления или общения, как руководство к действию или убеждению. Иными словами, критическое мышление представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять [4].

Анализ имеющихся определений показывает, что слово «критический» в данном случае не содержит негативной коннотации и предполагает оценочный компонент. Очевидно также, что все исследователи подчеркивают, что критическое мышление предполагает способность и умение собирать информацию, обрабатывать, оценивать и применять её в своей деятельности, т. е. речь идет об умении работать с информацией, а именно об информационной компетенции [6].

Мышление всегда начинается с формулирования вопроса или проблемы, которую необходимо решить, осознать неизвестное, понять его, уяснить. При этом необходимо применить имеющуюся систему знаний, использовать понятия из разных областей. Это учебно-познавательная способность, и развивать её у учащихся в современных условиях крайне важно, т. к. сегодня многие науки носят междисциплинарный характер.

Механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения: выявлять проблему, прояснять ситуацию, анализировать аргументацию, всесторонне изучать вопрос, разрабатывать критерии для оценки решений и надежности источников информации, избегать обобщений.

Рассмотрим основные принципы, которые характеризуют процесс развития критического мышления [5]. Каждый из этих принципов, на наш взгляд, можно рассматривать как мыслительный навык, поэтому их учету следует уделять большое внимание в процессе обучения студентов.

1. Выявление и оспаривание предположений. Для выявления необходимо задуматься о том, какое предположение делает автор. Можно попытаться задать специальные вопросы, проясняющие детали. Следует изучить, на основе чего был сделан вывод, и проанализировать, являются ли различные стороны данного вывода фактами или предположениями.

2. Проверка фактической точности и логической последовательности. Включает ответ на два основных вопроса: а) Насколько фактически точна информация? б) Является ли доказательство логическим и последовательным, или в рассуждении есть ошибка?

3. Рассмотрение контекста. Этот принцип считается наиболее важным в критическом мышлении. Получая новую информацию, критически мыслящий человек всегда задаёт себе вопрос о том, в каком контексте данная информация имеет смысл. Он анализирует, может ли эта информация быть применена в любой ситуации или только в особых условиях.

4. Изучение альтернатив. Как и предыдущие компоненты критического мышления, данный принцип может быть достигнут только при его тренировке. Для этого рекомендуется пользоваться рядом стратегий*:* упрощение сложной информации, новая постановка проблемы, «мозговой штурм» и другие.

Именно эти четыре принципа формируют основу критического мышления. Взятые вместе, они позволяют критически осмыслить любую информацию, получаемую из средств массовой информации, сети Интернет, общения с коллегами и сверстниками, и сделать правильный выбор [7].

Важно подчеркнуть, что представленные принципы и характеристики (признаки) критического мышления непосредственно соотносятся между собой. Каждый принцип основывается на всех вышеперечисленных признаках критического мышления. Они в интегрированном виде являются своеобразными «стадиями», опираясь на которые, становится возможным использование того или иного принципа критического мышления при обучении студентов иностранному языку.

Необходимо подчеркнуть, что формирование умений критического мышления неразрывно связано с формированием речевых умений в процессе обучения всем видам речевой деятельности, поскольку предметом речевой деятельности является мысль. Исследователи различают «критическое чтение», «критическое письмо», «критическое аудирование» и «критическое говорение».

Следует обратить внимание на различия между продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности и, соответственно, на развитии разных интеллектуальных умений при обучении тому или иному виду РД. При чтении и аудировании мы должны воспринять и оценить мысли и позицию автора, сравнить со своими и выбрать то, что считаем важным и нужным для нас. Это потребует от нас анализа и оценки чужой аргументации и по структуре будет отличаться от того, как мы в процессе говорения или письма будем аргументировать свою точку зрения или позицию. Это важно учитывать при организации учебного процесса.

Таким образом, при обучении иностранному языку развитие критического мышления можно рассматривать как один из факторов формирования коммуникативной компетенции. Формирование критического мышления лежит в основе работы с иноязычной информацией в самом широком понимании, т. е. при овладении и практическом пользовании различных видов речевой деятельности.

Поскольку основной целью обучения иностранному языку является речемыслительная деятельность учащихся, а основным источником мотивации, т. е. источником мысли является противоречие, или проблемная ситуация, то учебный материал должен иметь проблемный характер, а учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы у студентов было постоянное желание высказаться, выразить свою точку зрения, свое мнение. Это дает возможность особое внимание уделять содержанию, т. е. работе мысли, и позволяет не просто усваивать знание, но самостоятельно исследовать проблему и в ходе поиска решений самостоятельно приобретать знания. Умение формулировать проблему, находить ответы на поставленные вопросы, привлекая дополнительную информацию, формировать собственную позицию по тому или иному вопросу, подкрепляя её аргументами и самостоятельно найденными фактами, делать выводы является целью проблемного обучения, а это и есть не что иное, как умения критического мышления, без владения которыми невозможно решить ни одну про-

блему. Таким образом, проблемные методы являются и целью, и средством обучения. Работа над проблемой предполагает также общение в коллективе, поскольку в условиях проблемного обучения основной акцент делается на самостоятельную работу учащихся в группах сотрудничества, т. к. в процессе работы участники обмениваются знаниями, опытом, идеями, полученной информацией и в результате приходят к обоюдному решению. Таким образом, предлагаемая методика основана на принципах личностно-ориентированного подхода (обучение в сотрудничестве, дискуссии, «круглые столы», проекты), что соответствует парадигме современного образования.

Проблемные методы предполагают обучение работе с информацией и дискуссионной культуре, большое значение при этом имеет чтение текстов, что требует применения всех видов чтения, поиск дополнительной информации и её последующее обсуждение. Полное осмысление иноязычной информации, т. е. извлечение глубинной информации, предполагает наличие не только фактических знаний. Чтобы видеть отношения и зависимости между описываемыми явлениями или событиями и выразить их вербально, необходим хороший уровень сформированности лингвистической компетентности: владение лексикой, понятиями, реалиями, идиоматическими выражениями, терминами. Умение оценить языковые средства, используемые автором для достижения поставленной им цели, и умение использовать эти средства для формулирования своих мыслей также относятся к умениям критического мышления.

Умение вести дискуссию предполагает также знание речевого этикета, поэтому в ходе обучения этому должно уделяться большое внимание. Таким образом, для формирования умений критического мышления необходимо формировать лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции.

Систематический «выход» студентов в рефлексивную позицию позволяет выявить личностные изменения, проследить динамику личностного развития, существенно влияющего на развитие умений самообразовательной деятельности. Среди таких изменений наиболее значимыми являются следующие:

1) готовность задавать себе вопросы по поводу происходящего и по сути своих действий; видеть в очевидном – неочевидное, в привычном – непривычное, в известном – неизвестное, в понятном – непонятное, т. е. готовность к фиксации «знания о незнании», к проблематизации;

2) готовность обращаться к своему опыту (а не только к «внешнему источнику» знания – педагогу, справочнику и т. п.), что создаёт предпосылки для формирования творческого подхода, творческой личности, опыта творческой деятельности;

3) установка на самоконтроль и, как следствие, на самоорганизацию, причём сама возможность возникновения таких установок в структуре личности студента есть результат перевода неосознаваемого (а, следовательно, неконтролируемого) поведения в осознаваемое (а, следовательно, уже самим этим осознанием контролируемое) осмысленное поведение. Студент перестаёт «не ведать, что творит», он начинает понимать, что, как, зачем и почему делает, и, следовательно, получает возможность свою деятельность организовывать и контролировать;

4) готовность выявлять основания, мотивы своих действий – важнейший момент в плане развития умений самообразовательной деятельности студента;

5) альтернативность мышления, видения и, как следствие, развитие творческих умений, основанных на этой альтернативности;

6) готовность понимать явления и события, а не действовать по некоторой раз и навсегда усвоенной норме [1].

Библиографический список

1. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлёва. – М., 1993. – С. 159 – 175.
2. Грудзинская Е. Ю. Использование возможностей технологии критического мышления в подготовке управленческих кадров // Развитие критического мышления в высшей школе: технология и подходы: сб. ст. 2007. – 304 с.

3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) : пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М. : ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.
5. Критическое мышление [Электронный ресурс] // Когнитолог.ru. URL: http://www.cognitologist.ru/?q=node/56
6. Федотовская Е. И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: автореф. дисс…канд. пед. наук. – М., 2005. – 24 с.
7. Feldman R. Thinking Critically [Электронный ресурс] / R. Feldman, S. Schwartzberg. – New York, 1990. URL: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c62_03.htm

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

М. Ю. Миненкова
ГБОУ гимназия № 586 Василеостровского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. This article suggests how to use the project method at the English lesson. A group of students work over poems of famous British poets and create a Russian version of British poetry. Thus their interest in learning English increases.
Key words: method of projects; English poetry; presentation.

Федеральные государственные стандарты нового поколения определяют цель образования, как создание компетентностной личности. Такой подход поддерживается различными образовательными технологиями, в частности, проектной деятельностью. Она относится к активным методам обучения. Учитель не передаёт готовые знания, а создаёт условия для активной деятельности учеников, которые решают практическую проблему на основании уже имеющихся, а также приобретаемых в результате проектирования, знаний.

Такой метод повышает интерес к изучению языка, т. к. даёт возможность использовать языковые знания в непривычных реальных ситуациях. Проект выполняется в группе, что является мотивирующим фактором изучения языка. При этом укрепляются межпредметные связи, ведь проект невозможно выполнить без привлечения знаний, полученных на других уроках.

Я предложила старшеклассникам создать проект, конечным продуктом которого являлась бы презентация с их художественными переводами стихов известных британских поэтов. Целью работы было развитие творческих способностей учеников, повышение мотивации изучения английского языка. При этом решались задачи по знакомству старшеклассников с английской поэзией, овладению ими зачатками навыков художественного перевода, обучению возможностям Microsoft Power Point высокого уровня, умению работать в коллективе.

Ученикам 10-х и 11-х классов были предложены несколько стихотворений. Работать можно было как с одним, так и с несколькими из них. Задание творческое, поэтому участие в проекте было добровольным.

Мы выбрали стихотворение Роберта Льюиса Стивенсона «Зимние картинки». Это простое по содержанию, написанное в традиционной манере стихотворение. Может быть, поэтому оно заинтересовало только одного автора.

Книжки с картинками зимой

Лето гаснет, холода,
Утром иней, как всегда,
За окном синичек рой,
И картинка в книжке той.
Речку, скованную льдом,
Вместе с няней перейдём,
Но звенит ручей живой
На картинке в книжке той.

Лес, овечки, пастухи
И излучина реки
Зимней прячутся порой
На картинке в книжке той.
Ты увидишь океан,
Жителей далеких стран,
Фей, крутящихся гурьбой,
На картинке в книжке той.

Ещё одно предложенное для перевода произведение – стихотворение Дона Маркуса «Кот». Если обычно коты – что-то мягкое, шаловливое, иногда забавное, то здесь это существо – сосредоточение враждебных человеку сил. Помимо необычной трактовки образов это стихотворение не так традиционно по форме, как предыдущее. Видимо, поэтому оно привлекло всех участников.

Кот

Он менестрель, певец ночных аллей;
Он дьявол – от хвоста до кончиков когтей.
Он воплем тишину до основанья рвёт.
О ненависти к людям он до зари поёт…
Он - Кот…
Глаза его горят, как угли в темноте,
Как тигр грациозен и страшен в красоте.
И в песне – голос предков, далеких джунглей зов,
Прохлада влажных листьев, без пыли городов.
И зверем первобытным, как весь кошачий род,
Он бродит по аллеям – его луна зовёт.
Зовёт кровавым глазом, уставившись в ночи.
Он о презренье к людям всем сердцем ей кричит.
Назавтра на подушку спокойно ляжет он,
Пригладит бархат шёрстки, укутается в сон…
И замурлычет тихо, прикинется ручным,
Не заподозрят люди жестокости за ним…
Но в полночь на аллеях появится он вновь.
И от его поэзии застынет в венах кровь:
Он воплем тишину до основанья рвёт…
О ненависти к людям он до зари поёт…
Он – Кот.

Это был первый этап работы, на котором все занимались индивидуальным творчеством. Теперь наступила очередь второго этапа, где произошло объединение отдельных переводов в единое целое. Авторы познакомились с произведениями друг друга, обсудили преимущества и недостатки каждого стихотворения.

Это интересно и само по себе, но особенно, если используются современные технические средства. Было решено оформить работу в виде презентации при помощи программы Microsoft Power Point. Авторы оформили слайды презентации: занесли тексты, свои фотографии, подобрали к каждому переводу рисунки и музыкальное сопровождение.

Затем все участники проекта озвучили переводы, чтобы записать их в презентацию. Это напоминало творчество актёров и произвело на всех впечатление. В таком виде особенно интересно показать работу одноклассникам и учителям, чем мы теперь с удовольствием и занимаемся!

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что метод проектов способствует творческому подходу к изучению английского языка в частности, и любого предмета вообще. Познавательный процесс идёт в атмосфере личной активности и сотрудничества.

AN INTERNET BASED TEAM-TEACHING PROJECT

E. A. Grisenko, S.V. Polyakova
Perm State National Research University, Perm, Russia

Summary. The purpose of the paper is to describe a new course that was developed as a part of an international interdisciplinary team-teaching project, and has been applied at Perm State University Faculty of Law since 2009. The article describes three joint projects done by English and subject teachers as a collaborative Russian-American event between two universities.

Key words: English for Specific Purposes;interdisciplinary project; Internet-based; international teleconference; team-teaching.

The purpose of the paper is to describe a course that was developed as part of a team-teaching project at Perm State University Faculty of Law. The article describes three projects developed jointly by English and subject teachers as a collaborative Russian-American event between the university of Louisville and PSU.

From the theoretical point of view, the area of ESP has been intensively researched in applied linguistics since 1980-s (Tom Hutchinson, Alan Waters, Pauline Robinson, Tony Dudley Evans, Ann M. Johns, James R Davis, Jeremy Harmer and others). They generally recognize the following ideas:

- ESP meets specific needs of the learners;
- ESP makes use of methodology and activities of the discipline it serves;
- ESP is centered on the language appropriate to these activities;
- ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning' [Hutchinson, Waters 2008, p. 19].

What is team-teaching? According to the well-known definition given by R. R. Jordan, "team-teaching, - the joint teaching, or sharing of teaching" by both the subject specialist and the English tutor - has added another dimension to the teaching of ESP since the late 1970s. The specialists act as informants on what goes on in the subject discipline" [Jordan 1997, p. 121].

In our case, we can speak about an interdisciplinary team teaching which is an interaction between various legal disciplines, applied linguistics, intercultural communication and pedagogy. it helps to bridge the information gap between the student's and teacher's specialist knowledge in law and their lack of knowledge of a foreign language, and the language teacher who obviously lacks specialist knowledge of law. In our understanding, an international discourse community at the faculty of law should be represented by both students and teachers.

The course that we are presenting in the paper is a unique educational and academic platform for developing ESP for future lawyers. Among the modes applied are both online and off-line communication of the students and faculty: teleconferences, forums, and two-three month weblogs devoted to the legal matters in English at undergraduate, graduate and postgraduate levels.

The students and professors from the Law Faculty, American professors and practitioners, Legal English teachers are actively participating in these activities.

One of the innovations introduced in 2011 at PSU Law faculty were interdisciplinary teleconferences which is a joint project between the University of Louisville and Perm State National Research University. Within PSU several departments have been involved in the project: the English Language and Intercultural Communication Department, the Department of International and European Law, the Department of Criminal Litigation and Forensics and the Department of Civil Law and Civil Litigation. One of the approaches we are using in teaching is a learner – centered approach where it is the student who is the focus of attention when it comes to teaching. One of the characteristics of this approach is the development of student responsibility for their learning. It is especially important for implementing projects like telebridges since they require additional efforts from the students.

We use a three-stage module in carrying out the project: pre-telebridging, while-telebridging and post-telebridging.

Pre-telebridging. or the preparation stage is of crucial importance for the successful implementation of the tasks set for the students. The best telebridge, as we have learned, is the one that is well prepared.

For example, during the preparation stage for the teleconference "Law and Order" conducted in March 2011 between the Russian law students and American criminal law students:

1) We asked Galina Borisevich, a professor of law to consult the students on some issues related to criminal law, justice administration and law enforcement and help them with questions they wanted to ask their American friends.

2) The next step was to help the students translate the questions into English and send them to the American group. The American students, in their turn, sent their questions for discussion to the Perm University group.

3) In groups, the Russian students discussed the questions sent to them by the American friends and possible answers as well.

4) They were also asked to make a list of terms they might need for a good professional answer.

5) For their home assignment the students were offered to find some materials on the topics of the forthcoming conference in the Internet, both in English and Russian, which were discussed during the next session. It was important to do that since we wanted the students to be knowledgeable and confident enough in order to participate in the conference.

6) Finally, each participant selected a question s/he wanted to answer during the conference. They prepared their answers which were presented in class before the conference. This kind of rehearsal was necessary as English is not their mother tongue, and it thus added to their confidence.

Thus, the preparation stage for this particular telebridge consisted of six steps. As a rule, it takes about three -four weeks, sometimes more, to be prepared for a conference like this. It might seem a long time but it's rewarding in the end. Since that time we have organized and conducted several more online events. Among them are: "Human Trafficking Project" (October-November 2011), "Police Powers in Russia and in the USA" (April 2012), "Comparative Review of the Russian and American Criminal Law Systems" (April 2013) and others.

Through such projects do the students develop themselves not only in terms of their professional knowledge, but it also gives them an opportunity to improve their foreign language skills.

The subsequent set of online presentations was provided by professors Pavel S. Pastukhov (Department of Criminalistics) and Evelina M. Frolovich (Department of Business Law) in February 2011. The presentations addressed the issues of computer crime, computer forensics and digital evidence. They informed the American students of the domain of computer forensics that involves collecting, preserving, seizure, analyzing and presentation of computer-related evidence. E. Frolovich addressed the issues ranging from red tape in Russia to civil litigation. In their feedbacks the American students noted that the interaction with the Russian teachers was extremely active, efficient and enlightening.

The latest team-teaching project "Comparative Review of the Russian and American Criminal Law Systems" took place in April 2013. We used another preparation format for this event. We involved second and fourth year students for the implementation of this project. About 50 students participated in the preparation, including listeners. There was a core group represented by six leaders (students of the fourth year of study from the Department of International and European Law). They organized and monitored the work of the other students. Professor of law Pavel Pastukhov became their consultant and adviser. He offered eighteen topics related to the Russian and the US criminal law systems. The task of the leaders was to choose six of them to be further developed. The selected topics included bribery, punishment, presumption of innocence, trial jury, homicide and classification of crime. Second-year students, representing various departments of the Law Faculty, played the role of "Assistants" whose task was to look for the information for one of the topics in the Russian language. Each

leader had a group of his/her own assistants who later sent the materials collected to their seniors. The leaders then consulted prof. Pastukhov before sorting out, summarizing and translating the information into English. Each leader developed a plan for their future power point presentation in English.

To conclude, team-teaching Internet-based projects proved to be an efficient tool for developing intercultural professional competence both in students and teachers. They are also aimed at improving the students' knowledge of legal English in particular areas of law. In addition, the integrative and team-teaching course will contribute to expanding their professional communication and critical thinking skills.

Bibiliography

1. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner-centered Approach", Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 16–19.
2. Jordan R. "English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers", Cambridge: Cambridge University Press, 1997. P. 118–122.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И ШКОЛЬНИКОВ

И. В. Бодрова
Гимназия № 1, г. Балаково, Саратовская область, Россия

Summary. In connection with the implementation of the education system of the new federal government standards, the implementation of developmental potential of students is a particular task. The process of learning in today's schools must be different relevance, completeness, availability and continuous. In this regard, the formation of universal educational activities helps students to develop not only the "ability to learn", but also create a path to their fulfillment.

Key words: networking of teachers and pupils; universal educational activities.

В связи с внедрением в систему образования новых федеральных государственных стандартов реализация развивающего потенциала учащихся приобретает особую задачу. Актуальной проблемой «становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин».

«Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. Сформированность универсальных учебных действий является также и залогом профилактики школьных трудностей».

Процесс обучения в современной школе должен отличаться релевантностью, полнотой, доступностью; быть адекватным, объективным, своевременным и непрерывным.

В данной связи формирование универсальных учебных действий способствует развитию у школьников не только «умения учиться», но и создает пути к их самореализации.

Можно выделить три модели взаимодействия:

1. Модель «учитель – ученик». 2. Модель «ученик – ученик». 3. Модель «учитель – учитель»

Модель «учитель – ученик»

Характеристика модели: учитель организует сетевое взаимодействие с одним или несколькими учениками, которое не предполагает взаимодействия учеников друг с другом.

Вам наверняка известны различные средства организации сетевого взаимодействия учителя и учеников – это ставшие популярными в последнее время блоги и сайты педагогов, ICQ и Skype, Friendfeed, Twitter и старая добрая электронная

почта. С помощью этих средств педагоги могут общаться со своими учениками, предлагать им учебные задания, обсуждать различные вопросы и проблемы.

Организация сетевой учебной деятельности школьников помогает учителю решить ряд важных задач:

– индивидуализировать образовательный процесс;

– организовать дополнительную работу с учениками, стремящимися получить дополнительные знания по предмету или слабоуспевающими;

– организовать учебную деятельность детей, часто отсутствующих на уроках (дети со слабым здоровьем; спортсмены, выезжающие на соревнования и сборы; одаренные дети, участвующие в творческих школах, конкурсах, концертах);

– развивать познавательную активность школьников, используя их интерес к современным ИКТ;

– формировать у школьников компетентности, умения и качества, необходимые людям XXI века.

Предлагаем вам познакомиться (вспомнить) с некоторыми сетевыми сервисами, позволяющими педагогу создавать разнообразные дидактические материалы для сетевой учебной деятельности школьников: ClassTools, Таблицы Google, Рисунки Google. Обратите внимание, что сервис **Документы Google**, включающий **таблицы** и **рисунки**, сейчас преобразуется в **Диск Google**.

Модель «ученик – ученик»

Характеристика модели: учитель организует сетевую деятельность нескольких учеников, предполагающую их взаимодействие друг с другом.

В идеале эта модель предполагает организующую и направляющую роль учителя и коллективную деятельность учеников, в ходе которой они взаимодействуют между собой, направленную на достижение общего результата.

Строго говоря, примеров идеальной модели сетевого взаимодействия такого типа совсем немного. Действительно, непосредственное «живое» взаимодействие учеников более эффективно, чем сетевое. А в условиях стандартной классно-урочной системы учитель не всегда находит время и на «живое» взаимодействие, не говоря уже о сетевом.

Мы встречаем примеры сетевого взаимодействия школьников в различных дистанционных мероприятиях (проектах, конкурсах, олимпиадах). Зачастую это обсуждение результатов работы участников или примеры сетевой деятельности, в ходе которой каждый участник (или команда) вносит свой вклад в общий результат, но при этом не взаимодействует с другими. Обусловлено это чаще всего конкурсным характером подобных мероприятий и, следовательно, сложностью оценивания результатов сетевого взаимодействия.

В то же время известно, что современные школьники самостоятельно и успешно организуют сетевое взаимодействие друг с другом в различных социальных сетях (ВКонтакте, Одноклассники...). Правда, чаще всего это взаимодействие не имеет отношения к образовательной деятельности. Тем не менее некоторые учителя увидели возможности применения в образовательных целях существующую потребность школьников в сетевом взаимодействии, имеющиеся у них навыки сетевого общения и активно используют социальные сети. Также отличным вариантом эффективной организации сетевого взаимодействия может стать проектная деятельность, одним из условий которой является совместная коллективная работа по достижению общего результата.

Модель «учитель – учитель»

Характеристика модели: педагоги продуктивно взаимодействуют друг с другом, используя различные сетевые средства.

Как современному учителю идти в ногу со временем, быть в курсе последних новинок развития науки, актуальных событий в области педагогики и методики преподавания предмета? Можно пройти обучение на курсах повышения квалификации (увы, скорее всего, не чаще одного раза в пять лет). Можно постоянно следить за информацией в газетах, журналах, книгах, сети Интернет.

Можно получить ответы на свои вопросы, посетив методические семинары для педагогов-предметников. Но где учителю найти время на всё это, ведь в сутках всего 24 часа?

Существует универсальный способ решения профессиональных проблем учителя, который значительно сэкономит время. Сетевые профессиональные сообщества педагогов – отличный вариант непрерывного повышения квалификации, постоянного общения и обмена знаниями с коллегами, представления своего собственного опыта. Участники сетевых сообществ приобретают умения размещать информацию в сети Интернет с использованием различных сетевых сервисов. А также представляют свой уникальный педагогический опыт и получают отзывы коллег. Совместными усилиями создается общая копилка методических и дидактических материалов. Отметим такие интернет-ресурсы, как Открытый класс, Образовательная галактика Intel, Сеть творческих учителей, Методсовет.

10 основных преимуществ сетевого взаимодействия педагогов

Взаимодействуя с коллегами в Сети, Вы:

1) найдете единомышленников и расширите круг своего общения;

2) получите возможность представить свой уникальный педагогический опыт широкой аудитории;

3) узнаете мнение своих коллег-профессионалов, а также получите бесплатные консультации, советы и рекомендации;

4) сможете сами выступить в роли эксперта и прокомментировать работы коллег;

5) сможете обсудить злободневные проблемы методики преподавания предмета, школы, образования в целом;

6) познакомитесь с опытом коллег и в дальнейшем сможете использовать предложенные ими идеи в своей работе;

7) сможете планировать свое время и принимать участие в работе сетевых сообществ тогда, когда вам это удобно;

8) повысите свою самооценку и получите отличный стимул для творчества и профессионального развития;

9) освоите самые современные сетевые сервисы и сможете в дальнейшем использовать их возможности;

10) узнаете правила сетевого общения и приобретете навыки дистанционной работы. А значит, будете шагать в ногу со временем и в дальнейшем сможете принимать участие в различных сетевых конкурсах и проектах.

Что произойдет, если вы так и не станете участником сетевого взаимодействия?

- Страшного ничего не случится. В вашей профессиональной деятельности, скорее всего, всё останется без изменений.
- Знакомиться и общаться со своими коллегами вы будете на редких очных встречах.
- Узнавать об их профессиональных успехах будете из рассказов других.
- Ваш уникальный опыт так и пролежит у вас на полке в папке много-много лет.
- Вы так и не освоите новые сетевые сервисы, которые использует уже весь мир.

Только, давайте постараемся не забыть, что живое общение бесценно, его ничто и никогда не заменит. Не зря говорил Антуан де Сент-Экзюпери: «Единственная известная мне роскошь – это роскошь человеческого общения»

Библиографический список

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В. Формирование универсальных действий: от действия к мысли. – М. : Просвещение, 2010.
2. URL: https://sites.google.com/site/treningosv/home

INNOVATIVE TECHNIQUES FOR TEACHING ENGLISH

N. V. Chugunova
Odessa A.S. Popov National Academy of Telecommunications,
Odessa, Ukraine

Summary. The paper explores the use of innovative techniques for teaching English to learners. The paper describes advantages and disadvantages of computer teaching.
Key words: innovative techniques; teaching English; language; learners; computer teaching.

Today's world is a world of rapid technical changes when innovations come out of an ever increasing pace, and due to tremendous progress in information and communication technology, the scenario of contemporary teaching techniques is entirely changed. The teacher of 21 century should shed traditional concepts and techniques of classroom teaching and should adopt the recent and innovative teaching techniques. English language teachers must be innovative, imaginative, and resourceful and have thorough knowledge of the subject and adopt new techniques to change socio, economic status of the country. Due to globalization the world is changing rapidly, hence a teacher has to improve and update knowledge of innovative techniques to meet the demands of changing era. Various innovative materials and strategies will assist for the betterment of students. Novel methods such audio video aids, mimicry, group discussions, dialogue construction, enactment of drama would pave way for learning the language and boost the confidence of the learners [1].

The needs of the students must be addressed in a better and easier way to make sure of their learning the language .The traditional methods which mostly concentrated on vocabulary structures undoubtedly helped many a generation which strove to learn that way. In order to meet the demands of the learners to their fuller satisfaction and teach the language, one has to adopt the new approaches, strategies, methodologies and techniques and adapt them to learn to the new changed scenario of the need based soft skill. Teaching and learning may be considered as two mutually defining aspects of the same process for the teacher is not just a giver but also a receiver and the learner is not just passive recipient of made to measure packages of knowledge but also an active participant . Looking at this teachers and learners are both participants in an interaction activity which has been traditionally called teaching learning. Teaching and learning take place all the time, everywhere. What we find going on in educational set up is an attempt to capture , finalize and recycle in capsule forms an ongoing ,natural , interactional process. What we call transmitting or pumping information or knowledge from a full vessel into an empty vessel; the human vessels are never full and never empty. So every teacher in his own way must create an atmosphere which should help learners learn how to learn, because "language is created a new by each learner by putting together bits and pieces of environment raw material" [2].

Recently we often ask question about using the new information technologies in Higher Educational Establishment. The main task of teaching foreign languages is forming and developing communicative culture of students, teaching practical using foreign languages.

Teacher's task is to create conditions of language practice for each student, choosing such method of teaching to allow students to show their activity, their creativity; to activate students' perceiving activity in the process of teaching foreign languages. Contemporary pedagogical technologies such as teaching in cooperation, project method, using new information technologies; Internet resources help to realize personal approach in teaching, support individualization and differentiation of teaching according to students' abilities, their pre-higher educational preparation level.

Computer-centered teaching gives the possibility for teacher grant attention to creative aspects of working with students. Computers make favourable conditions for student's individual works at the English lesson. Students can use computer as teaching separately theme as for their self-control knowledge. On of the students' dignity is an ability to accumulate static information in the course of educational process.

Analyzing static basis that is quantity of mistakes, right/wrong answers; ask for help, time spent on doing separate tasks and etc., teacher judges on level and quality of students' knowledge forming.

Using information technologies in educational process will form positive motivation. Contemporary ways develop higher requirements to learning practical acquirement of foreign language in everyday communication and professional sphere. Volume of information arises and often routine methods of its teaching, keeping and working out are non-effective. Using informational technologies allows exposing a large amount of possibilities of computer as one of the means of teaching. Computer teaching programs have many advantages before traditional methods of teaching. They allow training different kinds of speaking activity and in different combinations, to help, to acquire language phenomena, to form linguistic skills, to make up communicative situations, to automotize language and speaking activities, also to supply possibility of controlling leading representative systems, realization o individual approach and intensification of students' individual works. In multimedia teaching programs of the English language different methodological ways are used to allow introducing, to train and to control. Besides using multimedia teaching program, computer is an indispensable assistant to train and to have tests, monitoring of academic process of its own informational fulfillment of instrumental sphere for elaboration of computer lessons, training didactic materials, using resources and services of Internet for class and individual works, also project activities of students. In conclusion it is necessary to notice that introducing into academic process using multimedia programs do not single out traditional methods of teaching, but combined in harmony with all set of teaching: introduction, training, using, and control. But using computer allows not only arise effectiveness of teaching many times, but also stimulate students for further individual learning the English language that was proved in the course of experiment.

Bibliography

1. Bernard A. Mohan, 1986, Language and Content, Addison – Wesley, Reading, MA.
2. F. Dubin, D.E. Eskey, W. Grabe, 2000, Teaching Language, Prentice – Hall, Englewood Cliffs, N.J.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И КРИТЕРИИ ОТБОРА РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

И. Б. Ревич
Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. The article examines the use of Internet resources for teaching English at the tertiary level. The author considers methodological approaches and criteria for the selection of materials for learners at different levels of competence. A brief review and the summary table of resources, selected and recommended by the author for studies at the basic and advanced levels, are presented.

Key words: resources; Internet; tuition; the English language; level; competence; methodological; approaches; selection; criteria.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования знание иностранного языка является частью общекультурной компетенции выпускника, а целью обучения иностранному языку в вузе является свободное владение иностранным языком как средством профессионального общения. Изучение иностранного языка предусматривает одновременное развитие как коммуникативных, так и информационных, профессиональных и социальных умений.

Для формирования у бакалавров и магистров общекультурных и профессиональных компетенций преподаватели применяют традиционные и новые информационные технологии, и среди них работа с ресурсами сети Интернет. Природа сети Интернет достаточно хаотична, поэтому при отборе ресурсов для обу-

чения иностранному (английскому) языку следует руководствоваться определёнными педагогическими и методическими принципами:

1.Соответствие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта к владению иностранным языком.

Основными целями обучения иностранным языкам в неязыковом вузе является формирование/совершенствование иноязычных коммуникативных умений студентов на двух уровнях: основном и повышенном по Общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками в зависимости от исходного уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов [1, с. 21].

2. Аутентичность включает не только использование оригинальных текстов, созданных носителями языка в не учебных целях. По мнению П. Р. Мильруда и Е. В. Носонович, это ещё и культурологическая аутентичность, то есть использование текстов, формирующих представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка и аутентичность национальной ментальности, ограничивающая или расширяющая использование языковых средств в определённых ситуациях [3, с. 6–12].

3. Мультимедийность – совместное использование в компьютерных приложениях текста, звука, изображений и видео, что позволяет создать более целостное впечатление у пользователя.

4. Интерактивность: при работе с ресурсами обучающимся должна быть доступна система автоматической проверки; программное обеспечение, позволяющее генерировать тип и сложность очередного задания в зависимости от результатов заданий, выполненных ранее.

5. Разноуровневость: наличие материалов на каждом из выделенных уровней – основном или повышенном, что даёт возможность комбинировать задания в зависимости от индивидуальных потребностей студентов и осваиваемой ими образовательной программы.

6. Наличие хорошо разработанной справочной системы «помощи» пользователю, ответов, эталонов заданий, ссылок на вспомогательные учебные материалы.

7. Бесплатность, или наличие бесплатного базового сервиса.

Целеособразно выделить следующие категории ресурсов сети Интернет для обучения английскому языку:

1. Двуязычные и многоязычные словари, позволяющие находить переводы лексических единиц в соответствии с профилем и направлением перевода. Яркий пример подобного ресурса – онлайн-словарь **Мультитран** [2], содержащий в бесплатной версии миллионы словарных статей разнообразных тематик с возможностью обсуждения трудных случаев на форуме переводчиков и дополнения словаря пользователями.

2. Толковые словари и энциклопедии для работы с оригинальными текстами, в помощь двуязычным словарям, а также для развития межкультурной компетентности. **The Free Dictionary (Бесплатный словарь)** [10] обучает вариантам произношения и значений английских слов и выражений , содержит примеры их употребления в литературных произведениях, а также энциклопедические статьи разнообразной тематики; ссылки на основные поисковые машины; лингвистические игры.

3. Обучающие порталы и вебсайты. Портал **BBC Learning English** [5] представляет собой задания по различным видам речевого общения – общение по телефону, встречи, презентации, переговоры, сопровождающиеся текстом, грамматическим и культурологическим комментарием , а также специальной бесплатной программой Widget, позволяющей вставлять содержимое данного обучающего сайта на вебсайт пользователя или в его блог.

4. Ресурсы, дополняющие основные УМК. Такие онлайн-ресурсы содержат дополнительные тексты, упражнения, задания, справочные материалы. Так, например, сайт **Market Leader Free Resourses** [13] включает тесты (в том числе на аудирование) для всех уровней обученности, а также глоссарии бизнес-терминов от уровня Elementary до Upper Intermediate, ссылки на материалы для дополнительного чтения.

5. Важной частью обучения английскому языку в вузе является подготовка к экзаменам в форме интернет-тестирования. На сайте **Exam English** [9] предлагаются тесты для обучающихся всех уровней в формате международных экзаменов – TOEFL, IELTS, Кембриджских экзаменов – Cambridge ESOL и др., сравнительная таблица результатов различных экзаменов по Общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками.

6. На основном уровне обучения большое значение имеет приобретение учащимися навыков практического общения на английском языке. Целеособразно включить в занятия работу с ресурсами практической направленности – вебсайтами заказа билетов, бронирования гостиниц и т. п.

Вебсайт **Hostelworld [12]** является одним из таких ресурсов. С его помощью можно научиться выбирать подходящий вариант размещения, освоить операции по бронированию, прочитать отзывы о хостелах и гостиницах, поделиться своими впечатлениями о пребывании в отелях, принять участие в форумах и конкурсах для туристов.

7. Электронные СМИ хорошо представлены в сети Интернет. Можно читать крупнейшие англоязычные газеты и периодические издания, например, газеты **The Guardian** [16], **The New York Times** [17]. Работа с этими источниками очень полезна для изучения английского языка, т. к. позволяет одновременно улучшать и страноведческие, и общекультурные знания.

8. В особую группу обучающих материалов можно объединить подкасты (аудио файлы, как правило, в формате mp3) . Их можно загрузить или слушать онлайн с помощью цифрового аудиоплеера или на компьютере. Для разноуровневых групп полезен ресурс, предоставляющий подкасты для изучения американского варианта английского языка, в т. ч. делового – **ESLPod** [7]. Аудиоматериалы звучат сначала в медленном темпе, затем следует развёрнутый лексико-грамматический и культурологический комментарий, а в конце запись звучит в естественном темпе.

9. Для обучения английскому языку можно использовать видеоматериалы, размещённые на крупнейшем видеопортале **YouTube** [19]. Пользователи могут просматривать, а после регистрации – добавлять свои и комментировать те или иные видеозаписи. При помощи встроенной поисковой системы преподаватели английского языка могут найти необходимые материалы, например, собеседование по приёму на работу – **A Job Interview** [4]. Можно регулярно получать по подписке ссылки на новые видеоролики, включать их в занятия или рекомендовать для самостоятельной работы студентов.

10. Ценным источником оригинальных художественных текстов служат онлайн-библиотеки **Bibliomania** [6] и **Project Gutenberg** [14]. Работая с сайтом Bibliomania, можно познакомиться с тысячами классических англоязычных текстов, а также переводами на английский язык, материалами о писателях, критическими статьями. **Проект Гутенберг** (Project Gutenberg**)** – широко известная электронная универсальная библиотека, содержащая в текстовом формате более 30000 произведений мировой литературы на различных языках, находящихся в открытом доступе. Данные ресурсы можно включать в программу занятий на повышенном уровне, использовать для проектной и исследовательской работы студентов.

11. В связи с необходимостью эффективного взаимодействия с возможными иноязычными партнёрами важно научить студентов продуктивному сотрудничеству на английском языке. Для осуществления этой задачи существуют ресурсы сети Интернет для организации совместной работы. Например, онлайн-сервис **Writeboard** [18] предоставляет возможность любому количеству участников писать, редактировать, и письменно обсуждать текст в режиме реального времени. Это может быть совместно создаваемый пресс-релиз, рекламный текст, статья, деловое письмо и т. д.

12. В деловых играх и для освоения приёмов исследовательской деятельности полезен ресурс по составлению опросов **Survey Monkey** [15]. Пользователи создают опросы по избранной тематике, размещают их в сети Интернет. Ответить на опросы можно по автоматически рассылаемому программой приглашению

или любому желающему, если автором задан открытый статус опроса. Программа собирает и систематизирует результаты опросов, облегчая их анализ.

13. Важными ресурсами для занятий на повышенном уровне являются научные публикации, находящиеся в открытом доступе. Это – тезисы выступлений, статьи, отрывки из монографий и т. п. Вебсайт **EurekAlert** [8] – один из подобных ресурсов. Он содержит пресс-релизы, тезисы, новости университетов, информацию о грантах, премиях, новых книгах.

14. Полезным ресурсом для активизации навыков аудирования и расширения словарного запаса являются открытые лекции професоров ведущих англоязычных университетов. Как правило, они сопровождаются планами, вопросами к курсу, списками рекомендуемой литературы; их можно просматривать в режиме реального времени или загрузить для последующей работы. Вебсайт **Harvard Open Courses** [11] предлагает курсы разнообразной тематики – по классической литературе, истории, информатике, математике и т. д., предлагаемые Гарвардским университетом.

В заключение следует отметить, что важно очень ответственно подходить к отбору обучающих материалов для каждой категории студентов. Преподавателям необходимо владеть методиками верификации ресурсов сети Интернет и соблюдать нормы авторского права при их использовании. Приведённая ниже таблица показывает, для каких целей и для каких категорий учащихся и форм организации занятий могут быть рекомендованы избранные ресурсы сети Интернет.

Ресурсы сети Интернет для обучения английскому языку в вузе

№	Виды ресурсов	Целевая аудитория	Уровень обучения	Организация занятий	Форма работы	Наличие справочного аппарата, помощи	Бесплатность/ базов. бесплат. сервис	Избранные рекомендованные ресурсы
1	Двуязычные (и многоязчные словари)	С, М, А	О, П	Ауд., Сам.	И	+	+	Многоязычный словарь**Multitran**
2	Толковые словари и энциклопедии	С, М, А	О, П	Ауд., Сам.	И	+	+	Толковый словарь/ энциклопедия **The Free Dictionary**
3	Обучающие порталы и вебсайты	С, М	О, П	Ауд., Сам.	И, П, Г	+	+	Обучающий портал **BBC Learning English**
4	Ресурсы, дополн. осн. учебники	С	О, П	Сам.	И	+	+	Доп. материалы к УМК **Market Leader**

5.	Тестовые материалы, в т. ч. для подготовки к междунар. экз.	С, М, А	О, П	Ауд., Сам.	И, П	+	+	Подготовка к международным экзаменам **Exam English**
6	Вебсайты практич. направленности	С	О, П	Ауд., Сам.	И, П, Г	–	–	Бронирование гостиниц **Hostelworld**
7	Англоязычные эл. СМИ	С, М		Ауд., Сам.	И, П, Г	–	+	Онлайн-версии периодич. изданий **The Guardian**, **The New York Times**
8	Подкасты	С, М	О, П	Ауд., Сам.	И, Г	+	+	Амер. англ. язык **ESL Pod**
9	Видеопортал YouTube	С, М	О, П	Ауд., Сам.	И, Г	+	+	Ролики по избр. тематике, напр. **A Job Interview**
10	Библиотеки худож. текстов	С, М	П	Сам.	И	–	+	Библиотеки худож. текстов **Bibliomania Project Gutenberg**
11	Инструменты для совм. работы	М, А	П	Ауд., Сам.	И, П, Г	+	+	Прогр. для совместн. работы **Writeboard**
12	Инстр. для опросов	М, А	П	Ауд., Сам.	И,	+	+	Инструмент для опросов **Survey Monkey**
13	Научные публикации	М, А	П	Сам.	И	–	+	Тезисы выступлений, пресс-релизы, новости науки **EurekAlert**
14	Открытые лекции проф. вузов	М, А	П	Ауд., Сам.	И, Г	+	+	Программа открытого образования **Harvard Open Courses**

Условные обозначения: С – студенты, М – магистранты, А – аспиранты
О – основной, П – повышенный,
Ауд. – аудиторная, Сам. – самостоятельная,
И – индивидуальная, П – парная, Г – групповая

Библиографический список

1. 1.Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов : примерная программа / Науч.-метод. совет по иностр. яз. М-ва образования и науки РФ ; под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – 24 с.

2. Мультитран. URL: www.multitran.ru (дата обращения 21.9.2013).
3. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
4. A Job Interview. URL :http://www.youtube.com/watch?v=5QOR3GPb7hk (дата обращения 21.9.2013).
5. BBC Learning English. URL: www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish (дата обращения 21.9.2013).
6. Bibliomania. URL: www.bibliomania.com (дата обращения 21.9.2013).
7. ESL Pod . URL: http://www.eslpod.com (дата обращения: 21.9.2013).
8. EurekAlert. URL: http://www.eurekalert.org/ (дата обращения: 21.9.2013).
9. Exam English. URL: www.examenglish.com (дата обращения 21.9.2013).
10. The Free Dictionary. URL: www.thefreedictionary.com (дата обращения 21.9.2013).
11. Harvard Open Courses. URL: http://www.extension.harvard.edu/open-learning-initiative (дата обращения: 21.9.2013).
12. Hostelworld. URL: http://www.hostelworld.com (дата обращения 21.9.2013).
13. Market Leader Free Resources. URL: http://www.market-leader.net/free-resources/index.html (дата обращения 21.9.2013).
14. Project Gutenberg. URl: www.gutenberg.org/ (дата обращения 21.9.2013).
15. Survey Monkey. URL: http://www.surveymonkey.com/ (дата обращения 21.9.2013).
16. The Guardian. URL: http://www.guardian.co.uk/ (дата обращения 21.9.2013).
17. The New York Times. URL: http://www.nytimes.com/ (дата обращения 21.9.2013).
18. Writeboard. URL: http://writeboard.com/ (дата обращения: 21.9.2013).
19. You Tube. URL: www.youtube.com (дата обращения: 21.9.2013).

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРАВИЛЬНОМУ ПОСТРОЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Е. С. Храброва
Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия

Summary. The article is devoted to studying basic approaches to the formation of school students' skills in the correct building of a declarative sentence. The importance of the research consists in a special difficulty the phenomenon of word order presents in the process of mastering a foreign language. The undertaken study enabled us to analyze the basic approaches to forming the skills in word order mastering, which were elaborated in the present-day textbooks; to analyze students' written works with the purpose of finding the most common mistakes connected with the wrong word order; to present recommendations on creating a series of exercises directed at teaching students in the correct formation of an English declarative sentence.

Key words: word order; declarative sentence; the system of exercises on mastering word order.

Порядок слов является одним из наиболее эффективных средств темарематического членения английского предложения, поскольку в отличие от русского языка английский язык является слабофлективным, в связи с чем учёт актуального членения конкретного высказывания обязателен для достижения аутентичного перевода с английского языка на русский и наоборот.

Относительная фиксированность порядка слов в английском повествовательном предложении и отсутствие таковой в русском аналоге обусловливает межъязыковую интерференцию и необходимость систематической работы над обучением носителей русского языка правильному построению английского предложения в процессе коммуникации.

Знание правил построения предложения и главное – умение применять их на практике необходимы для всех видов речевой деятельности – аудирования, чтения, говорения и письма. Вот почему грамотно выстроенная система упражнений, направленная на обучение правильному порядку слов, является залогом эффективности процесса обучения иностранному языку в целом.

Анализ особенностей презентации теоретического материала по построению повествовательного предложения (на материале современных учебных пособий по английскому языку для средней школы) позволяет систематизировать информацию, которую получают учащиеся о порядке слов в английском предложении:

а) в английском предложении от местоположения слова зависит, каким членом этого предложения оно является; изменение порядка слов в предложении приводит к изменению его смысла;

б) одно и то же слово в зависимости от определителей (а также и от места его в предложении) может обозначать разные части речи.

в) несмотря на фиксированность порядка слов в английском предложении, существует несколько случаев отступления от прямого порядка слов, называемого инверсией, которые вызываются разными причинами. Среди них выделяются следующие: 1) образование вопросительной формы; 2) необходимость особо выделить тот или иной член предложения; 3) необходимость улучшить ритм предложения.

Системность как таковая в подаче теоретического материала по теме «Порядок слов» отсутствует, и если порядок слов в вопросительных предложениях рассматривается более или менее подробно, особенностям построения повествовательного предложения уделяется очень мало внимания.

Мы провели анализ работ выпускников 11 класса одной из средних школ города Брянска, который выявил наличие большого количества ошибок, связанных с неверным порядком слов в повествовательном предложении в текстах личного письма и эссе. Это свидетельствует о недостаточной сформированности навыка правильного построения повествовательного предложения.

Приведём ряд примеров.

1) *In your letter you ask me have I ever been on holidays with my friends*.

2) *In you letter you asked me have I thought about my future career*.

Ошибка связана с неправильным построением косвенного вопроса, который относится к смешанным вопросительно-повествовательным конструкциям.

3) *Nowadays there is an opinion that at schools should teach practical skills which will help children in their future*.

4) *I think that people who want to lose weight should go to the gym because there with you* ***will train specialists*** *who will make up a programme for weight loss*.

Ошибки связаны с заменой пассивной конструкции на активную – *should teach* вместо *should be taught*, а также с постановкой подлежащего после сказуемого.

5) *In my opinion, playing computer games can damage both physically and psychologically their health*.

Ошибка связана с постановкой прямого дополнения не после сказуемого, а после обстоятельства образа действия.

6) *I do not agree with this because in the school papers often* ***lead*** *the news section in which* ***tells*** *about school life and activities about which* ***very likes to read pupils***.

Данное предложение содержит в себе целый кластер ошибок, большинство из которых вызвано различием грамматико-синтаксических структур русского и английского предложения, то есть явлением языковой интерференции. В английском предложении отсутствуют подлежащие ввиду отсутствия подлежащих в исходном русском предложении, переставлены местами подлежащее и сказуемое (***very likes to read pupils***), отсутствует правильное согласование подлежащего со сказуемым в форме третьего лица единственного числа, наречие *very* в синтаксической функции интенсификатора стоит перед сказуемым, а не в конце предложения.

Проведённое исследование позволило нам установить, что ошибки, связанные с неверным построением повествовательных предложений, являются достаточно частотными. Они встречаются даже на последних этапах обучения иностранному языку в школе, вызваны в основном явлением межъязыковой интерференции и проявляются:

1) в следовании подлежащего за сказуемым,

2) в постановке обстоятельства перед дополнением,

3) в постановке интенсификаторов перед сказуемым;

4) в отсутствии подлежащего в английском предложении, которое соответствует русскому безличному предложению;

5) в наличии прямого порядка слов в косвенных вопросах, которые рассматриваются как смешанные вопросительно-повествовательные конструкции и требуют прямого порядка слов.

Иногда порядок слов мешает понять смысл высказывания, поэтому для того, чтобы избежать подобных ошибок, необходимо разработать систему упражнений, направленных на снятие проблемы неверного построения английского предложения.

В процессе создания такой системы нужно, на наш взгляд, взять за основу следующие **положения**:

– упражнения на отработку порядка слов в английском предложении должны носить системный характер и внедряться на всех этапах обучения иностранному языку;

– обучение правильному порядку слов невозможно без обращения к структуре русского предложения, которая ввиду существенных различий в грамматическом строе языков может привести к многочисленным ошибкам в построении английского предложения, что вызвано явлением межъязыковой интерференции. В связи с этим переводные упражнения (и особенно перевод с русского языка на английский) должны ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРИСУТСТВОВАТЬ на ВСЕХ этапах обучению иностранному языку;

– обучение порядку слов на ранних этапах должно строиться не на основе сложных графических моделей, выявленных в некоторых учебных пособиях (например, Enjoy English), которые непонятны 99 % учащихся, а на основе механического повторения и тренировки предлагаемых в образцах речевых моделей;

– в среднем и старшем звене необходимо уделять такое же внимание формированию навыков правильной организации предложения, как и в младших классах, однако нужно постепенно существенно усложнять вводимые грамматико-синтаксические структуры;

– помимо упражнений, направленных на отработку порядка слов, а именно:

– составление предложений из разрозненных словоформ,

– заполнение пропусков в тексте словами различных частей речи,

– составление сложноподчинённых и сложносочинённых предложений из двух простых,

– изменение грамматической структуры с сохранением передаваемой семантики,

– переводные упражнения, в которых в наибольшей степени вскрываются различия между грамматико-синтаксическими структурами двух языков), которые предлагаются в учебных пособиях по английскому языку, должны вводиться такие незаслуженно забытые, на наш взгляд, упражнения, как *Find a mistake in the sentences given and correct it.* В них, наряду с ошибками в грамматических формах глаголов, имён существительных и прилагательных, также должны включаться ошибки на неверный порядок слов, поскольку, как показывает анализ письменных работ учащихся 11 классов, ошибки на неверное построение английского повествовательного предложения с точки зрения неверного порядка слов являются весьма частотными.

– кроме того, комплексное рассмотрение проблемы порядка слов было бы неполным без обращения к художественному тексту, в котором учащимся необходимо рассмотреть особенности отхода от традиционного порядка слов, выявить случаи коммуникативно значимой инверсии, наметить наиболее частотные варианты перевода.

Думается, что при таком подходе будут реализованы две основные цели в обучении грамматическим явлениям: во-первых, научить учащихся грамматически правильно оформлять свои устно-речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на содержании; во-вторых, научить учащихся распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации.

INTERPRETING AND CREATING METAPHORS OF HUMAN PSYCHOLOGY SPHERE

O. Yu. Shymanskaya
Belarusian State University, Belarus, Minsk

Summary. The article gives an outline of methods used to teach metaphors in EFL classrooms (upper intermediate and above). Such steps as theoretical introduction, analysis of basic metaphorical models, use of provided metaphors, and novel metaphors creation are described.
Key words: metaphor; human psychology sphere; metaphorical models.

While our languages are very different, people of different nations and cultures tend to compare the same things and notions to express similar ideas [1],[2]. The sphere of human psychology is conceptualized through similar images in different cultures which lets us talk about psychological sphere metaphors as a cognitive-semantic universal. Interpreting and creating metaphors with students is a way to understand another language culture and realize some universal features that all languages share. Besides, it helps to develop English learners' ability to use metaphors and express their thoughts being lead by their boundless guess, not only by knowledge that can be ever limited.

The first step to interpret metaphors is to define what the focus of metaphor is. Some links between the source and the target of metaphorical projections are traditional *(a gust of joy, a stream of abuse, a tide of euphoria, a burst of laughter)*. Most of them are fixed in dictionaries as figurative or just second meanings of words. These relations are familiar to us, thus we easily understand metaphor by analogy. If we know what *'a hurt to one's feelings'* means, we understand what *scar, sore, trauma, bruise,* and *wound to one's heart* mean. The metaphor *bruise* is not mentioned in a dictionary – it is novel, but we understand it as it corresponds to the regular metaphorical projection.

The second step is to find out what metaphorical projections make the bedrock of most common metaphors of human psychology. This can be done through the analysis of metaphors *(a bar to a good relationship, a tiny seed of doubt, a flood of complaints, an emotional whirlpool, a mask of interest, a tornado of emotional confusion, fruits of imagination, a veil of respect, a spark of interest, flames of passion, a gush of praise, a storm of controversy, a hail of abuse)*. Deciphering metaphors, students become able of making conclusions about the basic metaphorical models – intense emotions are natural phenomena and fire, mind and memory are buildings, speech is flow of water, misunderstanding is a barrier, feelings are plants, communication is a war, etc.

The third step to master metaphorical language is to use it in communicational situations. On this stage students are advised to work in pairs with cards containing role-play situations with metaphorical expressions, e.g. connected to topic "Health": *to be allergic to; to have a wave of nausea; to make somebody crazy / mad / insane; to leave a scar / sore / wound on one's heart; long-sightedness / short-sightedness / myopia.*

Students are encouraged to use English-English dictionaries and the Metaphors Dictionary [3]. It is important to explain students that they should refer not only to word meanings, but also to the contexts they are used in. Usually contexts with literal and metaphorical meanings are the same, but they may differ from the corresponding contexts in the students' native language. That is why the use of dictionaries is very important on this stage.

The fourth step enables students to invent and practice their own metaphors. Students are encouraged to talk about one sort of things in terms of another, e.g. about *love in terms of disease, an argument in terms of war, a lecture in terms of a trip, a visit to the dentist as a nightmare*, etc. If students are working with a particular topic ("Business and finance", "Food", "Weather") they can think what metaphors can be used to describe these things and what vocabulary of these topics can be used metaphorically.

Interpreting and creating metaphors helps to develop creative thinking in language learning, encourages students to use cognitive and semantic universals to express their thoughts, to fill the gaps in vocabulary, and to maintain effective communication in today's world.

References

1. Kövecses, Z.. Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling. – Cambridge University Press, 2000.
2. Lakoff G., and M. Johnson.. Metaphors we live by. – University of Chicago Press, 2003.
3. Sommer, E., and D. Weiss, eds.. Metaphors Dictionary. – Detroit: Visible Ink Press, 1994.

ТИПИЧНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОШИБКИ ИНТЕРФЕРЕНТНОГО ХАРАКТЕРА В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ЛАКСКОЙ ШКОЛЫ

М. Н. Ахмедова
Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия

Summary. The article is dedicated typical errors interferential nature of word formation in English language learners Lak School.
Key words: lexical rules; national School; typical errors; semantics.

Ошибки и недочеты, которыми часто сопровождается построение речевых высказываний, представляют проявление трудностей, возникающих при овладении тем или иным словообразовательным материалом изучаемых языков. А важнейшим критерием практического овладения тем или иным языком является, как известно, именно уровень владения его словарным составом и деривативными средствами. Следовательно, крайне необходимым для эффективного преподавания английского языка в условиях формирующегося трехъязычия национальной школы является выявление и тщательное изучение типичных ошибок, встречающихся в английской речи под влиянием русского, родного у учащихся.

Типичные нарушения **английского** словоупотребления и словообразования могут быть разделены на следующие группы.

1. Ошибки, обусловленные расхождением семантических объемов слов русского, родного и английского языков.

Учащиеся, усвоив то или иное английское слово в одном значении, склонны ошибочно употреблять его в том же семантическом объеме, в каком функционирует эквивалентная единица лексики русского или родного языков: "The snow is **going"** вместо "It is snowing" или "The snow is **falling"** (Идет снег); "I see a **home** in the picture" вместо "I see a house in the picture" (Я вижу дом на картинке); "This toy is made of **tree"** вместо "This toy is made of **wood"** (Эта игрушка сделана из дерева) и т. п. В результате не только многие английские слова, но и предложения с ними переводятся школьниками неправильно: "Every evening Misha **brings** his sister from the kindergarten" – «Каждый вечер Миша **приносит** свою сестру из детского сада» (вм. приводит); "We usually **go** to the village by bus". – «Мы обычно **ходим** в село на автобусе» (вм. ездим); "Svetlana is **on holiday** now". – «Светлана сейчас на празднике» (вм. в отпуске) и т. п.

Особенно часто подобные нарушения лексических норм проявляются в употреблении предлогов. В речи учащихся нередко наблюдается замена одного предлога другим, пропуск или употребление его там, где он в английском языке не требуется: "I am waiting you" вместо "am waiting **for** you" (Я жду тебя); "He entered **in** the room" вместо "He entered the room" (Он вошел в комнату); "I am proud **with** my mother" вместо "I am proud **of** my mother" (Я горжусь своей мамой); "Marina's mother works **in** school" вместо "Marina's mother works **at** school" (Мать Марины работает в школе) и т. п.

2. Ошибки, связанные с неумением дифференцировать производные синонимичные лексические единицы.

Это объясняется, на наш взгляд, различной природой усвоения слов родного и неродных языков. Если основной состав лексики родного языка усваивается непроизвольно, то словами второго, и тем более третьего языков школьники овладевают только приложив к этому определенные усилия. Не осознавая или не

полностью осознавая различия в оттенках лексических значений слов-синонимов, учащиеся допускают ошибки в их употреблении: "This room is **big"** вместо "This room is **large"** (Эта комната большая), "He climbed that **tall** mountain" вместо "He climbed that **high** mountain" (Он забрался на ту высокую гору), "Our home is near the school" вместо "Our **house** is near the school" (Наш дом находится около школы).

3. Ошибки, связанные с несовпадением или частичным совпадением сочетаемости эквивалентных лексических единиц родного, русского и английского языков и состоящие в употреблении английских слов в нехарактерном для них лексическом окружении. Изучив и усвоив семантику тех или иных слов, школьники часто не получают полного представления о круге их сочетаемости. Употребляя такие лексические единицы в свободных речевых произведениях, они мысленно осуществляют их дословный перевод с родного или русского языков, отступая от соответствующих норм английского языка, что и приводит к ошибкам: **"Strong** rain prevented them from going out" вместо **"Heavy** rain prevented them from going out" (Сильный дождь помешал им выйти); "You must make a proper conclusion", "You must do a proper conclusion" вместо "You must **draw** a proper conclusion" (Вы должны сделать правильный вывод); "Here is a loaf of fresh bread" вместо "Here is a loaf of **new** bread" (Вот батон свежего хлеба) и т. п.

Таким образом, поскольку овладение словообразованием английского языка учащимися национальной школы осуществляется под непосредственным влиянием лингвистической системы родного и русского языков, их речь часто сопровождается интерферентными нарушениями лексических и словообразовательных норм, что свидетельствует о небогатом словарном запасе учащихся, недостаточной сформированности у них лексических и деривативных умений и навыков, неполном отражении в их сознании лексикосемантической и словообразовательной систем языка.

Библиографический список

1. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. – М., 1947. – 96 с.
2. Старков А. П. и др. Английский язык : учебник для 8 класса средней школы. – М., 1999. – 247 с.
3. Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку / под ред. В. Н.Ярцевой. – М.: Наука, 1987. – 239 с.

ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННОГО ВРЕМЕНИ

С. Ю. Федорова, Ю. А. Квашина
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Приморский край, Россия

Summary. A lot of students are interested in study of the Chinese. This article about study of the Chinese in a short space of time. Methods of teaching Chinese language in a limited time.

Key words: study of the Chinese; hieroglyphics; audition.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что динамика общественной жизни страны и направленность преобразований вызывают общественную потребность в большом количестве граждан, практически владеющих одним или несколькими современными неродными языками.

Знание языков, и прежде всего языков международного значения, как правило, дает возможность личности занять престижное положение в обществе. В наше время – время рассвета глобализации – знание одного или двух иностранных языков – насущная необходимость, а не просто показатель ума и образованности. По профессиональным, социальным или личным причинам знание по крайней мере одного иностранного языка является необходимостью для каждого, кто хочет идти в ногу со временем.

Нельзя не заметить очевидное преимущество тех, кто владеет несколькими иностранными языками, перед теми, кто вообще не знает ни одного иностранного языка. Также знание иностранного языка может оказаться социальным преимуществом при встрече с иностранцами. Они будут приятно удивлены способностью собеседника разговаривать с ними на их родном языке.

В последнее время, помимо европейских языков, появился большой интерес к изучению восточных языков, особенно китайскому.

Китайский язык является самым распространенным языком на нашей планете. На нем говорят около 1,3 миллиарда людей. Конечно, подавляющее большинство из них китайцы, но из года в год растет количество людей, которые учат китайский язык в качестве второго языка. Основная причина, почему изучать китайский язык стало не только модно, но и полезно, – это рост значимости этой азиатской страны в международном сообществе.

Изучение китайского языка по всему миру продолжает распространяться, и методика его преподавания оказалась на повестке дня.

На сегодняшний день можно встретить много учебных пособий по китайскому языку, но до сих пор стоит проблема изучения методики преподавания китайского языка как второго иностранного.

На преподавателе, обучающем китайскому языку как второму иностранному, лежит большая ответственность. Ведь студенту, который изучает китайский язык как основной, преподают отдельно такие аспекты, как иероглифика, грамматика, аудирование, культура Китая и т. д. Студент, который изучает китайский язык как второй иностранный, должен практически одновременно овладеть иероглифической письменностью, изучить фонетическую транскрипцию, научиться слушать, читать, говорить и переводить. То есть все аспекты языка изучаются в комплексе. Не каждый справится с таким большим объемом информации.

Основной целью преподавания китайского языка как второго иностранного является формирование основ языковых знаний и умений, а именно:

1) усвоение фонетических особенностей изучаемого языка и овладение нормативным произношением;

2) ознакомление с основами иероглифического письма;

3) формирование грамматической базы;

4) привитие навыка пользования различными видами словарей;

5) формирование знаний о реалиях и традициях страны изучаемого языка, знакомство с достижениями культуры изучаемого языка.

Работа над правильным произношением при обучении китайскому языку как второму иностранному в условиях ограниченного количества времени является важнейшей частью процесса обучения китайскому языку, поскольку ошибки в речи говорящего значительно затрудняют процесс восприятия высказанного. Главная задача – формирование основных знаний о фонетической системе китайского языка и правильного тонального рисунка у обучающихся, предупреждение и ликвидация устойчивых произносительных ошибок.

Обучаемый должен:

1) глобально понимать при непосредственном контакте с носителем сообщения в типичных ситуациях повседневного общения (знакомство, погода, общественные сообщения в аэропорту, на вокзале, в транспортных средствах и т. д.);

2) выборочно понимать услышанное с помощью вопросов или повтора услышанного в типичных ситуациях повседневного общения.

Одним из наиболее трудных навыков, которым приходится овладевать студентам, изучающим китайский язык, является восприятие текста на слух и его перевод. Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении. Звуки китайской речи сами по себе тяжело воспринимаются на слух, а помимо этого еще важно слышать и тоны. Китайский язык – язык тональный. Каждый слог китайского языка характеризуется тем или иным тоном, который носит название «этимологический тон данного слога». Тон – это, проще говоря, мелодический

рисунок голоса, который характеризуется изменением высоты звука. Один и тот же иероглиф, прочитанный разными тонами, может означать совершенно разные вещи. Поэтому очень важно на начальном этапе усвоить и понять, что тоны надо заучивать и побольше слушать аудио- и видеоматериалы, где говорят носители китайского языка. Если слушать часто, то можно запомнить, как произносятся те или иные слова.

На начальном этапе студент осваивает фонетическую запись, а затем начинает соприкасаться с иероглифами.

Поскольку иероглифика китайского языка обладает рядом специфических особенностей и является одним из сложных аспектов в изучении китайского языка, появляется необходимость нахождения более легкого и продуктивного способа овладения этим аспектом.

На начальном этапе предлагается сформировать у учащихся понятие элементарных черт китайских иероглифов, затем понятие графемы (изучение самых частотных графем) – как базовой знаковой единицы, обладающей семантической значимостью, поскольку они позволяют понять смысловые значения иероглифов и являются основой для классификации иероглифов. Так как этот этап является очень значимым и наиболее сложным для учащихся, по мнению автора, и у всех учащихся развиты разные виды памяти, необходимо постепенно подключать образные механизмы запоминания, такие как зрительные и слуховые. На этом этапе автором для наиболее эффективного усвоения учащимися иероглифического материала используется принцип семантизации иероглифа, т. е. наглядно объясняется происхождение графемы, от простого рисунка к его современной форме. Для этого используется разработанный китайскими специалистами мультимедийный материал в форме видеороликов о происхождении графем и иероглифов.

Так же активно применяются иероглифические карточки с транскрипцией и без нее. Используется различный игровой материал для зрительного и механического запоминания иероглифов, такой как набор, состоящий из элементарных черт для составления иероглифов, или набор для составления иероглифов, состоящий из графем. Применение интерактивных методов и средств обучения позволяет значительно облегчить усвоение материала обучающимися и оживляет сам процесс обучения.

Иероглифы – важная часть китайского языка, и нужно не только их читать, но и уметь писать.

При изучении китайского языка как иностранного в условиях ограниченного количества времени большое значение уделяется самостоятельной работе, и поэтому, кроме формирования основ грамматики китайского языка, одной из основных задач является ознакомление с типичными ошибками русских студентов, изучающих китайский язык.

Часто студенту недостаточно просто владеть лексическим материалом и грамматической основой изучаемого языка, он должен владеть знаниями по литературе, истории, традициям китайского народа.

Студенты, которые китайский язык изучают как второй иностранный, не прослушивают лекции по литературе Китая, истории Китая и др., поэтому в ходе преподавания китайского языка как второго иностранного важной педагогической задачей является в том числе органичное соединение знаний по языку и знаний по культуре. Если в ходе занятий в тексте встречаются какие-то сведения о культуре, необходимо доходчиво объяснить студентам, о чём идет речь.

Например, когда студенты изучают слово «Пекинская опера», у них практически всегда возникает вопрос, что это за вид искусства. И преподаватель должен доходчиво и кратко рассказать об истории Пекинской оперы, что она является драгоценным национальным наследием Китая и называется так потому, что как самостоятельный театральный жанр родилась и сформировалась в Пекине, о персонажах, костюмах, гриме и т. д. И после небольшой лекции по культуре Китая студенты получают определенное понимание того, что собой представляет Пекинская опера.

Преподаватель должен демонстрировать хорошую образованность. На занятиях студенты могут задавать самые различные вопросы. По необходимости надо предоставлять всю возможную информацию.

Чтобы студенты лучше разобрались в китайской культуре, поняли особенности китайского менталитета, лучше выдавать сведения о китайской культуре небольшими порциями, а не в высокой концентрации, тогда эффект будет лучше, ведь принятие чужой культуры – процесс планомерный и постепенный.

Часто студенты, у которых китайский язык непрофильный, хотят выучить китайский язык и использовать его как средство общения. Им можно посоветовать изучать шаблонные, полезные, наиболее применимые в жизни выражения. Кроме того, необходимо как можно чаще воссоздавать для них ситуации, приближенные к повседневной жизни, выбирая интересные темы для разговора.

Необходимо сказать еще об одной проблеме, с которой сталкиваются преподаватели иностранного языка.

Часто во время урока преподаватель дает ситуативные задания. Например, придумать диалог в паре с однокурсником на какую-то тему. Предположим, «Мой режим дня» или «Моя мечта» и т. д. И вот тут начинаются проблемы коммуникативного характера. Большинство студентов не научились работать в коллективе, не умеют говорить и слушать своих сверстников. Их опыт ограничен обменом фразами с преподавателем. В будущем эта их некоммуникативность создает массу проблем им и окружающим. И задача преподавателя иностранного языка научить такого студента навыкам вербальной коммуникации, то есть общению посредством речи.

Существует множество способов и методик, применимых в преподавании китайского как иностранного, причем достаточно гибких, но есть еще к чему стремиться, создавая что-то новое.

Динамичность развития современного языкового образования предъявляет преподавателям новые требования. Преподаватель должен не только в совершенстве владеть отдельными инновационными технологиями обучения своему предмету, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть их истоки и перспективы развития. Особенно это существенно на рубежных этапах развития методической науки. Преподаватель должен обладать навыками и умениями, позволяющими моделировать учебный процесс.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка : сб. метод. мат-лов – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2010. – 36 с.
2. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. – 2-е изд. – М. : Вост. лит., 2006. – 88 с.
3. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. – М. : ИД Муравей, 2000. – 160 с.
4. Королевич Н. В., Ковалёва Ю. Ю. К вопросу об обучении знаниям и навыкам китайского иероглифического письма на начальном этапе // Коммуникативные аспекты языка и культуры : сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Томск : Изд-во ТПУ, 2007. – С. 130–136.
5. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. – М. : Народное образование, 2001. – С. 270–355.
6. Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе : учеб. пособие. – М. : Восточная книга, 2012. – 184 с.
7. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – С. 103–188.
8. Фролова Л. В. Роль и место аудиовизуальных средств в обучении различным аспектам китайского языка // Междисциплинарные исследования в науке и образовании : электронный науч. журнал. № 1К. – URL: http://mino.esrae.ru/158-1128/ (дата обращения: 14.05.2012).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ

Ю. В. Барышникова, Ю. Л. Вторушина
Магнитогорский государственный университет,
г. Магнитогорск, Россия

Summary. The article focuses on the problem of developing reading skills of university students. The authors emphasize the necessity of ensuring greater continuity in testing reading skills and promoting integration into the international system of foreign language learning. In order to achieve that, university students should be provided with a variety of texts and reading tasks that would encourage them to use different strategies of reading while the exam tasks should aim to test the full range of reading skills.
Key words: reading strategies; reading tasks; examinations; continuity.

В настоящее время чтение является одним из важнейших иноязычных умений, которыми должен овладеть бакалавр в процессе обучения иностранным языкам. Для будущего профессионала чтение на иностранном языке выступает не только как средство удовлетворения его культурных потребностей, но в первую очередь как средство овладения будущей профессией, средство удовлетворения его профессиональных интересов. В связи с этим важно организовать процесс обучения иноязычному чтению таким образом, чтобы он отвечал современным целям обучения и социальному заказу общества.

При рассмотрении данного вопроса мы считаем, что важно исходить из следующих положений. Во-первых, необходимо сохранять преемственность на разных этапах обучения иностранным языкам, в частности, нас интересуют этапы «старшая школа – бакалавриат – магистратура». И во-вторых, нельзя не учитывать необходимость определенной интеграции в международное образовательное пространство, что предполагает готовность выпускника вуза к продолжению обучения за рубежом, проведению научно-исследовательской работы или профессиональной деятельности в ситуациях межкультурного взаимодействия [3, с. 62]. Это может быть обеспечено в том числе, если осуществлять контроль владения иностранным языком в формате, принятом на международных экзаменах.

Но сначала напомним некоторые основные моменты, касающиеся чтения как вида речевой деятельности и как объекта обучения и контроля на разных этапах овладения иностранным языком. Как известно, чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, цель которого заключается в извлечении и осмыслении информации, содержащейся в печатном тексте. Как процесс, чтение состоит из техники чтения и понимания прочитанного. В зависимости от цели чтения и приемов, которые использует читатель, в современной методической литературе выделяют такие виды чтения, как просмотровое, изучающее, поисковое и критическое. Остановимся на этих видах чтения подробнее, чтобы определить, какие умения являются объектами контроля в каждом из них.

Просмотровое / ознакомительное чтение (skimming) – это чтение с пониманием основного содержания, с извлечением основной информации, с установкой на понимание главного, наиболее существенного. Большое значение имеют здесь умения ориентироваться в тексте по его названию, заголовкам разделов, ключевым элементам текста, умение устанавливать предмет изложения по начальным частям текста, по заключительным выводам, аннотации, оглавлению. Так можно читать газетные статьи, объемные тексты. Объектами контроля являются такие умения, как умение определять тему текста; выделять в тексте смысловые опорные пункты; разбивать текст на смысловые части и устанавливать связь между ними; определить главную мысль текста.

Изучающее чтение (reading for detailed comprehension) – это чтение с полным пониманием текста, с извлечением полной информации, с установкой на полное и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте, их осмысление и запоминание. Для изучающего чтения следует использовать художественные тексты, тексты интервью, тексты научно-популярного характера, страноведческой тематики или связанные с будущей профессией. К умениям изучающего чтения относятся умения определять важ-

ность информации; полно и точно понимать содержание текста; раскрывать причинно-следственные связи; предвосхищать дальнейшее развитие событий; отделять факты от рассуждений; выявлять имплицитную информацию и др.

Поисковое чтение (scanning) – это чтение с выборочным извлечением информации, направленное на нахождение в тексте специфической информации для ее последующего использования в определенных целях. Владение умением поискового чтения является важным условием для проведения самостоятельной научной работы. Для поискового чтения могут быть использованы информационные проспекты, рекламы, брошюры, журнальные публикации, периодическая печать и профессионально ориентированные материалы. В основе данного вида чтения лежат умения выделять информацию, относящуюся к определенной теме; находить нужные данные, примеры, факты, аргументы; находить части текста, требующие подробного изучения.

Критическое чтение (critical reading) – это чтение с критической оценкой, чтение для критического анализа, с установкой на оценку прочитанного. Оно основано на полном понимании текста, интегрирует различные виды чтения и предполагает высокий уровень умения анализировать содержание текста. Как правило, оно осуществляется на художественных текстах, но также и при чтении научной или публицистической литературы (способность анализировать содержание, отличать факты от мнений, подвергать сомнению прочитанное) [1, с. 181–185; 4, с. 265–269].

Теперь перейдем к рассмотрению того, как происходит обучение и контроль чтения на разных этапах с точки зрения адекватности используемых форм контроля для проверки умений в разных видах чтения. Начнем с этапа «выпускник школы – бакалавр».

Как известно, современные выпускники школы сдают единый государственный экзамен по иностранным языкам, в процессе которого в настоящий момент определяется уровень владения такими видами речевой деятельности, как аудирование, чтение и письмо. Что касается чтения, то в рамках ЕГЭ предлагаются три типа заданий: это задания на установление соответствий между заголовками и текстами; на прочтение текста и заполнение пропусков частями предложений; на прочтение текста и выбор варианта ответа. Данные задания направлены на контроль общего понимания текста (просмотровое чтение), на нахождение запрашиваемой информации (поисковое) и на полное понимание текста (изучающее чтение).

Как мы видим, на этом этапе обучения от выпускников школы требуется владение разными видами чтения, т. к. объектами контроля являются умения просмотрового, изучающего и поискового чтения.

Данный формат контроля хорошо соотносится с форматом общепризнанных международных экзаменов по иностранным языкам (в частности, с кембриджскими международными экзаменами по английскому языку). Это неудивительно, т. к. именно формат международного экзамена был взят за основу при разработке формата итогового контроля в школе. Это касается не только британских, но и американских международных экзаменов по английскому языку, например, такого популярного экзамена, как TOEFL. В рамках этого экзамена умения чтения проверяются с помощью заданий множественного выбора и включают следующие разновидности вопросов: main idea questions, factual questions, inference questions, analogy questions, organization questions и view point questions. Объектами контроля при этом являются умения определять главную мысль, формировать суждение относительно замысла текста, умения определять тип текста и его структурно-композиционные особенности, определять смысловые связи текста (просмотровое чтение); умения извлекать необходимую информацию, умения находить нужные факты, использовать ключевые слова как опоры для понимания (поисковое чтение); умения делать выводы из прочитанного, выявлять имплицитную информацию, понимать подтекст и интерпретировать информацию (изучающее чтение). Итак, даже беглый обзор раздела «Чтение»

экзамена TOEFL показывает, что проверяются разные виды чтения на материале текстов разных жанров, преимущественно нехудожественных.

Перейдем к рассмотрению практики обучения и организации языкового контроля в области чтения при подготовке бакалавров-лингвистов, будущих учителей иностранного языка. В современной методической литературе разработаны требования к уровню владения чтением бакалаврами и магистрами. В частности, по мнению А. Н. Щукина, к концу четырехлетнего обучения студенты должны овладеть навыками и умениями всех видов чтения на материале разных жанров литературы (учебной, научной, общественно-политической, художественной). Тематика текстов для чтения должна отражать содержание разных сфер общения: социокультурной, профессиональной, официально-деловой и общественно-политической. Согласно общеевропейской шкале оценки уровня владения чтением бакалавры достигают порогового продвинутого уровня B2, близкого к свободному владению языком. Умения чтения описываются там так: «Может читать практически самостоятельно, меняя вид чтения и скорость, в зависимости от типа текста и своих целей, избирательно используя необходимый справочный материал. Имеет широкий запас лексики, но некоторые затруднения могут вызвать идиоматические выражения» [4, с. 276].

Что касается магистров, то предполагается, что за два года обучения в магистратуре они достигают постпорогового, или профессионального, уровня (C1 по европейской шкале), соответствующего свободному владению языком.

Однако, несмотря на определенную теоретическую проработанность данных вопросов, в практике преподавания иностранных языков в высшей школе на данный момент не существует унифицированного подхода и требований к осуществлению контроля за комплексным развитием коммуникативной компетенции студентов, аналогичного ЕГЭ, как нет и единых критериев оценивания. В настоящее время начинают поднимать вопрос о необходимости создания унифицированного итогового экзамена по иностранному языку для бакалавров (по аналогии с ЕГЭ для школы), который будет одновременно являться вступительным в магистратуру. В качестве образца для такого экзамена иногда предлагают использовать формат экзамена TOEFL.

В то же время анализ специальной литературы, обсуждение данного вопроса с коллегами из разных вузов страны и собственный опыт работы показывают, что существует определенный набор заданий, традиционно используемый на экзаменах по практике речи в разных вузах страны [2, с. 31–73]. Что касается чтения, то обычно используются такие формы контроля, как чтение вслух и перевод отрывка, подробный пересказ текста или пересказ с элементами лингвостилистической интерпретации текста. При этом проверка умений чтения происходит, как правило, только на материале художественных текстов. Иными словами, традиционно проверяется техника чтения (на всех курсах обучения) и только один вид чтения – изучающее чтение с полным пониманием содержания (а также иногда критическое чтение, но только у студентов-филологов и только на старших курсах). При этом позволим себе усомниться в необходимости проверки техники чтения у бакалавров старших курсов, а также целесообразности использования перевода как средства проверки полного понимания содержания текста.

Как мы видим, наблюдается определенный разрыв в преемственности между обучением чтению на разных этапах, а также несоответствие форматов контроля владением чтением, которые используются в отечественной и общемировой практике. Чем это можно объяснить? На наш взгляд, объяснить сложившуюся ситуацию возможно традицией, привычкой, а также легкостью измерения и контроля данных знаний и умений. Этому также способствуют существующие учебно-методические материалы для обучения будущих учителей английского языка. В учебниках по практике речи в качестве основных, как правило, представлены только художественные тексты. На занятиях по домашнему чтению также используются только художественные произведения. И только художественные произведения читаются в качестве индивидуального чтения.

Мы полагаем, что надо проанализировать каждый вид задания, его целесообразность: какие именно коммуникативные умения чтения мы проверяем при помощи таких заданий и насколько эффективно их использование для оценки овладения студентом коммуникативной компетенцией в области чтения? Насколько актуальна проверка именно данных умений? Не являются ли проверяемые навыки и умения объектами развития и контроля на занятиях по другим предметам, например, практической фонетике, переводу, интерпретации текста и др.? Обеспечивается ли проверка разных видов чтения? Как обеспечить оптимальное количество заданий? Безусловно, более продуманный выбор заданий может способствовать более эффективным обучению и проверке уровня владения чтением на иностранном языке.

Какие выводы можно сделать из всего вышеизложенного?

Во-первых, мы полагаем, что в процессе иноязычной подготовки бакалавров объектами контроля в области иноязычного чтения должны являться все виды чтения (просмотровое, изучающее, поисковое, критическое). Соответственно, на занятиях по практике речи необходимо обучать всем видам чтения, а не только изучающему чтению. Следует уйти от сложившейся в многолетней практике тенденции обучения одинаково полному пониманию любого текста.

Во-вторых, необходимо дополнить художественные тексты текстами других, самых разных жанров и сфер общения.

В-третьих, при составлении контрольного задания необходимо определить, какой вид чтения будет являться объектом контроля, так как нельзя проверять одновременно несколько видов чтения на материале одного текста. Объектом контроля может выступать что-то одно, а не комплекс умений. Поэтому текстов всегда должно быть несколько, что мы и видим на ЕГЭ и международных экзаменах.

В-четвертых, формы контроля должны быть адекватны поставленным целям и задачам. Поскольку чтение является рецептивным видом речевой деятельности, то проверять его следует через рецепцию, а не продукцию, как это зачастую происходит на практике. Мы считаем, что неэффективно использовать подробный пересказ как задание для проверки всех видов чтения, а следует использовать задания, проверяющие понимание прочитанного текста и не включающие другие виды речевой деятельности (например, такие как matching, true-false, multiple choice, cloze test, arrange the sentences in the logical order и др.).

Итак, для того чтобы решить данные задачи, должны быть разработаны новые учебно-методические материалы, которые бы отвечали этим требованиям и содержали задания на формирование и контроль умений чтения в разных его видах. Это очень серьезная и объемная задача, но ее решение позволит обеспечить не только необходимую преемственность и интеграцию в системе обучения иностранным языкам, но и адекватность и эффективность обучения такому важнейшему виду речевой деятельности, как чтение.

Библиографический список

1. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справ. пособие. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.
2. Система языкового контроля на факультете лингвистики и перевода : метод. указ. для студентов, обучающихся по спец. 031201 и 031202 / сост. Ю. Л. Вторушина, Т. В., Емец, А. А. Кузина, Г. А. Овсянникова, Л. В. Павлова, Е. С. Потрикеева. – Магнитогорск : МаГУ, 2010. – 76 с.
3. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : моногр. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
4. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для препод. и студ. языковых вузов. / А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2011. – 454 с.

PLANING AND ORGANIZING CLASSES WITH NATIVE SPEAKER'S PARTICIPATION IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES TEACHING

A.V. Solonenko, E. A. Sergeeva
National research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Summary. Over the past decades an opportunity of cooperating with native speakers in foreign language training, has become a reality. The given article considers the possible versions of interaction in this direction, discusses effectiveness, productivity and prospects of foreign languages for special purposes classes with native speakers' participation. The authors also share their experience and ideas, offering already approved scenarios which can be applied in today's conditions, working out a dialogue with a foreign language speaker.

Key words: native speaker; foreign language for special purposes; intercultural interaction; planning of foreign language classes.

Nowadays the role of intercultural training in teaching foreign languages for special purposes is justifiably recognized. No one would argue that an expert in any professional field is to be ready to interact with his/ her counterparts from other cultures. To ensure successful in such interaction, the individual must understand the part that culture plays in communication, be aware of the differences existing between national cultures, be ready to break down the prejudices and stereotypes about representatives of other countries.

We see teacher's role in intercultural training within professional language teaching not only in providing his/ her students with abundant knowledge of various cultures' peculiarities but also in helping the learners to work out and develop the strategies that can be used to get ready for cultural interaction and cope with cultural diversity in order to succeed in communication [2, p. 112 - 115]. And we consider classes with participation of a native speaker to be one of the most fruitful sources of learning and practicing such intercultural communication strategies so crucial for future professional activity.

Nowadays due to globalization and democratization processes, Russia's entering worldwide business and political community fields, in our country there exist plenty of opportunities for improving one's language skills. A native speaker is no longer a wonder in out parts as it used to be in the beginning of the 1990th after the Iron Curtain vanished. However, the **issue** of *foreign language teaching by a native speaker* is still being debated and teaching and learning communities, in private conversations and on-line internet forum discussions.

Oxford's Dictionary defines a **native speaker** as '*a person who speaks a language as their first language and has not learned it as a foreign language*'. An idea of a native speaker teacher is rather popular in modern language teaching as he/ she can accomplish the following missions as demonstrating authentic language speaking, pronunciation, vocabulary and grammar use, identifying and correcting errors in learner's written and oral speech, providing valuable and actual information on the culture of the country he/ she is from [4]. But with the passage of time, the following weak points of a native speaker teacher have become evident: scant knowledge of grammar, lack of language awareness, difficulty of comparing the taught language structure with the mother tongue of the audience [4; 1].

Obviously, much depends on teacher's proficiency and experience, proved by certificates or references. Nevertheless, we do believe that any native speaker of the taught language can contribute much to learning process. In this article we would like to explain what kind of contribution it can be. In addition we are going to tell about several key factors needed to consider while planning a class with a native speaker's participation. Several activities that can animate such a class and involve students into active participation will be described. Working on this article, we drew on our experience of conducting numerous classes with invited foreigners, positive feedback received from our students, and ideas and secrets of language lesson planning provided by Tessa Woodward, an ELT teacher trainer, writer, consultant, in her book *Planning Lessons and Courses*.

As it has been mentioned above, we regard any native speaker as a potential source for planning and holding an interesting, motivating, work- and thought-provoking lesson. Presuming that any person is a valuable source of information connected with his/ her life and working experience, cultural background, we suggest the first step of planning a class with a native speaker's participants – focusing on the topic. What will your guest be speaking about? His/ her family? National holidays? University education in his/ her country? His/ her cultural shock on arriving in Russia? His/ her working experiences? The scope of topics to discuss is limitless. Teacher's choice should be determined by various factors such as students' interests, their study needs, their level of language skills developed, native speaker's eagerness to talk about a particular topic, how a prospective topic corresponds to the curriculum, etc [6, p. 34].

After the topic has been chosen, a thorough conversation with your guest regarding the future lesson needs to take place. We usually ask a visitor to come up with a presentation on the chosen topic. That will help him/ her to work through the material, realize the structure of the talk, thing about possible questions the audience can ask. This presentation will also facilitate the students' comprehension of a foreigner's speech [6, p. 102].

We also believe that a native speaker shouldn't be the only one to perform during the class. May your students be active participants of the learning process too. That means they are to be prepared for the class. They will complete the task given by the teacher – to prepare a list of questions related to the class topic for the guest, to find out the information about the class topic or the city/ region the native speaker comes from (what sometimes a rather experienced professionals seem to forget to do before a meeting with foreign counterparts – the damage caused by such forgetfulness sometimes is irrecoverable). Or students can come up with a list of recommendations for a foreigner regarding various everyday life situations, prepare their description of any situation in Russia (e.g., university education, job searching among graduates, public healthcare system) to compare it with the one in the foreign speaker's native country. Such contribution makes students see how fruitful the class was for them and the feeling they have played an important part in it proves to be rather motivating in the long run. Thus, personalization as one of the key factors of activating their language knowledge is created [3, p. 53]. Eventually, students themselves come with the ideas of lessons conducting demonstrating their creative potential combined with understanding how a talk can be structured to become more productive and contributing for both sides (the skill always needed in planning meetings with international partners, colleagues).

Then the lesson comes. We usually start such classes with presenting the speaker. If students master the foreign language even in the pre-intermediate level they can introduce themselves. Sometimes we start with guessing what the speaker might be, where he/ she is from. Or the guest reveals himself/ herself by answering the questions prepared by audience.

During the class teacher plays a rather crucial part though not obvious at first sight. Allowing the foreign guest to take the central stage, at the same time teacher should be at hand motivating and encouraging students to take part in class, removing obstacles in and facilitating speaker-audience communication, tracking the lesson. Though if teacher sees the native speaker feels quite an ease, the students communicate fluently and smoothly, and a special atmosphere of mutual communication and openness is being created, it is recommended to leave a classroom for some time. Our experience shows that in this case students feel completely free to communicate, thus, their conversation with the guest can be richer as all the apparent barriers vanish. Needless to say, the situation requires teacher to be in tune with audience and to be eager to facilitate students-foreign guest communication without being bossy.

When a class is over, next step is getting feedback from students. The information collected will help teacher to find out the major difficulties students encountered on communicating with the native speaker (the language used by speaker, tempo of his/ her speech, his/ her accent, etc.), the positive impact the class has had (realizing their ability to understand foreign speech, motivation raised, new knowledge about foreign culture acquired, etc.) [5, pp. 119-120]. Feedback point is vital for both students

who can see their achievements in language learning [3, pp. 118-119] and the areas of language they should work harder and teacher who can get aware of what aspects to consider in future when prepare next class with a foreigner as well as while teaching the foreign language in general [6, p. 230]. We also ask students to ponder on the output the classes with native speakers can have for their future professional activity. And we are pleased to see that the learners recognize among the results developed speaking and listening skills, abilities to build up a conversation with a foreigner, increasing knowledge of other cultures and peculiarities of language such as non-verbal communication, paralanguage, etc., rising avoidance of intercultural misunderstanding and prejudices, better understanding of their native culture and the way it differs from other cultures. There is no doubt that such skills can contribute greatly to their professional success on the international arena.

The conclusion

As it is stated in the article, holding a foreign language class with a native speaker's participation requires particular preparation, thorough planning and thoughtful moderating from a teacher. Only in this case such a class will be beneficial for language learners. Classes with foreign guests bring out the following effects crucial for language learning/ teaching process:

- learning about foreign culture in various aspects;
- demonstrating by students their language skills in communicational situation very similar to a real one;
- rising student's motivation and their interest for the foreign language which undoubtedly facilitates language learning process;
- shaping skills that enable to make up a dialog with a foreigner with consideration of his/ her language and cultural background peculiarities;
- increasing positive attitudes toward representatives of different cultures;
- increasing awareness of problems in intercultural communication caused by prejudices and counterproductive stereotypes;
- developing strategies of planning and conducting a successful communication with a foreign counterparts.

The named effects will emerge in future professional communicational domain of today's student and will definitely contribute to his/ her professional success at international level.

Bibliography

1. Anchimbe E. The native-speaker *fever* in English language teaching (ELT) [Electronic resource] // Linguistic Online. – URL: http://www.linguistik-online.de/26_06/anchimbe.pdf
2. Frendo E. How to Teach Business English/ Evan Frendo// Harlow: Pearson Education Limited, 2005. – 162 p.
3. Harmer J. How to Teach English/ Jeremy Harmer// Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 288 p.
4. Medgyes P. When the Teacher is a non-native Speaker. [Electronic resource] // Teaching Pronunciation. – URL: http://teachingpronunciation.pbworks.com/f/When%2Bthe%2Bteacher%2Bis%2Ba%2Bnon-native%2Bspeaker.PDF
5. Richards J. C. The Context of Language Teaching/ Richards Jack C.// Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – 228 p.
6. Townsend Hall B. The native speaker teacher debate. [Electronic resource] // ESL School. – URL: http://www.esl-school.com/archives/2006/04/the_nativespeaker_teacher_debate.php
7. Walsh K. Teaching English at Tomsk State University// Язык и коммуникация: Научно-методический журнал. Вып. 4. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2004. – С.116-120.
8. Woodward T. Planning Lessons and Courses/ Woodward Tessa// Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 249 p.

КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, ПРЕПОДАЮЩИХ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

М. И. Мурнева
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия

Summary. This article considers professional competence development training courses for English teachers. Some effective ways of developing their professional skills are described.
Key words: training; professional competence; teaching methods.

Со времени введения учебных комплексов в практику работы вузов прошло немало времени, но до сих пор еще не все преподаватели понимают принципы, положенные в основу учебно-методических комплексов, не все освоили систему обучения, представленную в них, и не умеют практически реализовать эту систему на занятии.

Согласно учебному плану преподаватели на лекциях и семинарских занятиях методического цикла должны глубоко и всесторонне изучить систему упражнений и методические приемы по обучению как устной, так и письменной форме коммуникации, а также систему упражнений по овладению грамматическим строем иностранного языка, лексикой и произношением.

В данном цикле лекций важное место занимают вопросы, связанные с организацией занятия по иностранному языку, с активизацией учебной деятельности студентов, с развитием их самостоятельной работы. Чтобы научиться владеть иностранным языком практически, нужна учебная база с арсеналом всевозможных учебных средств. Из лекций слушатели получают информацию о том, как оформлять кабинет, какие следует иметь учебные материалы, какую методику использовать, работая с учебными материалами.

Согласно учебному плану предусматриваются лекции и семинарские занятия по вопросам организации учебной работы вузов. Слушатели курсов должны также получить информацию о содержании, организации и методике проведения факультативных занятий в вузе.

Наряду с повышением методической подготовки преподавателей необходимо совершенствовать их практические навыки по иностранному языку. Занятия должны носить практический характер, т. е. слушатели курсов должны беседовать друг с другом, высказываться по предложенной теме, выступать с докладами и лекциями на иностранном языке. При подборе учебников и учебных пособий следует ориентироваться на учебные материалы, входящие в состав учебно-методических комплексов. При этом слушатели курсов будут не только совершенствовать практическое владение языком, но и шире познакомятся с методическими приемами работы с аудиовизуальными пособиями, входящими в учебно-методические комплексы.

Успех обучения на курсах во многом зависит от того, насколько четко и дифференцированно скомплектованы группы преподавателей для практических занятий и для семинаров по методике. Дифференцированный подход к формированию учебных групп даст необходимый эффект в том случае, если при этом уделять внимание недочетам, характерным для каждой группы в отдельности.

В заключение следует отметить, что успешная переподготовка преподавателей будет осуществлена лишь в том случае, если активная работа преподавателей на курсах будет сочетаться с систематической самостоятельной работой каждого слушателя по самообразованию, которую необходимо постоянно стимулировать, направлять и контролировать.

THE PECULIARITIES OF HAVING TEACHER TRAINING COURSES ABROAD

I. M. Solodkova
Economics and Finance Institute of the Kazan (Volga) Federal University, Kazan, The Republic of Tatarstan, Russia

Summary. The article dwells on teacher training course for teachers of English and its importance for establishing better learning practices. This abstract presents the ideas of direct cohesion between teacher proficiency and the ability of students to use a foreign language.
Key words: training course; teaching English as a second language; teaching skills.

It is common knowledge that all teachers, no matter what education, degrees and grasp of practice they have need continuing education. It is also true "that nourishing the ongoing professional growth of teachers is critical to ensure that the best and brightest reach our most precious commodity—our youth"[3].

Teachers are challenged to teach all students, regardless of their ability levels. They differentiate and adapt their teaching approaches to accommodate each student's learning style. Teachers are expected to design effective lesson plans aligned to state standards, ready their students for statewide assessments, manage elementary and adolescent behavior, understand and use data to make informed decisions and deliver instruction that engages students and improves achievement from the first day on the job and without sustained support [3].

To be able to meet all required standards teachers need to be involved in self-development programs and courses. For those who are engaged in teaching English as a second language it is twice more difficult because they are supposed to equip students not only with the structures of the language but also with information about culture and everyday life of people from an English- speaking country. To achieve both - refresh your teaching skills and acquire foreign culture, teachers can choose courses abroad. Teachers have a variety of countries to choose from: the USA, Great Britain, Australia, Canada and many European countries like Malta, Spain, Greece and many others. We consider an English-speaking country to be the best choice for those who deal with English language.

Staying in an English-speaking country is education by itself. Being immersed in a culture is the best way to reconnect with it [4]. You feel like a diver who explores the world which he couldn't touch before. There is a great possibility to practice English everywhere: in the shop, in the cafe, on the bus, etc. It is very "situational". There are no problems or any barriers to enrich the vocabulary, improve country-study knowledge, get cultural information. So, in a foreign country teachers get their language practice, the thing they really lack in their home country. This is the *first* and foremost advantage. The *second* benefit of having teacher-training courses abroad is that there is an opportunity to exchange experience with international teachers. This is one of the main aims most Russian teachers have when they choose courses of this kind. The *third* advantage is that courses are presented by native speakers who, as a rule, follow high standards of teaching and demonstrate absolute knowledge in teaching techniques. The *last* but not the least benefit is that all trainees are taught by authentic literature thoroughly selected to meet teacher training needs.

Teachers are experts in learning. They bring students to the world of knowledge they are supposed to be competent and well-educated and not only in the subject they teach. Fast-changing world reflects in the appearance of great amounts of information, new theories, ideas, attitudes and methods. Emerging technologies have introduced certain correctives to the work and its organization. Teachers have to keep pace with time if they wish to be competitive. It is extremely sufficient for teachers to be involved in self-development program to be able to act properly during their educational sessions. Nowadays there is a huge number of training courses abroad, they are organized for teachers who pursuit different goals. There can be distinguished: initial language teacher training course; refresher courses for language teachers; online teacher training courses.

1. *Initial language teacher training course* is aimed at those people who are considering English teaching as their future profession. To be enrolled on the course one should prove he has an excellent level of the language he wishes to teach and there is usually a pre-course test or interview to confirm that applicants meet the criteria [4].

2. *Refresher courses for language teachers*. They allow English language teachers update and renew their teaching skills. For us, it turned out that having a refresher teacher-training course in Cambridge, England would be of the best choice. The course included the following elements: history of EFL (English as a foreign language) methodology; the communicative method; grammar and vocabulary; writing, speaking, listening and reading; pronunciation and teaching the IPA (international phonetic alphabet); multiple intelligences; error correction and assessment; pragmatics and preparation for TKT (Teaching Knowledge Test). There were also peer-teaching and observation lessons as well.

Having attended the effective course teachers are ready to meet new challenges; can focus on particular subject matters knowing when to teach and how to teach. They are equipped with different ways in which a subject can be presented. Moreover we have been supplied with tools which help us to find and apply effective benchmarks for student achievement and got ideas how to build a positive rapport with them.

3. *On-line training courses* have recently become very popular because of their availability and simplicity. There is no need to move somewhere, usually organized at favorable for students time. Perhaps, the main drawback is that this kind of course is more theoretical than practical and is taken "outside" the culture.

Courses vary. Some of them offer teachers classes only on methodology of English language. Others introduce language practice lessons, lectures on country-study, i-lab sessions, peer-teaching and observation lessons as well. The courses that mix methodology and language work are especially useful for teachers working in an environment where they are not surrounded by the language they teach. Courses do not necessarily end with exam (it depends on your choice) but if you do, you might be offered TKT (Teaching Knowledge Test) or CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages). *TKT* is a test of professional knowledge for teachers of English to speakers of other languages. It is orientated to increasing teachers' confidence and enhance job prospects by focusing on the core teaching knowledge needed by teachers of primary, secondary or adult learners, anywhere in the world. This flexible and accessible award helps to understand:

- different methodologies for teaching;
- the 'language of teaching';
- the ways in which resources can be used;
- the key aspects of lesson planning;
- classroom management methods for different needs [1].

The certificate is admitted worldwide and gives its holders wider possibilities in job searching or career development. The TKT is for those who have Intermediate level of English language proficiency and are employed in higher, secondary and primary level of education.

The *CELTA* is a common requirement for those entering the field of English language teaching. As the TKT it is recognized internationally. The preparation for the exam can also be taken part-time over several weeks or months. The CELTA is awarded upon passing the course, which includes six hours of assessed teaching practice to real EFL classes at least two different levels of ability. The course grade is determined primarily by the performance of the candidates in this teaching practice; there are also four written assignments due throughout the course, which are graded on a pass/fail basis only [2].

Resting upon our own experience and taking into account information we studied we could conclude that teacher training courses are different but they all have aims to:

- increase teachers' motivation for self-development;
- supply teachers with new ideas and best learning practices;
- renew their teaching and organizational skills;
- advise on progressive teaching methods and materials;

- offer further possibilities to self development and progress in pedagogical science;
- introduce developing teaching approaches;
- provide good speaking practice.

Along we privileges of having teacher training course abroad we have defined some *drawbacks*, in particular:

- high price (can't be afforded by all teachers);
- time-consuming pre-departure procedures;
- territorial remoteness;
- fixed dates of the courses (e.g. twice a year which is not adoptable for all candidates).

Changing time requires new approaches, new ways to motivate students to learn, so, only "trained" teachers are ready to make steps forward. If they want to grow and develop, teacher training course will become their competitive advantage.

Bibliography

1. BRITISH COUNCIL. Cambridge ESOL Teaching Knowledge Test (TKT).
2. URL: http://www.britishcouncil.org/ca/greece-exams-cambridge-tkt-what-is-tkt.htm (дата обращения 17.09.2013)
3. CELTA. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/CELTA (дата обращения 20.09.2013)
4. Ellen Eisenberg, Why is Professional Development Important for Teachers? // Eye on Education. URL: http://essentialeducator.org/?p=7285 (дата обращения 22.09.2013)
5. ESL LANGUAGE STUDIES ABROAD. Language teacher training courses. URL: http://blog.esl-languages.com/en/esl/language-teacher-training- (дата обращения 19.09.2013)

III. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

РАЗРАБОТКА УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КОЛЛЕДЖЕЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Я. В. Клименко, А. Г. Миронов
Красноярский государственный хореографический колледж,
Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Россия

Summary. The article is devoted to foreign language teaching peculiarities in Choreographic College. The main problem deals with low motivation of students. Development of practice-oriented lessons helps to solve the problem.
Key words: English language lesson; motivation; choreographic education.

Иностранный язык входит в блок общеобразовательных дисциплин программы обучения специальностям «Искусство балета» и «Искусство танца (по видам)» в средних профессиональных образовательных учреждениях хореографического профиля. Концентрируя свои усилия на освоении профессионального мастерства, обучающиеся придают общеобразовательным дисциплинам второстепенное значение, при этом осознавая важность приобретения умений и навыков владения иностранным языком для дальнейшего продвижения по творческой карьере. Одной из причин слабой мотивации студентов к изучению иностранного языка в процессе обучения в колледже является «отдалённость» содержания учебных занятий от осваиваемой профессии и круга специфических интересов обучающихся – творческих личностей. Рекомендованные Минобрнауки РФ учебные пособия [1, 3] универсальны для различных специальностей и направлений подготовки среднего профессионального образования. Поэтому их содержание усложняет задачу педагога по формированию мотивационных стимулов к освоению предметного курса, так как недостаточно соответствует кругу профессиональных интересов и личностных особенностей обучающихся конкретных специальностей и направлений подготовки.

Целью представленной работы является разработка урока английского языка на базе обобщения практического опыта преподавания иностранных языков с учётом интересов обучающихся 1–2 курсов колледжей хореографического профиля.

Разработка урока осуществлялась на основе методических принципов:

– *дифференцированного подхода* (разграничение основных методов и приёмов обучения: говорение, письмо, чтение, аудирование);

– *управления процессом обучения* (целеполагание и мотивационное обеспечение учебного процесса, последовательность подачи материала и контроль);

– *вычленения конкретных ориентиров* (образцы действий (показ), описания способа выполнения действий (объяснение), опорные точки правильного выполнения действий (подкрепление) [2]);

– *комплексного подхода к мотивации в обучении иностранному языку*. Содержание урока базируется на результатах проведённого анкетирования обучающихся, которое позволило выявить круг их профессиональных и личных интересов.

План-конспект урока на тему: «**Famous people in Ballet»**

Цели урока:

– *учебная* – формирование лексических навыков говорения, совершенствование техники чтения, научить студентов использовать впервые введённые лексические единицы в кратком монологическом высказывании/письменном задании;

– *развивающая* – развитие познавательной активности учащихся;

– *образовательная* – расширение кругозора учащихся, знакомство с биографией известных людей и их заслугами;

– *воспитательная* – воспитание познавательного интереса, формирование мотивов и потребности к изучению иностранного языка, воспитание эстетического вкуса.

Задачи урока: активизировать лексику по теме «Известные люди»; читать «про себя»; воспринимать на слух и понимать текст, построенный на тематической лексике; анализировать и обобщать фактический материал; расширить представление учащихся о знаменитых людях; развивать навыки сотрудничества через работу в паре и группе; воспитывать уважительное отношение к партнёрам по общению.

Оснащение: учебное пособие, раздаточный материал, мультимедийный проектор, экран, ноутбук.

Структура урока: организационный момент, сообщение темы и целей урока, работа с презентацией, контроль навыков, подведение итогов.

Ход урока:

1. Организационный момент:

Good afternoon. Sit down, please. Who is absent today? How are you today? (Students answer).Ok, let's start work now.

2. Сообщение темы и целей урока:

Today we are going to talk about famous people of ballet. I'm sure you know them. Can you tell me somebody? (Students' answer) That's right. I understand the topic is familiar to you.

3. Работа с презентацией:

Now have a look at the screen, you see some famous people, and do you know them? (Students answer) Great! Really, many people know these dancers. And the next exercise will be matching dancers with their achievements. Let's read trough the vocabulary first: Ballet-dancer, ballet-master, ballet-mistress, solo performer, ballerina, (female) choreographer.

На экране с одной стороны фотографии, с другой – достижения, например, «Marie Taglioni is the first woman who danced en pointe»).

Повторение пройденного материала «relative clause»:

<u>1 column</u> – Karpakova Polina, Alicia Alonso, Kshesinskaya Matilda, Nuriev Rudolf, Taranda Gediminas, Ulanova Galina \ <u>2 column</u> – the first ballerina of the part Odetta; a president of a ballet festival «Grandpas»; the permanent partner of Margot Fonteyn; was named «Mona Liza of Russian Ballet»; a founder of Cuba Nation Ballet; the favorite ballerina of Russian emperor Nicholas II.

Развитие навыков диалогической речи:

Now it`s time for your dialogues. Think of a famous person, and your partner should guess him\ her. I will come up to you and listen to you. You have 5 minutes to prepare. Start working. (Students answer) Well done!

4. Контроль навыков (работа с раздаточным материалом):

Another task is called «scrambled sentences» which will help you to get to know more interesting information about famous ballet-dancers:

✓ very – Lepeshinskaya – role – in – Olga – in the – performed – *Three fat men* – became – the main – popular – 1935 – which.

✓ to – Vladivostok – train – Nureyev – his – was – on a Trans –Siberian – Irkutsk – mother – while – near – was – travelling – born.

✓ Tsar – adornment – Kshesinskaya – told – «be the glory» – to – Alexander – and – «of our ballet»,

✓ Sulamith – in Japan – laid – Messerer – is – and – who – a Russian ballerina – the – for the classical ballet – foundations – choreographer.

✓ *«Sex and the City»* – Mikhail – in season of – starred – Baryshnikov – the last.

✓ at the Bolshoi Theatre – had – Maya – when – 11 years of age – first – Plisetskaya – performed – just – she – turned.

5. Подведение итогов:

Thank you very much for your work. There's 5 minutes before the end of the lesson, please, write down your homework.

Вариант домашнего здания 1:

Write a letter to your favourite ballet-dancer or ballerina. Ask him \ her three questions about his \ her life. Tell him \ her how important he \she is in today's world.

Вариант домашнего задания 2:

«Art is long, life is short» – explain the meaning of this sentence on the example of your favourite ballet-dancer or ballerina.

Библиографический список

1. Агабекян И. П. Английский язык : учеб. пособие. – Изд. 16-е стер. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 318 с.
2. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. – М., 1985. – 45 с.
3. Кузовлев В. П. и др. Английский язык. 10–11 классы : учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. – 14-е изд. – М. : Просвещение, 2012. – 351 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Т. П. Христолюбова
Санкт-Петербургская государственная химико-фармацевтическая академия, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. In this article the author considers and analyzes relations of first- and second-year students, which are training in higher education institutions of chemical and pharmaceutical and medical profiles, to learning of foreign language. Important in this analysis for the author is gender approach. Statistics are obtained as a result of empirical research.

Key words: motivation to foreign language learning; institute of higher education with not linguistic special subjects; gender stereotypes.

Анализ факторов, влияющих на мотивацию студентов к изучению иностранных языков, становится сегодня популярной темой исследования. Установки сегодняшнего дня таковы, что изучение иностранного языка приобретает всё большую значимость не только среди студентов, обучающихся гуманитарным специальностям, но и в вузах естественнонаучного и технического профилей.

К сожалению, следует отметить и другую тенденцию – тенденцию к сокращению часов аудиторной работы, отводимых на изучение иностранного языка. Так, например, в зависимости от факультета, обучение иностранному языку на бакалавриате или специалитете может варьироваться от двух до трех академических часов в неделю в течение трех – четырех семестров. Следует заметить, что этого количества крайне недостаточно. В данных условиях преподавание иностранного языка направлено в основном на развитие навыков и умений чтения и перевода оригинальной литературы по специальности и ведения беседы в рамках профессиональной тематики.

Однако уверенное владение иностранным языком открывает перед студентами, аспирантами и молодыми специалистами много возможностей. К таковым могут относиться стажировки за рубежом, участие в международных конференциях, дающие возможность расширить спектр своих научных интересов, ознакомиться с новой литературой по специальности, завести профессиональные знакомства, встретить возможных работодателей. Кроме того, владение одним (и более) иностранным языком дает специалисту высокое конкурентное преимущество на рынке труда. Многие студенты сегодня осознают это.

В течение марта – апреля 2013 года среди студентов первого и второго курсов (17–20 лет) Санкт-Петербургской химико-фармацевтической академии (СПХФА) и Северо-Западного государственного медицинского университета имени И. И. Мечникова (СЗГМУ) был проведен опрос, выявивший их отношение к

знанию иностранных языков и уровень мотивации к изучению последних. Всего в опросе приняло участие 288 студентов СПХФА (среди них 255 женщин и 33 мужчины) и 271 студент СЗГМУ (среди них 160 женщин и 111 мужчин). Согласно данным опроса, большинство студентов обоих вузов поставили иностранный язык на третье место из восьми возможных среди естественно-научных и гуманитарных дисциплин, вне зависимости от своей гендерной принадлежности (СПХФА: женщины – 28,62 %, мужчины – 24,30 %; СЗГМУ: женщины – 28,80 %, мужчины – 23,42 %). Как правило, иностранный язык уступал лишь двум профильным предметам: биологии и химии.

Изначально проводить опрос планировалось только среди студентов СПХФА, однако сравнительно малое количество студентов мужского пола, обучающихся в этом вузе, а также тот факт, что опрос (который хоть и был анонимным) проводился на кафедре иностранных языков, – могли повлиять на объективность результатов. Таким образом, было принято решение привлечь к исследованию студентов СЗГМУ в виде контрольной группы, в которой опрос проводился на кафедре гуманитарных дисциплин. Как будет видно из полученных данных, ответы студентов из двух групп в ряде случаев значительно разнятся, что не дает возможности сделать четкие выводы относительно поставленных проблем. Тем не менее на основе материалов данного эмпирического исследования можно сделать заключение о некой общей тенденции формирования уровня мотивации к изучению иностранного языка среди студентов данной возрастной группы.

В процессе исследования представлялось важным рассмотреть результаты ответов студентов с точки зрения их гендерной дифференциации. И. Л. Соселия, рассматривая психологические трудности в овладении иностранным языком студентов инженерных специальностей, отмечает, что «юноши значительно чаще, чем девушки, проявляют гибкость в поведении, т. е. они быстрее реагируют на изменяющуюся ситуацию, проявляют большую гибкость в реализации своих ценностей, позволяют себе не зависеть от мнения окружающих» [1, с. 48]. По мнению И. Л. Соселии, это может быть связано с тем, что «девушки более ориентированы на социально одобряемое поведение и реже нарушают принятые в обществе нормы» [1, с. 48].

Исходя же из своей собственной практики преподавания иностранных языков, я заметила, что более высокую мотивацию к изучению этого предмета проявляют большинство девушек (которые, возможно, действительно «более ориентированы на социально одобряемое поведение») и юноши, менее склонные следовать в своем поведении гендерным стереотипам. Таким образом, мне захотелось обратить внимание на то, как будут различаться (и будут ли) ответы студентов в зависимости от гендерной принадлежности. В результате отчасти эта гипотеза была подтверждена. Действительно, респонденты мужского пола чаще высказывались об отсутствии элементарных знаний иностранного языка и о негативной оценке своих близких друзей умения понимать иностранный язык и общаться на нем.

Среди студенток СПХФА об отсутствии элементарных знаний иностранного языка заявили 16,90 %, среди мужской части студентов таких оказалось 21,20 % (см. таблицу 1). В СЗГМУ количество студентов, отрицающих наличие элементарных знаний иностранного языка, оказалось в целом ниже (7,50 % и 10,80 % соответственно). В то же время умеющими элементарно изъясняться на двух и более иностранных языках себя назвали 15,60 % женщин и 27,30 % мужчин среди студентов СПХФА, что приблизительно соответствует количеству студентов, не знающих ни одного иностранного языка в этом вузе. Однако что касается респондентов из СЗГМУ, то в данной группе процентное соотношение оказалось иным: 37,50 % и 28,80 % соответственно. Большинство же опрошенных студентов из обоих вузов ответили, что могут элементарно изъясняться на одном иностранном языке. В СПХФА среди женщин таковых было 67,50 %, среди мужчин – 51,50 %. Среди студентов СЗГМУ значения оказались 55 % и 60,40 % соответственно.

Таблица 1

Оценка студентами своих знаний в области иностранных языков

	СПХФА		СЗГМУ	
	женщины	**мужчины**	**женщины**	**мужчины**
Общее количество опрошенных студентов	**255 (100 %)**	**33 (100 %)**	**160 (100 %)**	**111 (100 %)**
Студенты, указавшие, что не могут элементарно изъясняться ни на одном иностранном языке	43 (16,90 %)	7 (21,20 %)	12 (7,50 %)	12 (10,80 %)
Студенты, указавшие, что могут элементарно изъясняться на 2 и более иностранных языках	40 (15,60 %)	9 (27,30 %)	60 (37,50 %)	32 (28,80 %)
Студенты, указавшие, что могут элементарно изъясняться на 1 иностранном языке	172 (67,50 %)	17 (51,50 %)	88 (55 %)	67 (60,40 %)

Кроме того, большинство опрошенных высказались о том, что их близкие друзья / подруги считают умение понимать иностранный язык и общаться на нем важным (см. таблицу 2). Ответивших так студенток СПХФА было 82,40 %, в то время как это подтвердили лишь 63,60 % студентов мужского пола. Среди респондентов СЗГМУ результаты оказались практически равными: 72,50 % и 70,30 % соответственно. О негативной оценке своих близких друзей / подруг высказались лишь 2,70 % студенток СПХФА, в то время как процент таких ответов среди студентов мужского пола этого вуза был выше – 9,10 %. Среди респондентов СЗГМУ 10,60 % женщин и 14,40 % мужчин указали отрицательное отношение своих близких друзей / подруг к умению владеть иностранным языком, а 16,90 % женщин и 15,30 % мужчин ответили, что затрудняются охарактеризовать позицию своих друзей / подруг по данному вопросу. Ответы студентов СПХФА оказались 14,90 % и 27,30 % соответственно.

Таблица 2

Характеристика позиции близких друзей / подруг в оценке умения понимать иностранный язык и общаться на нём

	СПХФА		СЗГМУ	
	женщины	**мужчины**	**женщины**	**мужчины**
Общее количество опрошенных студентов	**255 (100 %)**	**33 (100 %)**	**160 (100 %)**	**111 (100 %)**
Положительная оценка близких друзей / подруг умения понимать иностранный язык и общаться на нём	210 (82,40%)	21 (63,60 %)	116 (72,50 %)	78 (70,30 %)

Отрицательная оценка близких друзей / подруг умения понимать иностранный язык и общаться на нём	7 (2,70 %)	3 (9,10 %)	17 (10,60 %)	16 (14,40 %)
Затруднились охарактеризовать позицию близких друзей / подруг	38 (14,90 %)	9 (27,30 %)	27 (16,90 %)	17 (15,30 %)

Приведенные выше данные показывают весьма неоднозначную картину. Несмотря на довольно значительные расхождения в показателях ответов одинаковых гендерных групп (мужчины и женщины) в двух вузах, данные позволяют вычислить определенную закономерность. Так, например, среди респондентов, указавших на отсутствие элементарных знаний иностранных языков в обоих вузах, процент женщин ниже. Меньше и количество ответов женщин, утверждающих отрицательную оценку умения владеть иностранным языком людьми из своего близкого окружения (подругами). Это может косвенно подтверждать стереотип о том, что иностранный язык как дисциплина гуманитарного цикла является женской областью знаний. Тем не менее, в обоих вузах процент мужчин, ответивших, что умеют элементарно изъясняться на двух и более иностранных языках, приблизительно одинаков: 27,30 % в СПХФА и 28,80 % в СЗГМУ.

Однако какими бы противоречивыми ни были полученные данные, они показали, что большинство студентов знают один (и более) иностранный язык, поддерживаются в изучении иностранного языка своим близким окружением и помещают иностранный язык в число приоритетных для изучения дисциплин. Такое положение вещей следует учитывать преподавателям и авторам учебных программ, ведь недаром Советом Европы владение технологиями устного и письменного общения на разных языках признано одной из ключевых компетенций современного специалиста.

Библиографический список

1. Соселия И. Л. Мотивация студентов и психологические трудности в овладении иностранным языком // Вестник РУДН. – 2009. – № 2. – С. 45–50. – (Серия «Психология и педагогика»).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ГРУППАХ НАЧИНАЮЩИХ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л. И. Одинцова
Саровский физико-технический университет – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», г. Саров, Россия

Summary. The article deals with the peculiarities of teaching English in groups of beginners. A special attention is given to developing pronunciation and reading habits. The recommendations on overcoming the interference and on using it as aids in the process of study are proposed. The choice of training aids for conducting lessons is also discussed.

Key words: beginners; intensification; interference; motivation; skill (habit); training aids.

Преподаванию английского языка в группах начинающих в неязыковом вузе следует уделять особое внимание, т. к. перед преподавателем и студентами ставятся, на мой взгляд, более трудные задачи, чем в группах продолжающих обучение. Необходимо за ограниченное количество рабочих часов изучить большой объём языкового материала, после вводного курса как можно скорее перейти к освоению профессионально ориентированного языка и, как показывает прак-

тика, на протяжении всего курса обучения преодолевать явления интерференции языка, изучавшегося в школе.

Одним из первостепенных по важности положительных моментов при изучении английского языка «с нуля» является сильная мотивация учащихся. Студенты, как правило, хотят изучать английский язык. Они понимают, что знание английского необходимо в современном мире, в их будущей профессии. В [3, с. 60] автор утверждает, что «мотивация, как известно, является самой важной переменной в продуктивности поведения». «В первые дни занятий высокая мотивация, интерес, новизна, отсутствие утомления у обучаемых легко обеспечивают усвоение (такого) объема материала» [3, с. 91]. Мотивация у студентов есть, но как сделать процесс изучения английского языка более легким? Здесь приходится рассчитывать на аналитические способности уже взрослой аудитории. «Большой объем материала, усвоенный на первом этапе, обеспечивает высокий уровень аналитической деятельности учащихся и сравнительную легкость переноса этих аналитических операций на новый языковой материал» [3, с. 56].

Преподавателю необходимо постоянно поддерживать интерес учащихся к новому для них языку. Для этого нужно подбирать интересные и посильные задания, не перегружать студентов домашними заданиями, контролировать процесс усвоения материала и при необходимости повторять плохо усвоенный материал. В [1, с. 7] авторы также рекомендуют «дозированное введение материала с немедленным закреплением». Дозировка материала и темп его прохождения определяются преподавателем в зависимости от условий обучения, количества часов, уровня усвоения. С целью повышения уровня усвоения материала можно проводить индивидуальную работу с плохо успевающими студентами, поскольку когнитивная способность у них хуже. Необходимо давать им возможность работать в парах с хорошо успевающими учащимися.

Как еще можно облегчить процесс обучения стартеров английскому языку? «Английский язык принадлежит к группе германских языков. Он содержит большое количество слов, заимствованных из французского языка. Поэтому тем, кто знает немецкий или французский, потребуется гораздо меньше времени для овладения английским» [4, с. 4]. Можно проводить параллели при изучении фонетического, лексического и грамматического материала, но делать это только в тех случаях, когда это способствует положительному переносу или преодолению интерференции. К тому же преподаватель, не владеющий немецким языком, вообще лишен возможности часто проводить такие аналогии за исключением, может быть, употребления определенных и неопределенных артиклей, местоимений, глагола-связки, трех основных форм глагола, инфинитива без частицы “to” после модальных глаголов, безличных предложений.

Преподавателю приходится терпеливо искоренять типичные ошибки начинающих, особенно при чтении:

– произнесение звонкого звука [z] при чтении буквы “s” перед гласной в немецком языке переносится на чтение английских слов: see, send;

– неправильное чтение сочетаний букв “st”, “sp” в начале слова. В данных буквосочетаниях студенты, как правило, произносят “s” как букву «ш», перенося правила чтения немецкого языка в английский язык;

– сочетание букв “ch” произносят как букву «х», а буквосочетание “sch” читают как букву «ш» аналогично немецкому произношению;

– чтение буквы “z” как звука [ts], тогда как в английском языке такой звук отсутствует;

– гласную букву “u” часто читают как [u:], а не [ju:], например, в словах “student”, “institute”;

– оглушение звонких согласных в конце слов или перед глухой согласной типично для немецкого языка, в английском языке – это недопустимо. Например: red. [d], a red pencil [d], absent [b], subsequent [b];

– твердый приступ вместо слитного чтения перед словом, начинающимся с гласной, переносится на чтение английского слова;

– палатализация. Например, немецкое слово “will” (хочу, хочет) с мягким “l” побуждает студентов палатализовать “l” в схожем по написанию вспомогательном глаголе будущего времени в английском языке.

Часто приводит к ошибкам сходство в написании слов. Увидев знакомое из немецкого языка слово, учащиеся читают его с немецким произношением, например: “also” [‘alzo] вместо [‘olsou], “so” [zo] вместо [sou], “Name” [‘na:me] вместо “name” [neim], “was” [vas] вместо [wo:z].

Сходное произношение слов приводит к неправильному пониманию истинного значения английского слова. Например: “nine” (англ. «девять») – “nein” (нем. «нет»), “come” (англ. «приходить») – “kam” (нем. «пришел»).

В грамматике часто страдает порядок слов в предложении. К числу типичных ошибок относится перенос из немецкого языка следующего порядка слов. Если на первом месте находится обстоятельство, то на второе место по правилам немецкого языка ставится сказуемое, а затем уже подлежащее. Например, немецкий вариант: Gestern sah ich meinen Freund. – *Вчера я видел (увидел) своего друга*. Английский вариант: Yesterday saw I my friend. Или на первое место ставится дополнение, что является нормой для немецкого языка, а затем следует сказуемое и подлежащее. Например, немецкий вариант: Dieses Buch hat er gelesen. – *Эту книгу он прочитал*. Английский вариант: This book has he read...

С первых занятий студенты сталкиваются с трудностями чтения и произношения. Целесообразно чтение слов, небольших предложений проводить хором за преподавателем. На этом приеме также настаивают авторы [1, с. 8]: «В классе при работе над произношением рекомендуется широко использовать приемы хоровой работы». С первых занятий подписываем тетрадь по-английски. При написании фамилий идет объяснение трудных случаев транслитерации. Студентам интересно начать писать на английском языке, еще не изучив алфавит. Принцип устного опережения хорошо зарекомендовал себя на начальном этапе обучения иностранному языку. «Наиболее яркой иллюстрацией устного опережения является устный курс... Устный курс подготавливает почву для перехода к обучению чтению и письму... Оказывается, что слуховой образ многократно употребленных за короткий период коммуникативных блоков настолько прочен, что, читая впервые тексты... учащиеся практически не делают ошибок. Происходит непроизвольное связывание слухового образа слова с его графическим образом, устанавливаются звуко-буквенные связи» [3, с. 127]. Поэтому с первого урока все команды звучат на английском языке. Сначала их можно перевести, потом, если учащиеся не понимают, – показать жестами. Интенсивная работа ведется у доски. В группе всегда есть активные студенты, желающие выйти к доске, но надо стремиться, чтобы происходила постоянная ротация студентов, чтобы в роли активистов выступали по очереди все учащиеся. Очень важно создать на уроке атмосферу доброжелательности, чтобы студенты были раскованы при ответе, не боялись сделать ошибки. Необходимо хвалить студентов даже за небольшие достижения в учебе, всячески поддерживать их желание изучать новый язык. Преподаватель должен быть терпеливым, готовым всегда придти на помощь. Авторы [1, с. 7] считают, что «именно от качества начала обучения будет зависеть, сможет ли обучающийся эффективно пополнять свои знания и совершенствовать навыки или ему придется постоянно переучиваться из-за того, что многое было усвоено лишь приблизительно, в результате чего создались устойчивые неправильные навыки, от которых трудно избавиться». На начальном этапе обучения важно постоянно контролировать знания студентов. Предлагаемые преподавателем формы контроля должны отслеживать степень владения студентами каким-либо навыком, а также выявлять возможное отставание отдельных учащихся.

В процессе обучения студентов-стартеров авторы [2, с. 3–4] полагаются на следующие методические принципы:

1. Ориентированность на первый иностранный язык. Этот принцип реализуется в объяснениях с учетом положительного переноса из немецкого языка и при направленности на преодоление его интерференции.

2. Обеспечение профессиональной направленности языка.

3. Варьирование объема и количества тренировочных упражнений в зависимости от степени трудности и с учетом языкового опыта студентов.

4. Интенсификация обучения.

5. Ранняя речевая направленность вводного курса.

Следует отметить, что, безусловно, надо проводить параллели между различными явлениями языков одной группы, но с большой осторожностью. Иначе можно погрязнуть в бесконечных сравнениях обоих языков. Мне больше импонирует такая позиция: английский язык должен как можно скорее начать доминировать над ранее изучавшимся иностранным языком. Во избежание постоянного смешения двух иностранных языков, ради преодоления чрезмерно интенсивного проникновения одного языка в другой надо постараться, чтобы ранее изучавшийся язык ушел в «архив» долговременной памяти.

К сожалению, речевая направленность после вводного курса практикуется гораздо в меньшем объеме, т. к. идет интенсивное изучение грамматики и технической лексики. Рекомендовано раннее введение перевода научно-популярных и технических текстов. Это обеспечивает профессиональную направленность языка.

В [2, с. 3–4] говорится об интенсификации обучения на основе применения упражнений для парной работы в аудитории, используемых во время индивидуальной работы с одним из студентов, домашних упражнений (с ключом) и различных материалов для самопроверки. На мой взгляд, примерами интенсификации обучения можно считать чтение хором, а не чтение отдельного студента; выполнение упражнений по вариантам (в каждом варианте задействовано несколько учащихся) и проверка вариантов вместе. На более позднем этапе – это прием внеаудиторного чтения у двух студентов одновременно.

Основной проблемой при организации занятий с группой начинающих является выбор учебного пособия. Нельзя не отметить такие положительные характеристики некоторых пособий, как:

– последовательность и логика изложения материала;

– простота и краткость презентации грамматического материала;

– речевая направленность;

– разнообразие лексико-грамматических упражнений;

– подбор интересных по содержанию текстов.

Но, к сожалению, учебники, находящиеся в распоряжении преподавателей, имеют наряду с достоинствами ряд недостатков:

– устаревший текстовый материал;

– излишняя продолжительность по времени вводного курса;

– недостаток речевой направленности во вводном курсе;

– постоянная опора на немецкий язык с упражнениями типа: «Сравните…», «Переведите с немецкого языка на английский…»;

– учебник предназначен не для технических вузов;

– ориентация учебника на самостоятельное изучение языка.

Работа в группах стартеров – очень ответственная и напряженная, требующая полной самоотдачи преподавателя, особенно на начальном этапе. Задача преподавания английского языка в группах начинающих состоит не только в том, чтобы качественно обучить студентов основам английского языка, но и чтобы привить им желание продолжать совершенствовать свои знания самостоятельно.

Библиографический список

1. Бонк Н. А., Левина И. И. и др. Английский. Шаг за шагом. – М. : РОСМЭН, 2000.
2. Киселева Н. И., Лапидус Б. А. и др. Сборник лабораторных и устных аудиторных упражнений. – М. : Просвещение, 1991.
3. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Изд-во МГУ, 1986.
4. Петрова А. В. English. Самоучитель английского языка. – М. : Высшая школа, 1979.

RATIONALITY IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

O.V. Nefyodov
Pyatigorsk branch of the Russian State University of Trade and Economics, Pyatigorsk, Russia

Summary. Reforms in educational system of Russia put new goals and objectives concerning the methods and techniques of teaching foreign languages. One of the productive ways of teaching foreign languages in non-linguistic higher education institutions is a rational method. It is focused on development of communicative competence, the combination of professional, business and socio-cultural qualities of a learner.

Key words: common and professional competencies,;foreign languages in non-linguistic universities; theory of rationality; rational method.

The analysis of modern concepts of education at higher education institutions confirms the fundamental principle of state policy in education - integration into the world educational system of higher professional education of the Russian Federation is only possible under the condition that the achievements and traditions of Russian Higher School are maintained. The Russian higher school has always provided learners with fundamental knowledge while developing professional skills and analytical abilities of students. N.V. Sadovnikov stresses that we shouldn't decline positive and valuable teaching experience that has developed in traditional school but we should modernize the traditional educational technologies in the light of new imperatives [12].

Contemporary higher school sets lofty goals and objectives specifying the formation and development of common cultural competencies, professional competencies in the field of production and practice, research, organizational and management activities. However it is known that the goals of education largely determine its content, structure and form. Methodological recommendations on development and implementation of programs of higher professional education based on the third generation Federal State Academic Standard (FSAS) point out that "there is always a risk that the formulation of a qualitatively new goals of education will not be supported by the establishment of appropriate structure and content of educational programs. ... If this happens, the goals will not be achievable in principle and thus actual results will not match the desired» [6].

At this stage of reforms in higher professional education there is some contradiction between the requirements of the State Learning Standard and the standard upon which programs for specific subjects are being developed, especially for foreign languages, as the standard usually determines the minimum content of education, which is guaranteed by the state and imposed on all educational institutions of this level and field of specialization. Programs in foreign languages for elementary stage of learning, based on FSAS also have a minimum content as they are focused on filling of the gaps of school language preparation to the detriment of vocational education. The experience in teaching foreign languages at the initial stage at the economic university shows that for many students mastering even a minimum program is difficult, because their level of foreign language skills is different, and for many is below the average as defined by the State Learning Standard for secondary education, according to which, as it is known, the graduates of secondary schools must know a foreign language at level B1.

Different starting levels of foreign language skills of university entrants is one of the factors complicating the solution of methodological issues related to the improvement of quality of language skills. Lack of language skills negatively affects the process of learning a foreign language at the university and therefore not all graduates master the subject at the appropriate level, despite the specialized study, which aims to ensure the continuity of general and vocational education, to prepare students for higher professional development programs more effectively.

A solution to the problem of optimizing teaching foreign languages at non-linguistic higher education institutions E.A. Danilina sees in formation of communicative-pragmatic competence in oral and written forms of business communication through the information model, which is based on different types of texts in print and digital forms [7].

Foreign language course program for non-linguistic higher education institutions (HEI) underlines that the combination of professional, business and socio-cultural orientation in foreign language teaching means that a foreign language course for non-linguistic HEI provides for task-oriented training for speech communication in professional, business and socio-cultural spheres of communication [10].

That is, students have to be productive in foreign language communicative competence, speech acts arising by definition of S.K. Lelyushkina only "due to personally significant information aimed at creation of the new, characterized by nonstandard decisions, «clink-clank", finding uncommon language and speech means and ways of organizing and formulation of ideas" [11].

It is known that a specific nature of any communication, including a foreign language interaction, consists in its productivity in terms of speech, dialogue, interactivity and perceptivity, taking into account an influence of individual psychological characteristics of communicants and cultures to which they belong.

However, we have to agree with G.A. Krasnoshchekova that in order to have foreign language communicative competence at an adequate level there must be a basis, which is expressed in developed non-linguistic HEI students' linguistic competence, as the productive use of the extensive language material in speech without a thorough practice seems unlikely [9].

Effective achievement of the introduced objectives of communication, adequate acquisition of language material and teaching techniques are the problems that still remain open. Taking into account the congestion of the curriculum, the focus on the study of special subjects and a limited number of learning hours provided by the educational standard, it is necessary to use a rational approach to teaching foreign languages at all educational stages, especially in the first year, the implementation of which would allow to raise the quality level of proficiency in a foreign language communicative competence of students for further mastering its professional component.

With reference to a more rational conception of teaching foreign languages, taking into account different conditions, S.F. Shatilov stresses that teaching methodology should be flexible and differentiated, should take into account all factors affecting the success of the study: age, interests, learner abilities and the actual conditions of educational environment [13].

In our study a theory of rationality is considered in more detail, since the main theses can be the basis for a rational approach to teaching non-linguistic students foreign languages.

In the "Dictionary in logic" the concept of rationality (from Lat. ratio - reason) the concept of rationality is defined as referring to the mind, the validity by the mind, apprehensible reasonable understanding. In methodology of scientific cognition rationality is understood in two ways. Most often, rationality is interpreted as compliance with the laws of reason - the laws of logic, methodological rules and guidelines. Whatever corresponds with the logical-methodological standards is rational, and then whatever violates these standards is not rational or even irrational. Sometimes rationality is understood as expediency. Whatever contributes to the goal attainment is rationality, whatever hampers this - irrationality [8].

It was thought until recently that a model of rational activity was science and activities of scientists. All other spheres of human activity are rational only to the extent that they are based on scientific knowledge and methods. It is now recognized that any sphere of activity has its own standards of rationality, which do not always coincide with scientific ones, so we can talk about rationality in arts, politics, management, etc. (ibid.).

J. Mosterín considers the rationality theory in theoretical and practical aspects. According to the author, reason and rationality are not the same. Reason is a psychological ability, while rationality is an optimization strategy. J. Mosterín defines theoretical rationality as a strategy serving the maximum coverage and accuracy of human sense of reality, having a formal component that comes down to logical coherence, and a material component, which consists in empirical support that uses innate mechanisms of detection and interpretation of signals. Practical rationality is manifested in the strategy, which serves to achieve the best possible existence of an individual, the highest possible

realization of his/her most important goals and satisfaction of preferences. The formal component of practical rationality comes down to a theory of decision-making, and the material component is based on human nature. Thus, a practical rationality determines theoretical one rather than the reverse. In any case, all rational evidence is considered as preliminary and may be subject to change [3].

It is clear that rational evidence may be changed under the influence of practical results, in this case, the practice of teaching foreign languages in specific conditions and motivation to achieve effective results. M.S. Bedke disputes a conceptual priority of rationality and commitment to the goal in favor of conceptual priority of motives. The author formulates the meaning of rationality as a procedural (methodical) rationality which is associated with the pursuit of goals, where the latter is rational to the extent that a person is motivated to act in accordance with motives as they are [2].

Rational motives determine the possession of rational reflexivity. Carol Rovane believes that people are not just rational, they have full reflexive rationality but for all that the only comprehensive requirement that rationality imposes on people is to achieve an absolute rational unity within oneself (to the extent of one's means) [4]. However, any rational activity presupposes freedom of choice between various rational and irrational choices.

In our research, we adhere to the definition of rationality by V.B. Schneider as reasonable normalization, which ensures an efficient process of activity [5]. The author points out that according to this definition, human activity is expedient and as the phenomenon of rationality refers exclusively to the sphere of human activity, therefore, all rational is expedient. Expediency means absolute subjection to all elements of a certain goal (ibid.).

Interpreting the definition of V.B. Schneider, one can conclude that students are rational in their actions if they are carried out in accordance with some reasonable motives that make it possible to accomplish identified goals, and it is known that any action has universal structure: goal - means – result [5]. In the process of foreign language acquisition a learner is rational if, as suggested by N.C. Ellis, he/she relies on linguistic experience and mental models that are optimal for him/her. A teacher's task is to help him/her in this process [1].

The study of the rationality concept allows us to state that it may serve as a methodological framework and a strategic approach to learning foreign languages, confirming the relevance of using the rational approach to teaching non-linguistic students foreign languages since rationality is a strategy of optimization and requires a theoretical study and practical implementation in the classroom.

Bibiliography

1. Ellis, N.C. Cognitive perspectives on second language acquisition: The associative cognitive CREED. - AILA Review, 2006. №1.- PP. 100–121.
2. Matthew S. Bedke Practical Reasons, Practical Rationality, Practical Wisdom // Ethical Theory and Moral Practice, 2008. - № 11 (1). - PP. 85–111.
4. Mosterín, Jesús. Anthropic Explanations in Cosmology. In P. Háyek, L. Valdés and D. Westerstahl (ed.) // Logic, Methodology and Philosophy of Science: Proceedings of the 12th International Congress of the LMPS. - London: King's College Publications, 2005. - PP. 441–473.
5. Rovane C. Rationality and Persons // The Oxford Handbook of Rationality. URL: www.oxfordhandbooksonline.com/ (дата обращения: 05.04.2013).
6. Shneider V.B. What Is It To Be Rational? // Philosophy Now, 1991 (1). - PP. 30–33.
7. Афанасьева Т. П., Караваева, Е.В. и др. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения. - М.: Изд-во МГУ, 2007. - С. 7.
8. Данилина Е. А. Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в соответствии с новым государственным стандартом // Наука – промышленности и сервису. - Тольятти.: Изд-во: ПГУ, 2010. - С. 394–395.
9. Ивин А. А., Никифоров А. Л. Словарь по логике. - М. : Гуманит, изд. центр Владос, 1997. – 384 с.
10. Краснощекова, Г.А. Фундаментализация неспециального лингвистического образования: Дисс. ...док. пед. наук. 13.00.02. / Г.А. Краснощекова. – Пятигорск, 2010. – 359 с.
11. Кузнецова С. А., Мусницкая Е. В. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей (170 - 240 часов аудиторных занятий). – Москва, 2004. – 20 с.
12. Лелюшкина К. С. Инновационное направление в обучении иноязычному общению // Вестник ТГПУ. - Томск: Изд-во: ТГПУ, 2009. - Выпуск 7. – № 85. – С.146

13. Садовников Н.В. Фундаментализация современного вузовского образования // Педагогика: научно-теоретический журнал. - 2005. – № 7. – С. 49–54.
14. Шатилов С. Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе // Иностр. языки в школе. 1990. – № 2. - С. 46–50.

TEACHING GRAMMATICAL SELF-CONTOL TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

N. V. Voronina
Belarusian state pedagogical university named after M. Tank, Minsk, Belarus

Summary. The article examines self-directed learning as a growing trend in contemporary teaching methods of foreign language. Emphasis is laid on the importance of developing self-monitoring skills of the students in order to provide effective autonomous language learning. The author studies the problem of developing grammatical control of students while producing oral utterances in foreign language.

Key words: grammatical self-control; self-correction; self-assessment; communicative and cognitive approach; grammar errors.

Actively involving students in their own learning and focusing on how to teach students to become more independent learners is an important educational goal in most European countries. L. Dickinson characterizes autonomous learners as "those who have the capacity for being active and independent in the learning process; they can identify goals, formulate their own goals ... they are able to use learning strategies, and to monitor their own learning" [1, p. 167].

So far many teachers confirm that most "students expect teachers to correct their grammar errors, but a more practical goal is for students to learn to correct their own mistakes" [3, p. 4]. The use of self-assessment and self-correction practices in the classroom encourages students to take charge of their own learning, to become autonomous learners instead of relying on their teachers and extrinsic motivation. It seems obvious that "autonomy is enhanced when learners are encouraged to self-monitor and self-assess" [2, p. 13].

A communicative-cognitive approach is considered to be the most effective to teaching self-control as it focuses on both the learner's cognitive activity and communication in foreign language. This approach presupposes the shift from an emphasis on teacher-centered to an emphasis on learner-centered classrooms and from transmission-oriented to participatory or constructivist knowledge development. One of its distinctive features is the use of different graphic organizers (charts, grids, tables, schemes, mental maps, algorithms, etc.) in order to construct an individual model of grammatical frame, that serves as a model for self-monitoring, self-correction and self-assessment of the grammatical accuracy of the utterance.

A process of teaching grammatical self-control includes three equally important stages:

I. Preparation is the first stage of teaching grammatical self-control. Students are given a grammar questionnaire to discover some important information about the way they view learning and using English grammar. Then they complete the scheme with the ways of self-control they use. Besides, students can take a grammar test and determine their level of grammatical competence. Moreover, students get to know about the ways of self-correction, types of grammar errors, self-assessment criteria and so on.

II. Practice is the second stage of learning. This stage is very important as it encourages students to control: the knowledge of grammar rules; the use and form of grammatical structures; the structure and formation of sentences. These objectives are to be achieved with the help of different problem-based tasks such as:

- *Complete the scheme of the Verb Tenses. Check yourself against the grammar manual.*
- *Complete the rule about the use of the Present Simple.*
- *Complete the table of the common mistakes in the use of the Present Simple with right variants, translations and explanations.*

- *Look at the time lines and make a rule about the uses of the Past Simple. Give examples for every use.*
- *Look at the examples of how the Future Simple is used. Match the examples with the use.*
- *Check if the underlined grammar structures fit the situation. Correct the mistakes. Explain why you think so using the rule about the Present Simple and Present Continuous.*
- *Consider the following errors in using Verb Tenses. After each error, state: a) What the mistake is; b) Why you think it has been made; c) How you would explain and correct the mistake.*
- *Choose appropriate grammar structures; use the algorithm.*
- *Complete the scheme of forming the Present Simple of verb in the 3rd person singular.*
- *Find the verbs which were formed wrongly and correct the mistakes using the scheme.*
- *Study the chart of the Word Order in the affirmative sentence; complete it. Make the chart of the Word Order in the interrogative sentence.*
- *Correct the mistakes in the following sentences; use the schemes of the Word Order.*

Most exercises have answer keys, so that students have possibility to check themselves.

III. Production is the third and last stage of the process. The main aim of this stage is to provide students experience in applying their acquired knowledge in practice by making meaningful utterances. On the one hand, this may also serve as a motivation technique, since learners can actually see what they can do with what they have learned. On the other, the stage gives them the opportunity to practice communicating under the teacher's supervision, which usually assures the students that they can produce a correct utterance or self-correct the errors at once.

Thus, teaching grammatical self-control may contribute to: shared assessment responsibility and more active student involvement; a higher level of language learning awareness; an increased ability to maintain a high degree of grammatical accuracy, developed self-correction and self-assessment skills.

Bibliography

1. Dickinson L. Autonomy and motivation: A literature review. System, 23(2). – 1995. – p. 165–174.
2. Nunan D. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In Pemberton, Richard; et al.(1996) Taking Control: Autonomy in Language Learning. – Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. – p. 13–26.
3. Savage K. Lynn, Bitterlin Gretchen, Price Donna. Grammar Matters. Teaching Grammar in Adult ESL Programs. - New York: Cambridge University Press, 2010. – 41 p.

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

И. В. Стасюкевич, Ж. Ю. Малоокая, Е. А. Нищимова
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

Summary. The article deals with formation of constructive relations in the bilingual training nonlinguistic students. There have been presented innovative teaching methods for developing foreign language competence on the basis of using internet technologies. The authors propose the way of developing emotional intelligence as an integral part of contemporary socio-cultural linguistic education.
Key words: foreign language competence; authenticity; perception; communication.

Введение

Актуальность изучения данной проблемы обусловлена переориентацией отечественного высшего образования на компетентностный подход, который соответствует мировым образовательным тенденциям. Подготовка конкурентоспособного специалиста, владеющего иноязычной компетенцией, способного ориентироваться в стремительном потоке научной и технической информации, является сегодня первоочередной задачей высшего профессионального образования, которую выдвинули интенсивно развивающиеся отношения в области образования и культуры.

Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка С. Г. Тер-Минасова справедливо отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально, так как небывалый спрос потребовал небывалого предложения. «Преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран» [1]. Говоря о двуязычии как об основной тенденции языкового развития современного общества, следует отметить, что информационные процессы в современном мире привели к коренным социальным изменениям, и наряду с информационной революцией человечество является свидетелем языковой революции, в основе которой лежат социально-коммуникативные процессы билингвизма.

Изучение билингвизма заключает в себе область, которая является одновременно емкой и узкодисциплинарной. При этом область билингвизма тесно перекликается с другими областями знаний, и различные дисциплины проявляют тенденцию к его изучению. Лингвисты концентрируют внимание на происхождении билингвизма, или на том, как люди становятся билингвальными. Социологи фокусируют свое внимание на функциях языков и отношении общества к ним. Психологи и психолингвисты обращаются к вопросам возникновения билингвизма, в то время как социальные психологи и демографы фокусируют свое внимание на взаимоотношениях между билингвальными людьми. В последнее время границы всех этих дисциплин значительно расширились, что заставило ученых развивать междисциплинарный подход к изучению билингвизма. Билингвизм в образовании является предметом педагогических разногласий в связи с тем, что ребенок, разговаривающий на одном языке, попадает в школьную систему, которая оперирует другим языком. Существует множество программ во всём мире, которые пытаются найти наилучший способ приобретения знаний в доминирующем языке, в частности путем применения различных методов «погружения» в языковую среду. Другие исследования и программы показывают, как ребенок, растущий в билингвальных семьях, владеет обоими языками, и как

родители могут помочь таким детям сохранить оба языка (родной и английский как второй язык).

Система высшего образования связана с такими современными информационными и коммуникационными технологиями, как телевидение и Интернет, различными средствами массовой коммуникации, что заставляет обратиться к вопросам инновационных методов, применяемых в процессе билингвальной подготовки студентов неязыковых вузов.

Материалы и методы исследования

Теоретическую основу исследования составили концепции и теории, раскрывающие основные положения гуманистической психологии и педагогики, культурологии и лингвистики (K. Arnett, C. Baker, J. Edwards, J. Hamers, C. Blanc, C. Kennett, B. Lambert, R. Lotherington, H. Norwood, A. Pavlenko, T. Scovel, M. Turnbull) [2]. Авторами проанализированы материалы, опубликованные в Британии, США и Австралии и предназначенные для международного использования. Был проведен анализ философской, психолого-педагогической, лингвометодической и культурологической литературы по теме исследования; выполнено обобщение педагогического опыта преподавателей английского языка в зарубежных странах; использованы методы наблюдения, беседы и интервью с преподавателями; имели место организация и анализ опытно-экспериментальной работы, применен статистический метод.

Основная опытно-экспериментальная работа проводилась на базе курсов обучения английскому языку как иностранному студентов Северо-Кавказского федерального университета. Было задействовано 50 студентов.

Результаты и обсуждение

Под терминами «двуязычие», «билингвизм» обычно понимается владение более чем одним языком и их применение. Родоначальником билингвального обучения являются США. Изначально билингвальное образование в США было лишь этапом для полной ассимиляции эмигрантов. Сегодня многие школы США работают по билингвальным программам, включающим блок испанского, французского, китайского, корейского, арабского, вьетнамского, бенгальского, польского и даже русского языков. Билингвизм может рассматриваться как индивидуальный и как социальный феномен. Дж. Ф. Хамерс и М. Н. Бланк используют термин «билингвализация», чтобы показать использование индивидом двух языков, а термин «билингвизм» используют в контексте изучения того, как два или несколько языков функционируют в данном обществе. Однако они не рассматривают один язык в отрыве от другого(их) языка(ов), показывая тем самым их взаимосвязь. К билингвизму надо подходить как к сложному феномену, который включает одновременно и феномен билингвальности индивидуума, и использование языков при коммуникации. Таким образом, этот феномен должен рассматриваться на различных уровнях: индивидуальном, межличностном, межгрупповом, межсоциальном.

Билингвальная дискурсивная компетенция определяется умением понимать различные виды высказываний, строить логичные, связанные высказывания различных функциональных стилей, обладающие целостностью, четкой композиционной оформленностью, при необходимости переходить с одного языка на другой. Известно, что в настоящее время технологизация социального пространства стала императивом модернизации гуманитарного образования. Вследствие этих изменений преподаватель иностранного языка должен быть организатором информационно-коммуникативного пространства [3]. Билингвальное обучение требует эффективного применения информационных технологий в рамках аудиторной и самостоятельной работы. В числе преимуществ их использования в качестве средства обучения можно назвать субъектную ориентацию, гибкость и вариативность. Компьютер помогает повысить уровень преподавания, обеспечивая наглядность, аудиоподдержку, контроль, большой объем информации, являясь стимулом в обучении. Имея выход в Интернет, учащиеся и преподаватель получают неограниченные возможности. Студенты могут изучать сводки текущих событий с помощью информационных служб, которые сопровождают сообщения

видеоклипами, фотографиями и звуковыми файлами (http://www.cnn.com). Существуют также странички в Интернете, где можно почитать специально адаптированные версии новостей, сопровождаемые несложными упражнениями (http://www.bbc.co.uk). Многие печатные издания (The Economist, The Washington Post, The New Times и др.) имеют свои электронные версии, доступные в Интернете. Изучающие иностранный язык могут через электронную почту и чаты пообщаться с носителями языка на тему их культурных ценностей и традиций, сотрудничать с группами из других стран, также осваивающими второй язык. В обоих случаях связь через Интернет дает студенту возможность употребить свои знания иностранного языка [4].

В настоящее время развитие интернет-систем переживает период перехода к использованию приложений и систем нового второго поколения, которые основываются на технологиях, получивших общее название Интернет 2.0 (Web 2.0). Термин «Веб 2.0» был придуман и представлен Тимом О'Рейли в его статье "What is Web 2.0?" [5], которая была опубликована в журнале «Компьютерра» в октябре 2005 года. Автор говорит о появлении принципиально новых программных продуктов и дает *отличительные характеристики Интернет 2.0* от его предшественника: 1) контент (содержание) сайта создается пользователями, а не силами его создателей. Пользователи активно формируют сайт, меняют и редактируют его содержание. Речь идет о мультиинтерактивности или нелинейном взаимодействии. Автор называет это феноменом коллективного разума и отмечает, что чем больше людей использует сервис, тем автоматически он становится лучше. Этот факт, по мнению О'Рейли, является ключевым принципом работы Веб 2.0; 2) веб-сервис перестает быть просто хранилищем информации, а представляет собой некую платформу, используемую в дальнейшем для решения ряда новых задач. В основе лежит принцип синдикации (mash-up), что означает полное или частичное использование внутри одного сервиса других сервисов Интернет в качестве источника информации. Происходит своего рода интеграция сервисов; 3) возможность создания социального сообщества, что подразумевает возможность индивидуальных настроек сайта и создание личной зоны для пользователя. Опираясь на вышеизложенное, можно говорить об интерактивности, креативности, доступности и социальности Интернета 2.0 [6].

Известно, что новый уровень в билингвальной подготовке студентов можно достигнуть при активной интеграции блог-технологий в учебный процесс. Существует несколько типологий учебных блогов. А. Кэмпбелл выделяет три вида блогов: блог преподавателя (tutor's blog), блог студента (learner's blog) и коллективный блог (class blog). Блог преподавателя может использоваться в качестве платформы для ведения педагогических дискуссий с коллегами, публикации рабочих программ и методических разработок. Блог студента обычно служит для выполнения каких-либо заданий преподавателя. Он также может являться площадкой для накапливания учебного материала, выполняя функции электронного портфолио. Коллективный блог курса представляет собой продукт совместной деятельности преподавателя и студентов. Он является самым применяемым видом учебного блога в преподавании иностранных языков. В результате педагоги наблюдают повышение мотивации обучаемых и развитие у них критического мышления, что положительно сказывается на качестве внеаудиторной самостоятельной работы. Одним из ключевых моментов использования блог-технологий является возможность совершенствования всех видов речевой деятельности [7].

Для осуществления иноязычного общения с представителями других культур собеседникам необходимо не только иметь определённые когнитивные представления, но и уметь «перестроить» свою эмоциональную сферу для достижения более высокого уровня эмпатии [6]. Такой опыт для общения с иностранным партнёром с целью формирования эмпатии как механизма перцептивной стороны иноязычного общения обучающиеся получают во время занятий.

Эмоции мотивируют и организуют ***перцепцию* (восприятие),** коммуникацию (обмен информацией) и интеракцию (действие). Следовательно, при обучении иноязычному общению и формировании его перцептивной стороны

необходимо учитывать эмоциональные факторы, воздействующие на данный процесс [8]. Если у воспринимающего сформирована сознательная установка на восприятие, то есть этот процесс является управляемым, задействованы эмоции, то у него через переживание образуется целостный образ-переживание, результатом которого является эффективное и прочное усвоение. Если в процессе восприятия не происходит задействования эмоций и установки, то у субъекта восприятия формируется лишь безличное предметное знание. Вследствие этого усвоение является неэффективным и непрочным.

Эмоциональный интеллект можно развивать с помощью заданий, которые способствуют тому, что студенты общаются на занятии и делятся идеями [9]. Разнообразие заданий помогает поддержать интерес обучаемых. Вступительные игры, задания для «разогрева» – пословицы и скороговорки, задания типа «мозговой штурм», различные дискуссии, ролевые игры дают возможность поделиться собственными взглядами и мнениями. Управляемая фантазия и драматические приемы – это полезные инструменты, которые помогут студентам войти в свою роль. На каждом занятии следует отводить 15–20 минут именно эмоциональному тренингу, когда можно представить по изучаемой теме определенный аспект страноведческого материала. При отборе географических, бытовых, культурных реалий, прежде всего, ищем эмоционально значимые компоненты. Например, обращаем внимание студентов на перевод торговых марок и брендов, которыми они пользуются ежедневно, оценку их качества и доступности, перспективу развития определенного сектора товаров и услуг.

Иностранный язык становится значимым, интересным и запоминающимся, когда наряду с этими моделями, вводятся характеристики интернационализмов и фразеологизмов, работа с которыми помогает создать положительный эмоциональный настрой студентов. Задачи могут быть следующими: узнавать и регистрировать интернационализмы в еженедельных русскоязычных изданиях, распределять интернационализмы по группам соответственно сферам деятельности (экономика, политика, Интернет, шоу-бизнес, спорт, медицина и т. д.), находить их в англоязычных публицистических текстах, дифференцировать по алфавиту.

Три аспекта эмпатии: отчетливое понимание чувств, мыслей, потребностей партнеров по общению, нравственно-эстетическое (или шире – ценностное) «вчувствование» в происходящие вокруг события и прочная аффективная сопереживающая связь с другими людьми – помогают преодолеть психологическую языковую замкнутость студентов [10]. Создание эмпатийной лингвистической среды наряду с использованием интернет-технологий активизирует мыслительные процессы студентов, побуждает их к постоянному творческому поиску, учит студентов анализировать информацию, строить связное логичное высказывание, учит общению друг с другом, умению правильно излагать свою точку зрения, терпимо относиться к мнению другого человека. Если сравнить плюсы и минусы билингвального обучения на неязыковых факультетах, то это сравнение будет, несомненно, в пользу плюсов [11].

Плюсы:

– билингвальное образование позволяет студенту комфортно чувствовать себя в многоязычном мире;

– обучение, построенное по данному принципу, – это возможность получать образование на одном из мировых языков, не теряя связи с этнической языковой принадлежностью (этот момент можно наблюдать, например, в том случае, если студент едет учиться за рубеж, кроме того, этот пример весьма характерен для обучения эмигрантов);

– билингвальное обучение расширяет границы мышления, учит искусству анализа;

– билингвальные программы позволяют человеку не бояться барьера непонимания иностранного языка и делают учеников и студентов более адаптированными к изучению других языков, развивают культуру речи, расширяют лексический запас слов;

– обучение сразу на нескольких языках способствует развитию коммуникативных способностей, памяти, делает учащегося или студента более мобильным, толерантным, гибким и раскрепощённым, а значит, и более приспособленным к трудностям в многогранном и непростом мире.

Минусы:

– иногда под видом языковой интеграции, человек, обучающийся по программам билингвального образования, фактически может подвергаться ассимиляции, терять связь с родной культурой. С одной стороны, появляется некий космополитизм, а другой стороны, знание языка рассеивается;

– чтобы билингвальные программы действительно работали корректно, важно не только их наличие, но и профессионализм преподавания.

Выводы

В настоящее время преподаватели иностранных языков пытаются выработать и обосновать свои подходы к конструированию билингвальных образовательных программ – куррикулумов, а также предпринимают попытку их систематизации, выделяя при этом различные критерии [12]. Использование в науке терминов *L1* и *L2* привело к появлению разных подходов к обучению. Некоторые авторы предлагали разделить их на **интралингвальные** (внутриязыковые) и **кросслингвальные** (пересекающиеся). **Интралингвальные** стратегии характеризуются использованием *L2* как системой для ссылок. **Кросслингвальные подходы**, напротив, характеризуются использованием *L1* как системой для сравнения *L1* и *L2*, стремлением к использованию смешанного билингвизма. Эти взгляды привели к развитию «**прямого метода**», который характеризовался использованием языка как средства коммуникации в языковом классе, исключением из учебного процесса первого языка и техники перевода [12].

Поскольку целью приобретения второго языка является билингвизм, то это должен быть функциональный билингвизм, несмотря на то, что большинство обучающихся будут продолжать использовать свой родной язык в различных областях их деятельности. Настоящие билингвалы способны быстро переключать языковой код, а исключение *L1* из обучения лишает их такой возможности. Следует подчеркнуть, что билингвальный и мультилингвальный человек – это та цель, к которой надо стремиться, хотя эти люди никогда не будут владеть языком на том же уровне, на каком им владеют носители языка, но, если поощрять студентов к приобретению двух или нескольких языков, то необходимо использовать в обучении *L1*. Мы считаем, что нельзя полностью исключить использование *L1* в рамках аудиторных занятий. Билингвальное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов. Билингвальная подготовка будущих специалистов в современном российском вузе существенно расширяет общий кругозор студентов, способствует их интеллектуальному развитию за счет овладения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации, передачи средствами этого языка новых пластов культуры, иных социально-исторических образцов.

Анализ исследуемого материала призван способствовать совершенствованию качества билингвальной подготовки в современных условиях и может представлять интерес не только для отечественной образовательной системы, но и для системы билингвального обучения студентов в других странах.

Объём статьи отражает логику анализа исследуемого материала.

Библиографический список

1. Ter-Minasova S. G. The language and intercultural communication. URL: www.gumer.info›bibliotek...Linguist/Ter/_Index.php
2. Nishchimova E. A., Malookaya Zh. U. The ideas of bilingualism development in foreign literature and their effect upon foreign language study // Vestnik of Stavropol State University. – 2011. – № 73 (2). – 240 p.
4. Kovaleva S. S. Bilingualism as a social and communicative process: Summary on the dissertation of Candidate of Sociology Sciences. – M., 2006. – 25 p.

5. Stasyukevich I. V. Internet-resources as an essential element of modern process of learning a foreign language // World Culture and Language: Young researchers' views : articles of XI Russian scientific-practicall conference. – Tomsk : Publishing House of the Tomsk Polytechnic University, 2010. – 287 p.
6. O'Reily T. What is WEB 2.0 // Computerra. Online Journal. URL: http://www.computerra.ru/thmk/234100
7. Stasyukevich I. V. The use of blog technology in teaching students a foreign language // Modern technologies of foreign language teaching: All-Russian Scientific Conference. – Penza : PGPU, 2009. – 117 p.
8. Campbell A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes*The Internet TESL Journal, 9* (2). URL: http://itesli.org/Techntques/Campbell-WebIoqs.html
9. Malookaya Zh. U. Empathy as a perceptual mechanism by foreign language communication // Proceedings of the VII International scientific-practical conference "Humanities in the XXI century". – Moscow : Satellite +, 2012. – 290 p.
10. Darn C. Emotional intelligence and English language training. URL: www.teachingenglish.org.uk/think/articles/emotional-intelligence-elt
11. Bodalev A. A. Knowledge of a man by a man. – St. Petersburg, 2005. – 470 p.
12. Baranova L. Are there pluses in bilingual teaching? URL: www.russedina.ru/?id=8807
13. Nishchimova E. A. Research experience of foreign theories about the role of the first language (L1) in studying the foreign language (L2) // Vestnik SKFU. – Stavropol, 2013. – 240 p.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ

С. В. Андрианова
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Россия

Summary. This article observes the teaching methods of English terminology of students-physicists. The main features of physics vocabulary are analysed. The most effective methods of teaching are suggested.
Key words: English teaching; teaching methods; vocabulary of speciality; physics terminology.

Особенности обучения лексике специальности в нефилологическом вузе, как и другие особенности преподавания иностранного языка, продиктованы отличием условий обучения в таком вузе. Это связано с ограниченным количеством часов, слабой лингвистической подготовкой и большой загруженностью учащихся по профильным дисциплинам, например, в техническом вузе. Обучение языку это не обучение теории, а обучение навыку, а значит, научить такому виду деятельности, как англоязычная коммуникация, возможно лишь в процессе этой деятельности [8, с. 9]. При ограниченных временных возможностях использование приёмов, на каждом этапе обучения приносящих наилучший результат, должно составлять основу эффективной модели обучения иностранному языку в техническом вузе.

При обучении лексике специальности в нефилологическом вузе особенно важен отбор языкового материала, который должен отвечать целям обучения и усвоению лексического минимума терминологического характера в требуемом объёме. Среди общепризнанных способов отбора лексики при отборе терминологии физики наиболее предпочтительным является методический способ [7, с. 197]. Англоязычная терминология физики, имея свою специфику и влияя на изучение языка, вызывает как трудности в его усвоении, так и облегчение за счёт некоторых своих качеств. Обращая внимание на понятийный аспект физических терминов, нельзя не остановиться на основных выводах физика и философа начала XX века П. А. Флоренского, отмечавшего, что «если исходить из отдельных слов, строящих речь, то физика есть образы и символы, системы образов и символов, система систем образов и символов, система систем систем и т. д. и т. д., т. е. в предельном счете – слова и сочетания слов» [6, с. 119].

Подавляющее большинство терминов физики состоит именно из словосочетаний. В состав некоторых из них входят слова из обычной речи и могут служить контекстной догадкой (*black body, density wave, ideal gas, fusion nuclear, internal energy, normal acceleration* и др.). В большинстве случаев все входящие в состав словосочетания слова являются отдельными физическими терминами, и

знание одних может быть также контекстной догадкой для других (*accelerator charged particle, centripetal force, charge carriers in conductor, electric potential energy, nuclear magnetic resonance, potential charged conductors* и др.). Разнообразие слов и словосочетаний объясняется особенностями этимологии физики. Развитие физики шло и продолжает идти параллельно в разных странах, поэтому среди русскоязычных физических терминов есть как чисто русского происхождения, так и иностранного, причём очень много терминов пришло именно из английского языка (*potential energy, electron, polarization, coefficient, signal* и др.).

В аннотации к физическому словарю под редакцией Мазунова написано: «Особо подчеркнем, что с контекстом (статья, учебник и пр.) термины не связаны. Они живут вне контекста, связаны же они только с терминологическим полем, которое заменяет контекст и дает термину однозначность» [5, с. 6]. Это наблюдение профессора физики представляется особенно ценным в рамках задач отбора материала и презентации лексики в целях обучения. Естественное структурирование терминологии физики в физический тезаурус представляется весьма эффективным с методической точки зрения. Предпочтительное использование тезаурусов в качестве словарей объясняется наличием в них структурных семантических отношений.

Именно для улучшения усвоения лексики Е. Н. Соловова предлагает использовать ассоциативные схемы, или ментальные карты Маинд-Мэп [4, с. 83]. С психологической точки зрения, структурно являясь одним из видов ментальных карт, тезаурусы воспроизводят механизмы нашей памяти, а структурирование, являясь психологическим инструментом, повышает эффективность обучения вообще и обучения иноязычной лексике в частности.

Синтагматические связи являются уровнем линейного развертывания, т. е. уровнем синтагмы, или соединения слов в словосочетания и предложения, а парадигматические связи представляют собой некий вертикальный срез. Для формирования лексического навыка установление прочных парадигматических связей слов абсолютно необходимо, поскольку, как доказали психофизиологические исследования, именно эти связи обеспечивают прочность запоминания, что, в свою очередь, влияет на возможность мгновенного вызова слова из долговременной памяти [4, с. 85]. Парадигматические (вертикальные) связи слов включают семантические поля. Без этого навык соединения слов друг с другом на уровне синтагматических связей может оказаться бесполезным, так как нечего будет соединять, притом что в лингвистике формированию и установлению синтагматических и парадигматических связей между словами уделяется равное внимание.

Анализируя обучающие особенности тезаурусов для физиков, необходимо остановиться на особенно актуальной области их применения в настоящее время. Это компьютерные информационно-поисковые системы (ИПС). В последнее время при разработке поисковых языков для этих систем отдаётся предпочтение именно информационно-поисковым тезаурусам (ИПТ), сочетающим в себе преимущества лингвистического анализа и семантической классификации материала, а значит, владение терминологией и её особенностями студентам-физикам необходимо.

Информационно-поисковым тезаурусом физиков является Тезаурус ИНИС [10]. International Nuclear Information System (INIS) – ведущая международная информационная система в области мирного использования атомной энергии – образована и используется Международным агентством по атомной энергии (МАГАТЭ). ИНИС (аббревиатура, принятая среди российских специалистов) предоставляет услуги по реферативному оповещению о публикациях в области атомной науки и техники, обрабатывая большую часть публикаций, издаваемых в мире в рамках интересов и деятельности МАГАТЭ.

НИЯУ МИФИ как Федеральный ядерный университет призван готовить специалистов, способных вести профессиональную международную деятельность. База данных ИНИС содержит свыше 7 миллионов записей на семи языках. Со стороны России отбор и представление информации осуществляют специалисты-аналитики, владеющие как предметом, так и иностранным языком, главным

образом английским, являющимся основным рабочим языком МАГАТЭ. Основу международной поисковой системы физиков-ядерщиков составляет ИПТ ИНИС [10]. Тезаурус является иерархической структурой и содержит зафиксированные в нем парадигматические (взятые за образец, основу) отношения физических терминов.

Итак, наличие парадигматических связей облегчает усвоение иноязычной терминологии благодаря контексту, позволяя психологически увязывать термины в терминосистеме [3, с. 98]. Для обучения терминологии физики это особенно актуально, т. к., с одной стороны, количество иноязычных терминов, которые надо усвоить, весьма велико, а с другой – количество часов для обучения иностранному языку ограничено.

Говоря о совместной работе с зарубежными специалистами в области информационных технологий и, соответственно, о необходимости подготовки студентов-физиков к такой работе, надо особенно отметить внимание, с которым специалисты в этой области подходят к определению специальных понятий. Здесь надо остановиться ещё на одной особенности терминологии физики, а именно её аутентичности. Понятие *аутентичный* переводится с греческого как *подлинный*. Среди специалистов, преподающих иностранный язык, *аутентичный* понимается, прежде всего, как «исходящий из первоисточника и являющийся продуктом речевой деятельности носителей языка» [7, с. 41]. Однако, например, в случае заключения международного соглашения невозможно определить, документ какой из сторон является первоисточником. В этом случае аутентичный текст это текст документа, официально признанный равнозначным, а понятие «аутентичный» трактуется как равный на разных языках [2, с. 76].

Аутентичная терминология становится всё более необходимой для эффективной международной коммуникации в области ESP (English for specific purposes). В практической международной деятельности физиков существуют примеры, когда серьезные наукоемкие российские проекты отклонялись международной организацией по причине неаутентичного перевода [1, с. 14–16]. Причина этого кроется, скорее всего, в большом количестве заимствованных терминов, и поэтому, как показывает практика, некоторые преподаватели считают, что будущие специалисты сами разберутся с иноязычной терминологией физики. Однако существует большое количество терминов во всех разделах физики, возникших параллельно в разных странах и не «поддающихся» дословному переводу: *Motion back-and-forth – возвратно-поступательное движение; Energy end-point – пороговая энергия; Cold light – люминесценция; Binary report – двоичное представление; After-heat – остаточное тепловыделение; Fission yield – выход продуктов деления; Full-scale experiments – натурные испытания; Nuclear test site – ядерный полигон; Trigger material – термоядерное горючее; Industrial disposal – промышленное удаление; Fuel elements – ТВЭЛ (топливный элемент реактора); Nuclear component – ядерный боевой заряд*. Такие термины надо знать, а значит, им надо учить.

Профессиональное общение предполагает наличие фундаментальных определений, терминологии как инструмента, которым надо пользоваться наиболее рационально. Иными словами, установление аутентичных терминов физики и обучение им будущих специалистов является важной задачей в свете подготовки компетентного в области иноязычной терминологии специалиста.

В МАГАТЭ, в процессе международного сотрудничества физиков, ведётся постоянная работа по установлению равнозначных понятий и стандартизации лексики, чтобы она была одинаково понятна специалистам, говорящим на разных языках [9]. В работе с зарубежными партнёрами проявляется интегрирующая функция терминологии. Именно терминология обеспечивает информационное взаимопонимание на национальном и иностранном языках, совместимость законодательных, правовых и нормативных документов и т. п. Специальная тематика, специальные цели беседы побуждают специалистов переходить на профессиональный язык, который в меньшей степени связан с национальной при-

надлежностью его носителей и не должен зависеть от общественно-экономической формации, идеологии и мировоззрения.

Подводя итог, необходимо отметить, что именно комплексный подход к обучению, учитывающий основные особенности терминологии физики, позволяет достичь наиболее эффективного образовательного результата. Этот результат заключается в том, что за то же самое количество учебных часов студентами-физиками усваивается значительно больший объем англоязычной лексики специальности.

Библиографический список

1. Андрианова Л. В., Андрианова С. В., Куприянов В. М. Подготовка кадров для международной системы ИНИС. Тез. докл. // Одиннадцатая научная сессия МИФИ, 2008. – Т. 6. – С. 14–16.
2. Новый энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1455 с.
3. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
5. Терминологический спектр физики : словарь / авт.-сост.: В. А. Мазунов, Ю. В. Васильев, Е. А. Кантор ; под. ред. В. А. Мазунова. – Уфа : Изд-во УГНТУ, 2000. – 199 с.
6. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Т. 2. – М. : Правда, 1990. – 230 с.
7. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Более 2000 единиц. – М. : Астрель: АСТ Хранитель, 2007. – 746 с.
8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
9. IAEA Safety Glossary. Terminology Used in Nuclear Safety and Radiation Protection. – Vienna : IAEA, 2007. – 227 p.
10. INIS: THESAURUS. International Atomic Energy Agency, Vienna. URL: http://www.iaea.org/INIS

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Э. В. Семенова, И. Ю. Ессина
Саратовская государственная юридическая академия,
г. Саратов, Россия

Summary. In this article the authors examine the positive effect of training foreign languages in the law institute. Our purpose is to show writing as an important part of language learning. Particular attention is paid to the process of abstracting and annotating the foreign language text.

Key words: foreign languages; legal education; the process of abstracting; the process of annotating.

Тенденции общественного развития, сложившиеся в XXI веке, характеризуются отчетливым стремлением российского государства к существенным переменам в области мирового партнерства. Новые явления и процессы, охватывающие различные аспекты жизнедеятельности людей и механизмы государственного функционирования, способствовали развитию экономического сотрудничества, контактов с западными специалистами, в том числе в правовой сфере. Такое деловое взаимодействие потребовало юридической четкости и квалифицированной помощи юристов.

Многие иностранные компании стали привлекать инвестиции в нашу страну, открывая свои представительства. При этом непременным условием для полноценного сотрудничества стало знание английского языка. Именно эта преграда порой мешает отечественным специалистам реализовать свои умения и навыки ведения переговоров, деловых встреч, оформления юридических документов.

Стоит отметить, что в отечественной практике подготовки студентов при изучении юридического английского возникает много трудностей, так как необходимо иметь дело с двумя различными понятиями и двумя языками. В этой связи встает проблема не только обучения грамматике и лексике, но и разъяснения студентам специфики правовой действительности англо-американской и российской систем права, что предполагает и различные подходы в решении юридических проблем. Учет специфики, определенно, предполагает наличие фоновых знаний и умений приспосабливаться к тонкостям правовых систем исходного языка и языка перевода.

Основные целевые установки программы обучения иностранному языку в высшей школе, а именно адекватное понимание научного текста на иностранном языке с целью извлечения необходимой информации и умение оформлять ее в устной и письменной форме, ставят перед преподавателем сложную задачу научить обучающегося пониманию принципа построения юридического текста, а также правильно толковать значение слов-терминов.

Следует отметить, что основная характеристика юридического текста это стереотипные фразы, устойчивые словосочетания и выражения. Юридические тексты являются одной из главных форм выражения права. Они отличаются определенной организацией, правилами выполнения, им свойственна официальность, безличность, императивность. Если текст лишен определенной последовательности, проявляется смысловая абсурдность, то, несомненно, студенту трудно будет ухватить его содержание. Преподаватель обязан подсказать студенту, как правильно найти выход из сложившейся ситуации. Нацелить студента на соблюдение грамматических правил, поскольку грамматика является не только элементом культуры текста, но и основным условием должного воздействия на адресата. Синтаксис юридических текстов достаточно сложен по причине разных уточнений и оговорок. Учитывая сказанное, нельзя не обойти вниманием необходимость изучения юридической терминологии и наличия умений найти грамматические и лексико-фразеологические соответствия.

Юридическая терминология представляет еще один компонент сложности, воспринимаемый обучаемыми. Она выступает как связь между многоаспектными и сложными понятиями, которыми оперируют в юриспруденции.

С первых шагов обучения юридическому английскому языку студентам неязыковых вузов необходимо объяснить, что по происхождению как английские, так и русские юридические термины делятся на исконные и заимствованные. Первое место занимают заимствования из латыни, поскольку латынь, являясь базой для образования новых терминов, была и остается языком юриспруденции: *legal aid* (in forma pauperis), *facts of crime* (corpus delicti), *beyond powers* (ultra vires), *lawsuit* (lis), *after the event* (ex post facto). Латинские заимствования, которые свидетельствуют о важности правовых понятий, привнесенных в английскую правовую культуру из римского права, актуальны и по сей день*: mens rea*, *actus rea*, *habeas corpus*. Указанная специфика правового английского языка обязательно должна учитываться в процессе обучения студентов неязыковых вузов.

Хотелось бы обратить внимание на то, что некоторые юристы считают терминами любые слова, встречающиеся в текстах, выделяя среди них общеупотребительные, забывая о том, что юридический термин должен обеспечить четкость и точность при переводе. Например: *sentence* – приговор; *action*, *complaint*, *claim*, *plea*, *lawsuit* – иск; *danger money* – плата рабочим на опасных работах, «опасные деньги»; *indict and convict* – обвинять и осуждать; *send to the chair* – приговаривать к казни на электрическом стуле; *kill the bill* – отклонить законопроект; *redhanded criminal* – пойманный с поличным преступник.

Интересен тот факт, что специальные юридические термины весьма удобны: они обозначают необходимое понятие и помогают более четко излагать нормативное постановление или предписание, законодательную мысль, максимально обогащают словесную информацию. С помощью таких терминов можно без особого труда достигнуть полноты юридических формулировок, не перегружая ими документы.

Обучая оформлению юридического документа на иностранном языке, преподаватель нацеливает студента на то, чтобы любая фраза, любое предложение должны иметь только одно значение и толкование. Чтобы добиться этого, необходимо всегда помнить о значимости терминированности юридических текстов, о высокой частотности предлогов и предложных сочетаний [1].

В условиях малого количества часов, отведенных на изучение английского языка в неязыковом вузе, необходимо, опираясь на базовые знания студентов по специальности, сформировать активный терминологический словарь, а также научить работать с юридическими статьями, понимать и извлекать необходимую

информацию. Основные способы фиксации полученной информации, на наш взгляд, могут быть представлены реферированием и аннотированием.

Студент обучается передавать основную информацию подлинника в свернутом виде, составляя реферат в результате ее обработки. Преподаватель ставит перед студентами задачу – обобщить содержание предложений и даже целых страниц оригинала текста, делая акцент на том, что синтаксис реферата отличается краткими и сжатыми языковыми построениями. Каждый элемент текста несет максимальную смысловую нагрузку и основные тематические построения оригинала. Студенту нет необходимости при составлении реферата доказывать и обосновывать, так как в нём нет научной обстоятельности изложения, нет развернутых рассуждений, сравнений, подведения выводов. Представляется, что процесс обучения на данном этапе вырабатывает умение предельно четко и адекватно излагать мысль за счет правильного употребления грамматико-стилистических средств, терминов и сжатости структуры предложений. Нельзя не отметить, что написание реферата строится на логической и грамматической компрессии оригинала. Целесообразно использовать ряд упражнений, которые направлены на грамматические трансформации. Например, сложноподчиненное предложение свернуть в простое, заменить временное придаточное предложение причастными или герундиальными конструкциями и т. д. Наряду с этим, использование речевых стереотипов-клише вносит свой вклад в работу с реферируемым материалом. Клише обусловливает автоматизацию процесса воспроизведения, отсюда упрощается процесс коммуникации, облегчаются мыслительные усилия. Помимо клише, студенту предоставляются определенные схемы, которые оказывают неоценимую помощь в работе с реферируемым материалом [1].

В ходе аннотирования широко используются профессионально значимые тексты, что позволяет воспринимать их в контексте предстоящей профессиональной деятельности. Процесс аннотирования связан с извлечением и переработкой информации, содержащейся в тексте. В результате процесса переработки полученной информации возникает понимание, т. е. декодирование заложенного автором смысла. Декодирование включает в себя ряд мыслительных операций, таких как сравнение, анализ, синтез, обобщение и др.

Аннотирование – процесс логичного, ясного, доступного и дистанционного изложения основного содержания иноязычного текста, способствует развитию навыков логичного изложения материала и формирует необходимый комплекс речевых умений [2].

Сущность этих умений определяется содержанием текстов специального характера, а также целями, которые ставит перед собой студент при восприятии таких текстов. Специальные тексты либо объяснительного, либо полемического характера по-разному оцениваются студентами в зависимости от цели их восприятия, от степени подготовленности обучающегося по данному конкретному вопросу, а также от того, является ли студент сторонником или оппонентом автора текста.

Для точного и полного понимания текстов на специальную тематику необходимы умения смысловой обработки информации, которые можно представить двумя группами:

– умения оценивать воспринимаемую информацию с позиции личного опыта и целей восприятия;

– умения сопоставлять информацию, полученную из разных источников.

Первая группа может включать следующие умения:

– осваивать полученную информацию;

– определять авторскую точку зрения;

– оценивать аргументы автора в пользу представленной им точки зрения;

– делать выводы о приемлемости или неприемлемости представленных автором текста аргументов по данному вопросу.

Вторая группа включает умения:

– сравнивать содержание разных источников по вопросу, отраженному в тексте;

– анализировать точки зрения авторов разных источников по данному вопросу;

– оценивать представленные аргументы авторов разных источников по одной и той же или различным точкам зрения по данному вопросу;

– выбирать и аргументировать наиболее приемлемую точку зрения по данному вопросу.

Необходимо отметить, что для формирования представленных умений и восприятия текстов с профессиональной точки зрения большое значение имеют дидактические приемы, обеспечивающие умение студента ориентироваться в тексте и находить необходимую информацию. Такими дидактическими приемами могут послужить, например, опорный конспект, логически-поисковые задания и др.

Практика показала, что в рамках процессов реферирования и аннотирования осуществляется активный прирост знаний, студенты овладевают различными способами смыслового анализа юридической литературы на иностранном языке, приобретают навыки сохранения для себя информации, активизируют навыки выделения главного в огромном правовом информационном потоке, самостоятельного поиска решения задач юридического характера, что выражается в творческом подходе к учебному процессу и стимулировании мыслительной деятельности.

Библиографический список

1. Ессина И. Ю. Развитие иноязычной письменной речи будущих юристов (на примере обучения английскому языку) : дис. ... канд. пед. наук. – Саратов : СГУ, 2003.
2. Семенова Э. В. Аннотирование иноязычного текста как средство повышения качества учебных достижений студентов : дис. ... канд. пед. наук. – Саратов : СГУ, 2007.

IV. НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

РОЛЬ ВНИМАНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

С. Я. Евтушенко
Дальневосточный государственный технический рыбохяйственный университет, г. Владивосток, Приморский край, Россия

Summary. In this paper we consider the following problem: the role of attention in the teaching of the Russian language as inostrannogo. Object isssledovaniya: foreign students studying Russian language in higher education zavedeniyah.Issledovan question: specificity of the preparation, conduct and performance prmeneniya techniques naprpvlennyh focus on the development of foreign students.

Key words: attention; inter-cultural dialogue; communication problems; focus; research psychologists; mobilization; mental activity.

В настоящее время знание иностранного языка – это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной деятельности в самых разных сферах производства. В связи с этим пересматриваются цели и задачи преподавания иностранных языков, а именно преподавания русского языка как иностранного. В практику входят новые формы и методы обучения. Русский язык должен стать инструментом общения, позволяющим проникнуть в другую культуру, определить для себя ее характерные черты. Только таким образом студенты могут стать полноценными участниками межкультурного диалога.

«…Обучение иностранному языку, в частности русскому языку, – очень сложный и многоаспектный процесс, и, упуская из виду какие-то его компоненты, мы тем самым обрекаем обучение на неуспех» [4]. Общая цель обучения русскому языку как иностранному является комплексной, включающей в себя коммуникативную и образовательные задачи. В преподавании иностранного языка следует обращать внимание на многие факторы, например на жизненный опыт и особенности предшествующего этапа обучения субъекта, общий фонд знаний индивида, традиции и особенности преподавания русского языка в данном регионе, специфику культуры изучаемого и родного языков, индивидуальную мотивацию обучающихся и т. п. Естественно, что все перечисленные факторы должны содействовать оптимизации преподавания иностранных языков в целом и русского как иностранного в частности.

Внедряемые в преподавание методики должны активизировать внимание иностранных студентов, т. к. в постоянно поддерживаемом внимании – залог успеха учебной деятельности. Специфичным для обучения русскому языку как иностранному является характер самой аудитории – многоязычной с разным социокультурным и общеобразовательным уровнем. Предмет общения обязательно дожжен быть понятен, приемлем и интересен. Современное преподавание русского языка как иностранного базируется на передовых педагогических технологиях, теоретических разработках и практических достижениях ученых-методистов и преподавателей-практиков.

Важное значение в организации учебной деятельности имеет работа по мобилизации внимания студентов. Внимание позволяет студентам направить свое сознание на решение учебных задач. Одной из причин плохой успеваемости студентов является невоспитанность внимания, неумение сосредоточиться, переключаться с одной деятельности на другую и отвлекаться от посторонних раздражителей. Студенты очень часто жалуются на свою неспособность сконцентрироваться на чём-то одном, на свою рассеянность и невнимательность.

Проблемы управления вниманием, с которыми сталкиваются студенты в возрасте 18–22 лет, имеют объективные причины. Так, исследования психологов показывают, что в студенческом возрасте память и мышление несколько опере-

жают развитие внимания, а недостаточность высокой устойчивости внимания начинает восполняться лишь с 22 лет. Поэтому важно знать и учитывать особенности и свойства внимания в процессе учебной деятельности, а также владеть приемами поддержания и развития внимания на лекциях, практических занятиях, при проведении разнообразных видов самостоятельной работы, разбираться в причинах невнимательности [2].

В современной науке разработано много методик развития внимания: его объема, переключения, концентрации, распределения, устойчивости [1]. В процессе овладения русским языком иностранный студент должен осознать, что изучать язык – «не значит зубрить слова, переводить тексты, а прежде всего удивляться самому явлению приобретения возможности иначе выразить мысль, быть всегда активным, каждый раз видеть прибавку к знанию, полученную на занятии, учиться преодолевать трудности, открывать новые возможности» [4]. Для этого необходима мобилизация внимания студентов к изучаемому материалу на занятиях. Не умея оперативно сконцентрировать внимание, отобрать из потока информации самое ценное, отсеять второстепенное, студент не сможет ориентироваться в русском языке, достаточно сложном для изучения. Развитию внимания на занятиях должны служить специально подобранные методы обучения и методические приемы. Само возникновение интереса к русскому языку зависит от методики преподавания. Если работа организована таким образом, чтобы каждый обучающийся мог работать активно и увлеченно, это способствует развитию глубокого познавательного интереса.

При изучении русского языка нередко встречаются внешне сходные или близкие, но не одинаковые явления, которые иностранные студенты не всегда различают и поэтому смешивают их. Сопоставление грамматических признаков, написаний и пересекающихся правил помогает их разграничению. «Сравнение и сопоставление являются методами активного усвоения новых знаний, так как они требуют самостоятельной работы учащихся: искать материал для сравнения, вычленять детали» [3]. Этот метод должен быть неотъемлемой частью занятий при преподавании русского как иностранного. Играя важную роль в развитии внимания, он способствует и лучшему запоминанию материала.

При изучении русского языка желательно также уделять внимание сравнению грамматических явлений разных языков. Существенная часть ошибок нерусских учащихся связана с интерференцией родного языка. Значительную роль в запоминании играет интерес к предмету, к занятиям. А сравнение в процессе обучения повышает этот интерес. Сравнение способствует обогащению словарного запаса учащихся и вырабатывает умение активно использовать в своей практике богатства речевой культуры русского языка. Это умение учащиеся приобретают при установлении различий в смысловом значении сопоставляемых слов, при сопоставлении слов со словосочетаниями, при сравнении написания и произношения тех же слов. Сопоставление эффективно применяется при объяснении нового, закреплении пройденного и проверке знаний учеников.

Возможности развития произвольного, устойчивого, концентрированного внимания в процессе обучения очень велики. Сам процесс обучения требует от учащегося постоянных упражнений в произвольном внимании, усилий для сосредоточивания. Произвольное внимание развивается вместе с развитием мотивации учения. На этой основе формируется умение организовывать и регулировать свое внимание, сознательно управлять им.

Внимание перестает быть эффективным, когда присутствует незнание эталонов, образцов, правил решения учебной задачи [1]. Наиболее частой причиной неустойчивости внимания является недостаточная умственная активность. Если студент пассивно слушает товарищей или длинные объяснения преподавателя, устойчивость его внимания быстро падает, и он легко отвлекается. Если студенты заняты интересным делом, если работа требует от них не только слушания, но и решения каких-то задач, если учащиеся ведут на уроке активное наблюдение и действуют практически с учебным материалом, внимание получает огромную под-

держку. Внимание поддерживается мышлением. Если на занятии нет пищи для мышления, педагог не может ожидать и устойчивости внимания слушателей [2].

Для поддержания внимания учеников на занятиях необходимо соблюдать определенные условия организации учебной деятельности: хороший темп занятия и продуманная его организация, четкость, доступность и краткость пояснений, инструкций, которые преподаватель дает до работы и не повторяет во время выполнения задания, отсутствие лишних разговоров преподавателя с обучающимися, максимальная опора на активную мыслительную деятельность студентов (подбор разнообразных и посильных задач на сравнение, обобщение и подбор примеров, выводы); бережное отношение преподавателя к вниманию своих учащихся (необходимо помнить, что громкие замечания отдельным учащимся в то время, когда все уже работают, дополнительные пояснения, ненужное хождение по классу быстро нарушают внимание учащихся); разнообразие видов и форм работы, подчиненных основной задаче и теме урока; включение в учебную работу всех учащихся не только во время выполнения письменных заданий, но и при обычных устных упражнениях. При этом преподаватель должен держать в поле своего внимания всю аудиторию. Следовательно, для достижения учебных целей и задач преподаватель русского языка как иностранного должен знать способы активации внимания учащихся и правила организации учебной деятельности, помогающие удерживать внимание на выполнении учебных задач.

Библиографический список

1. Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание. – М., 1972.
2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л., 1984.
3. Джемс У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. – М., 1991.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1990.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

О. А. Муллинова, Т. А. Муллинова
Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Summary. This article is devoted to a problem of communicative training of Russian as a foreign language. In the article we show that the application of communicative approach by a teacher during Russian classes promotes the formation of communicative competence. The last one is based on the language knowledge and the abilities applied both in the educational process, and in an everyday life. The model of a lesson where different types of communicative exercises are used is presented in this article.

Key words: communicativeness; communicative approach; communicative situations; speech activity.

В настоящее время в связи с модернизацией современного российского образования особое значение приобретает проблема коммуникативного обучения иностранному языку, которое ориентировано на достижение практического результата.

Иностранные граждане, желающие получить высшее образование в российских вузах, обычно начинают свое обучение на подготовительных факультетах, где ведущей дисциплиной является «русский язык». Специфика этой дисциплины предполагает включение такого принципа, как коммуникативность обучения. Суть коммуникативного подхода состоит в «обосновании того, что обучение языку должно носить деятельностный характер, обучение должно осуществляться посредством речевой деятельности, в процессе которой решаются воображаемые или реальные задачи» [1, с. 37]. Применение коммуникативного подхода преподавателем на занятиях по русскому языку способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Научить коммуникации можно только путем вовлечения учащихся в деятельность различного рода, путем моделирования реальных жизненных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала. Коммуникативные ситуации возникают в диалогах, беседах и устных выступлениях студентов. Сами коммуникативные ситуации между студентами, студентом и преподавателем, преподавателем и студентами возможны тогда, когда владение языковым и речевым материалом доведено до уровня навыков и умений.

В процессе изучения русского языка у иностранцев формируются произносительные, лексические, грамматические навыки. На их основе развиваются умения аудирования, говорения, чтения. Однако эти умения невозможны без активной деятельности самих учащихся. Именно коммуникативные задания должны помочь студентам научиться пользоваться языком в конкретных ситуациях.

Однако перед некоторыми студентами возникает такая проблема, как языковой барьер. Для его преодоления на занятиях по русскому языку как иностранному можно использовать коллективную работу. Коллективная форма организации учебной работы предполагает общую цель, взаимодействие и взаимоответственность участников в решении коммуникативных задач. Данная форма работы предполагает распределение «ролей», когда между членами группы происходит коммуникативный контакт, когда контроль, наряду с преподавателем, осуществляют и сами члены группы.

Для стимуляции речевой активности студентов можно использовать следующие приемы:

1) ставить перед студентами проблемные вопросы, чтобы стимулировать их интеллектуальную активность;

2) развивать у учащихся интерес к русскому языку организацией самого процесса его изучения и использования содержательного материала, чтобы вызвать у них положительную мотивацию;

3) шире использовать индивидуальную и коллективную работу во взаимодействии, что будет не только активизировать каждого студента, но и способствовать сплочению коллектива.

Преподаватель, являясь организатором учебного процесса, должен вовлекать студентов в различные виды речевой деятельности, тем самым помогая иностранным учащимся общаться на русском языке.

Для развития коммуникативных навыков на занятиях по русскому языку как иностранному используется ряд пособий, разработанных на кафедре гуманитарных дисциплин и спорта подготовительного факультета для иностранных граждан Кубанского государственного технологического университета. Их целью является не только развитие речевых навыков и умений, но и расширение и углубление знаний обучаемых о регионе, его истории, культуре, воспитание уважения к стране изучаемого языка.

Так, например, пособие «Русский язык» (составители: О. А. Муллинова, Т. А. Муллинова) включает такие темы, как: «Жизнь в общежитии», «Учёба в университете», «Здоровье». В начале каждой темы представлен необходимый для активного усвоения лексический материал, далее следуют диалоги, которые являются примером типичных ситуаций речевого общения. В каждой теме присутствуют упражнения разных видов: лексико-грамматические задания, активизирующие речевые навыки учащихся, задания по развитию устной и письменной речи. Темы включают в себя пословицы, иллюстрации, шутки, которые наряду с текстами и упражнениями в комплексе способствуют активации речевой деятельности. Материал указанного пособия пригодится учащемуся и на уроке, и в реальной языковой практике.

В качестве примера рассмотрим тему «Жизнь в общежитии». Она является актуальной, так как 95 % слушателей подготовительного факультета для иностранных граждан Кубанского государственного технологического университета проживают именно в общежитии.

Задание 1. Посмотрите значение слов в словаре:

соблюдать чистоту	пропуск (в общежитие)	
убирать / убрать комнату	двух- (трёх-) местная	комната
мыть / вымыть	комендант	
мусорить / намусорить	охранник	выключатель
ломать(ся) / сломать(ся)	электрик	розетка
ремонтировать / отремонтировать	плотник	замо́к
запрещать / запретить	сантехник	кран
разрешать / разрешить	уборщица	раковина
подниматься / подняться	дежурный	плита
спускаться / спуститься	лестница	веник
включать / включить	постельное бельё	совок
выключать / выключить	одеяло	ведро
переезжать / переехать	подушка	тряпка

Задание 2. Прочитайте диалоги. Выполните задания к ним.

А. Скажите, почему Рашид хочет поменять комнату.

– Здравствуйте, Александр Геннадьевич. Можно к Вам?

– Доброе утро, Рашид. Проходите.

– Александр Геннадьевич, я хотел бы переехать на седьмой этаж, потому что там живут мои земляки.

– Но сейчас там все комнаты заняты, свободных мест нет.

– Да, но я знаю, что Ахмед из 708 комнаты собирается переехать на квартиру. Я хотел бы занять его место в комнате.

– Я ничего не слышал об этом. Если это действительно так, то сначала Вам нужно написать заявление на имя директора Международного центра и объяснить причину, по которой вы хотите поменять комнату.

– Хорошо. Спасибо, до свидания.

– До свидания.

Б. Скажите, какая проблема у ребят.

– Сергей Владимирович, здравствуйте.

– Здравствуйте, ребята.

– Вы знаете, у нас плохо закрывается дверь. Наверное, что-то с замко́м. Что нам делать?

– Вам нужно спуститься на первый этаж, попросить у охранника журнал и сделать заявку, чтобы пришёл плотник.

– Большое спасибо.

– Не за что.

В. Скажите, почему Хаким переехал жить на квартиру.

– Привет, Хаким!

– Привет, Вилсон!

– Давно тебя не видел. Как жизнь в общежитии? Ты уже привык?

– Ой, нет. Я уже не живу в общежитии. Я снимаю квартиру.

– А что случилось?

– Понимаешь, со мной в комнате жили ещё два студента. Жить вместе было трудно. Комната хоть и большая, но жить втроём очень тяжело.

– Ты же говорил, что у тебя прекрасные соседи по комнате!

– Да, они замечательные люди. Но когда один хочет заниматься, другой – слушать музыку, а третий – спать, что делать? Конечно, университет рядом, в двух шагах, это здо́рово. Но жить вместе втроём очень трудно.

– А давно ты переехал?

– Два месяца назад. Я снял однокомнатную квартиру, маленькую, но очень уютную.

– Дорого?

– Конечно, дорого. Ну, ничего. Немного родители помогают.

– А квартира далеко от университета?

– Нет, недалеко. Пять остановок на трамвае. Приходи ко мне в гости. Посмотришь, как я живу.

– С удовольствием.

– Хорошо, созвонимся. Пока!

– Пока!

Решение проблемных ситуаций позволяет студенту реализовать на практике полученные навыки, а также научиться продуцировать устную речь в условиях повседневного общения. С этой целью учащиеся выполняют задания следующего характера:

– вы хотите поменять комнату в общежитии, объясните, почему;

– у вас не работает выключатель, вызовите электрика;

– раньше вы снимали квартиру, а сейчас переехали в общежитие, пригласите друга (подругу) в гости, объясните, почему вы переехали.

Далее студентам предлагается выполнить упражнение на повторение какого-либо грамматического материала, используя лексику конкретной темы.

Задание 3. Восстановите предложения, используя слово «который» в нужной форме:

1. Улица, ... находится наше общежитие, называется Московской.
2. Я не понимаю, почему не работает плита, ... починили всего 2 дня назад.
3. В каждой секции есть дежурный, ... следит за порядком на кухне.
4. Общежитие, ... я сейчас живу, построили лет тридцать назад.
5. Недавно я приготовил национальное блюдо, ... очень понравилось моим соседям по комнате.
6. Мои земляки, ... я в субботу играл в футбол, учатся уже на третьем курсе.
7. Сегодня на лестнице я встретил Махмуда, ... вчера не было на собрании в общежитии.
8. Комната, ... я переехал на прошлой неделе, небольшая, но очень светлая.

После этого следуют задания, которые стимулируют речевую активность студентов, а также учат строить связное высказывание в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой.

Задание 4. Ответьте на вопросы.

1. Сколько этажей в вашем общежитии? На каком этаже вы живёте? Ваша комната большая или маленькая? Светлая или тёмная? Что есть у вас в комнате? Чего нет? Ваша комната уютная? Что можно сделать, чтобы ваша комната стала уютнее?
2. Сколько человек обычно живёт в комнате в вашем общежитии? Нравится ли вам общежитие? А район, в котором вы живёте? Почему? Как долго вы планируете жить в общежитии?
3. В каких ситуациях нужно обращаться к коменданту, к охраннику? К кому вы обратитесь, если: вы хотите поменять комнату, у вас не работает розетка, поломался кран, вы не можете открыть дверь, потеряли пропуск в общежитие?
4. Ваши земляки живут в общежитии или снимают квартиру? Знаете ли вы, в каких общежитиях живут студенты в вашей стране?

Задание 5. Знаете ли Вы, что в общежитии КубГТУ запрещено:

– делать самовольно ремонт в комнате;

– громко слушать музыку, шуметь с 22.00 до 7.00;

– курить;

– иметь животных в комнате;

– самовольно переселяться из одной комнаты в другую;

– употреблять алкогольные напитки;

– незаконно проводить посторонних лиц в здание;

– самовольно переносить мебель из одной комнаты в другую;

– клеить на стены комнаты фотографии любимых спортсменов, музыкантов, актёров.

Соблюдаете ли вы эти правила? Предложите Ваши правила проживания в общежитии.

Далее учащимся предлагается небольшой текст, в котором студенты Юра и Саша высказывают свое мнение о жизни в общежитии. Иностранцам необходимо ответить на вопросы: *С кем из студентов вы согласны? Какие, на ваш взгляд, есть плюсы и минусы жизни в общежитии? Кто ваши соседи по общежитию? Расскажите о них. Как вы живёте с ними?*

В качестве задания по развитию навыков письма иностранным студентам предлагается написать эссе, каким, по их мнению, должно быть общежитие, а какой – их комната.

В конце темы «Жизнь в общежитии» учащиеся составляют (в устной или письменной форме) рассказ по картинкам, используя предложенные слова и словосочетания (рассказ о том, как молодой человек готовил себе праздничный ужин и, попробовав его, попал в больницу). Затем отвечают на вопросы: *А вы любите готовить? Вы готовили раньше? Трудно ли было вам научиться готовить? Какое блюдо вы научились готовить в общежитии?*

Как видим, изучение русского языка как иностранного должно привести обучаемых к овладению речевыми навыками, реализующими коммуникативную сущность языка – служить средством общения, расширения кругозора и развития интеллектуальных возможностей иностранцев.

Библиографический список

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М. : Изд-во РУДН, 2007.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Л. А. Шлыкова, И. В. Сидельникова
Воронежский государственный университет инженерных технологий, г. Воронеж, Россия

Summary. This article is devoted to MOODLE which is used to teach foreign students to work with country-specific texts. This information environment is not only an additional source of information but it facilitates the teacher's control of the topics' learning. In this system it is possible to store the database, participate by means of chat or forum in on-line dialogue with stu-dents.

Key words: information environment, glossary, country-specific text.

Процесс интеграции российского образования в мировое образовательное пространство, а также реформирование системы высшего образования России обусловливают необходимость глубоких преобразований в деятельности высших учебных заведений, в первую очередь связанных с изменением методов и инструментов организации обучения. Реализуя инновационную направленность своей деятельности, наш коллектив активно внедряет в учебный процесс современные образовательные и информационные технологии. В результате обеспечивается подготовка студентов в жёстком соответствии с образовательными стандартами и требованиями рынка труда. Эффективным средством обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному является работа с электронными носителями, в частности, в системе moodle (модульная объективно-ориентированная динамическая среда – LMS), которая выступает не только как дополнительный источник информации, но и ориентирует на самостоятельную работу и облегчает контроль преподавателя за усвоением тем курса; в этой системе можно хранить базы данных, участвовать посредством чата или форума в on-laine диалоге с учащимися.

Такое обучение способствует индивидуализации и интенсификации обучения, а также объективизации контроля качества знаний и управления учебным

процессом, так как предлагает радикально новые формы предоставления и организации информации (мультимедийно техническая, справочная информация). Преимущества такой системы очевидны: это значительная экономия времени преподавателя и студента, доступность, возможности обучения в любое время и в любом месте и многое другое. Для работы в данной электронной среде авторами были выбраны темы по культуре России, наиболее трудные с точки зрения преподавания и восприятия, так как содержат много специальной и фоновой лексики и требуют визуального ряда. Составными частями раздела «Культура Руси XI–XIII века» являлись теоретическая часть – *ресурсы* (пассивный элемент курса) и практическая часть – *элементы курса* (активные задания, требующие ответа студентов и оценки преподавателя). В качестве ресурсов использовались папка с набором файлов, видеопрезентация. Главный элемент курса – учебная лекция. В нашем случае это была лекция об отдельных видах искусства данного периода, построенная в виде смысловых блоков, переход от одного блока к другому осуществлялся по вопросу на усвоение материала предыдущей информационной части. Следующий элемент курса – глоссарий-справочник терминов и понятий, используемых в курсе. Он двух видов:

– глобальный – относящийся ко всему курсу: *культура, живопись, материальные источники культуры* и др.,

– вторичный. Он относится к конкретным текстам: *берестяным грамотам, надписям на фресках, мозаике, текстам, написанным на кириллице, летописям, житиям и др.*

Один из основных элементов курса – тестовый блок, который состоит из заданий, предлагающих множественный выбор:

– Когда было принято христианство – в 987, 988 или в 999-м году?

Вопросов на соответствие (верно или неверно):

– *Культура Руси носила христианский характер?*

Заданий, требующих короткого ответа, эссе (например, необходимо написать миниэссе о развитии культуры страны учащегося в этот период).

Часть тестов была направлена на проверку сформированности грамматических навыков: вставить пропущенное слово в правильной форме: *Культура Руси …(создаваться) в условиях натурального хозяйства*; составить словосочетания. Для выполнения тестовых заданий были заданы определённые параметры: количество попыток, отпущенное время, наличие – отсутствие штрафов, оценка и другое. Один из основных элементов курса – презентация, выполненная в системе Power Point с иллюстративным материалом к словам, использующимся в лекции.

По нашему мнению, инновационной особенностью методики преподавания с помощью Moodle является использование всех мультимедийных средств общения через интернет. Важным является и то, что модульная программа позволяет организовать обучение в процессе совместного решения задач и осуществлять взаимообмен знаниями. Студенты не только усваивают базовый материал, но и получают дополнительную информацию. Такое обучение позволяет формировать мотивацию к обучению в целом и к определённому курсу в частности.

К преимуществам данной системы обучения относится также то, что все данные курса хранятся в сервере, что позволяет редактировать дидактический материал. Таким образом, использование системы Moodle на начальном этапе изучения русского языка, способствует повышению уровню знаний у студентов в системе диалога – культур.

Библиографический список

1. Материалы XII Международной научно-практической конференции молодых учёных «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации». – М. : Изд-во Флинта; Наука. 2010.
2. URL: www.opentechnology.ru/info/moodle_about.mtd.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Н. В. Гончаренко
Волгоградский государственный медицинский университет, г. Волгоград, Россия

Summary. The article discusses the new interactive forms of teaching Russian as a foreign language for international medical students based on medical texts. The main purpose of studying Russian as a foreign language for international medical students is the development of communicative skills for professional communication. Due to using special interactive technology during Russian class students are involved into interactive communication which helps providing communicative competence.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language; interactive forms of teaching; international students.

Основной целью изучения русского языка как иностранного является формирование способности участвовать в коммуникации на этом языке, в частности в учебно-профессиональном и собственно профессиональном общении. В практике преподавания русского языка иностранным студентам-медикам ведущим аспектом является «язык специальности», от степени овладения которым зависит совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов.

Работа на занятиях по русскому языку подчинена единой цели – подготовить студентов к общению с пациентами, сформировать коммуникативную компетенцию в профессиональном поле деятельности, облегчить понимание и восприятие научных текстов на русском языке [2]. В связи с этим задача преподавателя состоит в том, чтобы сблизить обучение русскому языку с подготовкой студента к занятиям по определённому профилю, искать пути, которые бы дали иностранному студенту возможность быстрее включиться в учебный процесс по специальности, создавать такие условия обучения, чтобы студент стремился получить новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно применять их в практической деятельности.

В настоящее время приоритет в обучении русскому языку как иностранному отдается коммуникативности, аутентичности общения, автономности и интерактивности обучения [3; 5; 6]. Одним из новых требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам, является создание взаимодействия на занятии, что принято называть в методике *интерактивностью*. Интерактивный подход служит одним из средств достижения коммуникативной цели на занятии, отличаясь при этом от принципа коммуникативности наличием истинного сотрудничества, где основной упор делается на развитие умений общения и групповой работы. Принимая во внимание конечную цель обучения русскому языку как иностранному, в учебном процессе этого можно достичь при коммуникативно-интерактивном подходе, реализация которого возможна путём применения технологий интерактивного обучения. Коммуникативно-интерактивная направленность в обучении русскому языку студентов-иностранцев – это создание условий для речевого взаимодействия.

Основной задачей в обучении русскому языку иностранцев является организация активной речевой деятельности на занятиях. Н. Д. Гальскова считает, что в центре внимания должно находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках аутентичной ситуации на уровне текстовой деятельности [1].

В связи с этим отметим, что традиционно обучение языку специальности проходит на материале текстов, относящихся к той науке, которую студенты выбрали в качестве будущей специальности, так как учебные тексты являются главным источником получения и передачи информации. Оперирование информативным содержанием научного текста рассматривается как основной компонент обучения [4].

В большинстве случаев работа над текстом (освоение лексико-грамматического материала, чтение) опирается на традиционные методы обуче-

ния, при которых учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчинённых директивам преподавателя (*Запомните значение слов. Определите, от каких слов образованы данные слова. Подберите синонимы / антонимы. Составьте словосочетания с данными глаголами и отглагольными существительными. Прочитайте текст, будьте готовы отвечать на вопросы и т. д.).*

Наибольший эффект в подготовке к речевой практике студентов достигается при сочетании традиционных видов учебной работы с интерактивными формами работы, т. к. интерактивные формы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Роль преподавателя при применении интерактивных форм работы сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия, в частности на достижение цели работы с текстом по специальности. Основными составляющими интерактивных форм обучения являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются студентами. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных состоит в том, что, выполняя их, студенты не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый, интегрируя свои собственные идеи.

Обучение языку специальности многоаспектно, включает изучение медицинской терминологической лексики и фразеологии, способствующих пополнению словарного запаса, развитию техники чтения, овладению грамматическими конструкциями медицинского научного стиля, облегчающих восприятие и понимание содержания текста, и направлено на овладение навыками понимания и воспроизведения прочитанного, применение полученной информации в речевой деятельности.

Выбор того или иного метода зависит в первую очередь от этапа работы над текстом. В общую систему работы с текстом входит специальная серия заданий (предтекстовых, притекстовых и послетекстовых).

В интерактивном режиме *предтекстовый этап* предполагает групповую и парную работу студентов с раздаточным материалом, фрагментами текста либо микротекстами, живую коммуникацию. Его целью является снятие лексико-грамматических трудностей в понимании содержания текста, семантизация новой лексики и терминологии, формирование либо активизация языковой догадки, навыков словообразования, анализа значений отдельных слов и фраз, сопроводительная фонетическая работа с терминологией. Применение интерактивных методов на предтекстовом этапе активизирует процесс мышления ещё до непосредственного чтения или восприятия текста на слух. Студенты получают возможность использовать уже выработанные навыки и умения формулировки определений терминов, словообразовательного анализа однокоренных и сложных слов, глагольного управления, подбора синонимов и антонимов. На данном этапе возможно использование таких интерактивных методов, как метод тандема, «по цепочке», либо работы в динамических парах: после предварительной фонетической работы студентам предлагается задавать друг другу вопросы по дефинициям, новым словам и терминам в следующей форме: *«Коллега, скажите, пожалуйста, что такое..?», «Коллега, объясните, пожалуйста, значение слова...», «Что представляет собой..?», «Как вы понимаете значение термина..?», «Как по-другому...?»* и т. д. Данные формы работы активизируют навык говорения уже на предтекстовом этапе, развивают умение формулировать вопросы по заданному образцу, давать определения терминам, подбирать синонимы.

Работа по введению грамматических конструкций и выработке навыков их употребления также может быть проведена в интерактивном режиме. По заданным образцам студенты формулируют вопросы и дают ответы с применением предложенных сочетаний. Вырабатывается умение употреблять такие грамматические модели научного стиля, как *что характеризуется чем, что провоцируется чем, что приводит к чему, что сопровождается чем* и т. д. Пример задания: *Составьте предложения, используя данные ниже конструкции и словосо-*

четания. Запишите их. Сформулируйте вопросы с данными конструкциями. Задайте их друг другу.

Что относится к каким заболеваниям:

Грипп – острые инфекционные заболевания.

Корь – детские инфекционные заболевания.

Инфаркт миокарда – сердечно-сосудистые заболевания.

Что характеризуется чем:

Грипп – симптомы специфической интоксикации, катар верхних дыхательных путей.

Вирус группы С – постоянство антигенной структуры.

Заболевание – наклонность к эпидемическому и пандемическому распространению.

Применение интерактивных методов на *притекстовом этапе* нацелено на извлечение основной и второстепенной информации из его содержания, объединение лексико-семантической основы смысловых отрезков в единое целое, на анализ логико-смысловой структуры научного текста и способствует развитию навыка вторичного воспроизведения текста. Эффективными на данном этапе являются методы: «Ключевые слова», «Значимые части», «Основные разделы».

Послетекстовый этап работы представляет собой наиболее плодотворно реализуемый в интерактивном плане этап. Прочитанный текст является базой для создания новых текстов. На материале прочитанного текста можно создавать тексты-сообщения, тексты-описания, тексты-рассуждения, тексты-комментарии, тексты-рапорты и т. д. В качестве интерактивных заданий на послетекстовом этапе на основе информации текста студентам предлагается подготовить и разыграть диалоги с больным, подготовить рапорт главному врачу, выступить перед сокурсниками с сообщением о заболевании или поступившем больном, задать вопросы по содержанию текста или рапорта. На *послетекстовом этапе* можно выделить два вида работы: работу, направленную на контроль понимания прочитанного текста и подготовку к его воспроизведению: вопросно-ответные упражнения (методом тандема, в динамических парах, в форме пресс-конференции), дифференцированный пересказ по частям / абзацам, воспроизведение окончания предложений на основе материала текста, описание заболевания; и работу, наиболее эффективную в интерактивном плане, направленную на формирование и развитие коммуникативной компетенции в профессиональной сфере: умение формулировать вопросы врача больному для выяснения паспортных данных, жалоб, истории настоящего заболевания, истории жизни больного, составление диалогов «врач – больной», «врач – родственник больного», ролевые игры. Например: *Составьте вопросник с целью уточнения диагноза «перитонит», «острый аппендицит». Составьте и запишите реплики-вопросы врача больному с кожным заболеванием. Составьте диалог «врач – больной» (у больного диарея после лечения пневмонии). Используя материал текста «Выявление туберкулёза», составьте диалог «врач – больной». Перечислите вопросы, необходимые для сбора анамнеза жизни больного. Разыграйте диалог «врач – больной» по теме «Острый аппендицит» с использованием элементов диагностики при осмотре больного. Подготовьтесь к беседе с рекомендациями для беременных в Школе будущих мам.* В результате у студентов формируется умение вести диалоги и беседы с различной коммуникативной направленностью – запрашивать, сообщать, уточнять, разъяснять.

В силу характера работы врача, студентам-медикам приходится вступать в коммуникацию не только с больными, но и с родственниками больных для выяснения деталей заболевания. Для преодоления коммуникативного барьера в данных ситуациях на занятиях предлагаются интерактивные формы работы в виде ситуативно-коммуникативных задач: *задайте уточняющие вопросы родителям ребёнка, поступившего к вам на приём; составьте и разыграйте диалог «врач – родитель больного ребёнка», подготовьте и разыграйте диалог «врач – беременная / муж беременной». Подготовьте и разыграйте диалог*

«врач – родственник больного / родитель больного ребёнка» по темам «Краснуха», «Паракоклюш», «Заболевания почек у детей» и т. д.

Интерактивные методы на послетекстовом этапе работы над текстом открывают возможности для применения студентами своего жизненного, учебного и коммуникативного опыта в процессе решения коммуникативных задач, развития логического мышления, воображения, памяти, внимания. Послетекстовый этап в интерактивном плане представляет собой своеобразную «стадию рефлексии», на которой студенты перерабатывают полученную из текста информацию, закрепляя новый материал.

Таким образом, интерактивные методы работы, применяемые поэтапно, дают иностранным студентам возможность развивать не только языковые навыки и умения, но также позволяют им использовать русский язык как средство общения, что способствует развитию конструктивной интеллектуальной деятельности, осмысленному восприятию информации и последующему её усвоению. Опыт показывает, что всё это повышает мотивацию к изучению русского языка как иностранного, способствует формированию у студентов коммуникативной компетенции, аналитического мышления.

Библиографический список

1. Гальскова Н. Д. Современные методики обучения иностранным языкам – М. : АрктиГлосса, 2004.
2. Игнатенко О. П., Фомина Т. К. Межкультурная коммуникация в контексте приобретения профессиональной роли // Известия Сочинского государственного университета. – 2013. – № 11 (23). – С. 148–151.
3. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008.
4. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М. : Русский язык, 1988.
5. Пассов Е. И., Кузовлёва Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М. : Русский язык. Курсы, 2010.
6. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие. – М., 2008.

ВВЕДЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

О. Н. Алтухова
Волгоградский государственный медицинский университет, г. Волгоград, Россия

Summary. This article observes different ways of representation of medical lexis and terminology for basic level of the Russian language teaching of foreign students at medical university. The representation of medical lexis is described as the way of adaptation of foreign students to a process of studying of clinical disciplines.

Key words: teaching Russian as a foreign language; medical lexis and terminology; professional adaptation.

Начальный этап преподавания русского языка иностранным студентам на первом курсе в медицинском вузе имеет свои особенности. Он включает в себя не только изучение фонетической системы языка и обширного лексико-грамматического материала, знакомство иностранных учащихся с правилами речевого этикета и особенностями социально-бытовой сферы.

Важным фактором в процессе обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе является профессиональная ориентация учащихся, так как именно здесь впервые происходит знакомство студента с будущей специальностью. Начальный этап преподавания русского языка предполагает системное, последовательное и целенаправленное включение доступной для понимания сту-

дентами медицинской лексики и терминологии в процесс обучения. Язык таким образом используется как средство приобщения к будущей профессии, при этом усиливаются мотивация обучения русскому языку и профессиональная направленность преподавания. Кроме того, изучение на начальном этапе материалов учебно-профессиональной сферы предопределяет включение учащихся в процесс изучения специальных дисциплин и овладения ими [2].

Знакомство с медицинской лексикой и терминологией на практических занятиях осуществляется тремя способами: 1) введение одиночных медицинских слов и терминов; 2) введение медицинской лексики в тематических группах слов; 3) введение и использование медицинской терминологии в лексико-грамматических конструкциях.

На первом этапе слова, имеющие отношение к сфере медицины, предлагаются иностранным студентам уже при знакомстве с русским алфавитом и обучении слоговому чтению. Например, преподаватель вводит буквы *в, к, с, л, ъ* и, помимо общеупотребительной лексики, объясняет учащимся правила написания и значение таких слов, как *вата, рука, нос, лоб, инъекция*. При обучении правилам произношения мягких согласных звуков можно ввести в активное употребление следующие слова медицинской тематики: *лицо, палец, шприц, бинт*.

На данном этапе обучения предлагается выполнение упражнения, в котором иностранные студенты с помощью преподавателя пытаются объединить уже изученную медицинскую лексику в тематические группы. Например, учащиеся должны продолжить ряд слов, которые относятся к тематике *тело человека (тело: нос, рот, голова...), органы (органы: сердце, глаза, желудок, почки...)*.

Следующий этап обучения медицинской лексике и терминологии предполагает введение специальных слов в тематических группах. Например, при изучении темы *одежда и обувь* преподаватель предлагает студентам записать не только обиходные слова (куртка, свитер, пальто, шарф, ботинки), но также медицинскую одежду (*халат, медицинская шапочка*) и обувь (*бахилы*). Когда учащиеся знакомятся с вопросами, помогающими им выяснить социальный статус человека, помимо стандартных профессий – преподаватель, инженер, спортсмен, рабочий, они также узнают названия медицинских профессий: *врач, терапевт, хирург, педиатр, кардиолог, гинеколог, стоматолог*.

На следующем этапе медицинская лексика активно употребляется или же вводится при знакомстве с новой грамматикой. Так, при изучении винительного падежа существительных уже знакомые иностранным студентам лексические единицы употребляются с новыми глаголами или в новых грамматических формах: *делать (что?) инъекцию, операцию; проходить (что?) медицинский осмотр; измерять (что?) температуру, давление*; *лечить (кого?) пациента; оперировать (кого?) больного; посещать (кого?) стоматолога*.

Знакомство учащихся с родительным падежом позволяет ввести различные конструкции, опираясь на знание уже изученной медицинской лексики. Например, грамматическая модель «*у кого болит что*» поможет студенту вступить в речевую коммуникацию с врачом при посещении поликлиники или больницы *(– Что у вас болит? – У меня болит нога, голова, горло, живот, зуб...)*. Конструкция «*у кого есть что*» позволит иностранным учащимся сообщить врачу о своих симптомах *(– У вас есть рвота, диарея, головная боль? – Да, у меня есть тошнота и рвота*), а грамматическая модель, выражающая отрицание «*у кого нет чего*», поможет назвать отсутствующие у студентов симптомы (*У меня нет головокружения, тошноты, насморка, головной боли...*).

Изучение иностранными учащимися предложного падежа в значении места дает преподавателю возможность ввести такие слова, как *больница, поликлиника, аптека, палата, кардиологическое (гастроэнтерологическое, гинекологическое) отделение* и другие. Данные лексические единицы употребляются в предложно-падежной конструкции с глаголами работать, лежать, находиться, покупать (*работать (где?) в больнице; покупать лекарство (где?) в аптеке; лежать (находиться) (где?) в кардиологическом отделении, палате*). Предпо-

лагается также выработать у студентов умение правильно формулировать профессиональные вопросы: *Где у вас болит? Где вы чувствуете боль?*

Введение дательного падежа позволяет преподавателю усложнить высказывания, составляя предложения с новой грамматической моделью и уже изученными ранее падежами. Например, *делать операцию (инъекцию) (кому?) пациентке; советовать не курить (кому?) пациенту; назначать (выписывать) лекарство (кому?) больному*.

Обращение к творительному падежу также помогает освоить несколько лексико-грамматических конструкций. Уже знакомые иностранным учащимся медицинские профессии активно употребляются с глаголами *работать, быть, стать* (*– Кем вы хотите стать? – Я хочу стать терапевтом; – Кем работает ваш отец? – Он работает хирургом; – Кем будут студенты? – Они будут врачами*). Кроме того, конструкции с винительным падежом *измерять температуру (давление), делать операцию* дополняются вопросом творительного падежа в значении инструмента действия (*измерять температуру (чем?) термометром; измерять давление (чем?) тонометром; делать операцию (чем?) скальпелем).*

Знакомство студентов с совершенным и несовершенным видами глагола (а также знание императива) позволяет ввести команды врача больному при осмотре: *Встаньте! Повернитесь ко мне! Откройте (Закройте) рот! Скажите «а»! Разденьтесь до пояса! Ложитесь на кушетку! Одевайтесь!*

Иностранные учащиеся могут активно использовать данные лексико-грамматические конструкции в ролевых учебных играх («врач – пациент») на занятиях по русскому языку, таким образом студенты будут постоянно вовлечены в процесс использования медицинской терминологии на ситуативной основе в рамках практических занятий.

Обучение медицинской лексике на начальном этапе преподавания русского языка иностранным студентам в медицинском вузе помогает сформировать необходимые им языковые и речевые компетенции в профессиональной сфере при общении с медицинским персоналом и пациентами. Русский язык при этом также является средством адаптации иностранных учащихся к учебному процессу на специальных кафедрах и способствует овладению будущей специальностью.

Библиографический список

1. Алтухова О. Н. Интенсивный курс русского языка на начальном этапе обучения иностранных студентов // Проблемы качества обучения зарубежных граждан в медицинских вузах : мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2012. – С. 11–12.
2. Фомина Т. К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей : дис. … д-ра социол. наук. – Волгоград, 2004. – 289 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

О. П. Игнатенко, Н. В. Гончаренко
Волгоградский государственный медицинский университет, г. Волгоград, Россия

Summary. The article describes the basic requirements for the training of international medical students in professional written communication. It also describes methods of the development of skills in writing of history of disease as a component of professional communicative competence for future health professionals.

Key words: methodology of teaching Russian as foreign language; written communication; professional communicative competence; international students.

Современный профессионально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных ситуациях с учё-

том особенностей профессионального мышления [2]. Будущая профессия диктует требования к сформированности у студентов определённых навыков устной и письменной речи. Обучение студентов-медиков русскому языку как иностранному не сводится только к изучению профессиональной лексики и терминологии. На протяжении всего срока обучения формируются коммуникативная компетенция (умение вести диалоги «врач – больной», «врач – врач», «врач – медперсонал») [1], а также навыки профессиональной письменной речи.

Таким образом, полноценная профессиональная деятельность на русском языке для иностранных учащихся предполагает владение определенным языковым материалом (специальной лексикой и терминологией, лексико-грамматическими конструкциями), умение использовать этот материал в речи, чтении, письме.

Обучение письменной речи представляет собой один из способов реализации основной цели обучения, т. е. практического владения иностранным языком. Под письменной речью понимается самостоятельный вид речевой деятельности, направленный на выражение мыслей в письменной форме [2]. Кроме того, письменная речь является важным организующим фактором, активизирующим знания студентов в области лексики, грамматики и синтаксиса русского языка; способствует овладению студентами разнообразными формами и функциями языка в письменной форме. В качестве конечных требований к навыкам и умениям иностранных студентов-медиков выдвигаются: на 3 курсе – умение преобразовать жалобы больного в запись профессионального характера и заполнить паспортную часть и раздел «Жалобы» карты стационарного больного на основе анализа информации, полученной при расспросе пациента; на 4 курсе – умение заполнить со слов пациента карту больного и написать историю болезни, на 5 курсе – составить рапорт о поступившем больном для клинической конференции.

История болезни является основной формой медицинской документации. Это важный медицинский, научный, юридический документ, правильное оформление которого относится к числу обязательных составляющих профессиональной компетенции врача. История болезни – это учётно-оперативный документ, составляемый на каждого больного в стационаре лечебно-профилактического учреждения, предназначенный для регистрации сведений о диагнозе, течении и исходе заболевания, а также о лечебно-профилактических мероприятиях, проведённых за время пребывания больного в стационаре. Для правильного оформления истории болезни будущий врач должен: а) усвоить схему истории болезни; б) уметь вести профессиональный диалог с больным (т. е. расспросить больного о его заболевании, прежней жизни и т. д.); в) отразить полученные сведения в письменной форме, используя специальную лексику, терминологию и языковые средства.

В связи с тем, что медицинская карта больного / история болезни является официальным документом, преобладающими при его написании становятся параметры официально-делового стиля. Основные требования, предъявляемые к данному документу: объективность, точность и лаконичность в изложении жалоб больного; ясная и точная фиксация результатов осмотра, пальпации, перкуссии и аускультации; единство стиля и терминологии. Категория точности является обязательным базовым компонентом делового документа, без которого он теряет свои документные полномочия. С точки зрения речевых форм карта больного состоит из констатирующих записей и перечислений жалоб больного, а также назначений врача. Поэтому важным моментом в обучении заполнению медицинской карты больного является выработка навыка преобразования слов пациента в лаконичную запись профессионального характера: *жалуется на боль, больного беспокоит, боль ноющего характера, заболевание / боль сопровождается..., боль локализуется / иррадиирует / носит характер / возникает / продолжается / прекращается..., боль в области сердца..., при физических нагрузках.* Умение преобразовывать слова пациента в запись медицинского характера и заполнять медицинский документ предполагает знание определенного языкового материала: частеречной принадлежности, безличных конструкций, грамматических форм, медицинской терминологии.

Для языка медицинской карты / истории болезни обязательно строгое соответствие литературной норме на всех языковых уровнях: недопустимо использование лексико-фразеологических средств разговорного, просторечного характера, разговорных синтаксических конструкций. Необходимо познакомить студентов с профессиональной лексикой и устойчивыми словосочетаниями (речевыми клише) медицинского документа: *считает себя больным в течение..., к врачу не обращался, последующими признаками были..., перенёс заболевание, страдает заболеванием, проживает по адресу, режим питания не соблюдает, наследственность (не) отягощена, жилищные условия удовлетворительные, вредные привычки отрицает, пульс учащён, давление в норме и т. д.*

Одной из стилевых черт медицинского документа является отсутствие личных местоимений в предложениях (в силу полного отсутствия индивидуализации речи): *жалуется на боль, отмечает нарушение, работает в банке, проживает в трёхкомнатной квартире, вредных привычек не имеет, ведёт здоровый образ жизни, в детстве перенёс корь, родился в срок и т. д.* Преобладание настоящего и прошедшего времени в тексте медицинской карты / истории болезни является признаком подчёркнутой констатации, выраженной фиксации сообщаемого в письменной форме.

Для формирования навыков профессиональной письменной речи могут быть предложены следующие упражнения: *Прочитайте диалог врача и больного, преобразуйте жалобы больного в запись профессионального характера, сделайте запись в карте больного; Прочитайте запись в карте больного и восстановите диалог врача с больным (возможно по одному из разделов: паспортная часть, жалобы, история заболевания и история жизни); Прослушайте фрагмент диалога «врач – больной» и сделайте запись в карте больного (работа в малых группах); Прочитайте раздел «Жалобы» и найдите речевые (стилистические, грамматические) ошибки в описании симптомов заболевания; Напишите историю болезни пациента, с которым вы работали на клинической кафедре; Прослушайте диалог и сделайте запись в разделе «История заболевания» (студент должен извлечь информацию, касающуюся только данного раздела); Напишите рапорт о поступившем больном на основе записи в медицинской карте.* Данные упражнения формируют умения выражать языковые намерения адекватными языковыми способами; умения трансформировать речевые обороты разговорного стиля в запись профессионального характера на основе научного стиля; отбирать, комбинировать и варьировать языковые средства и речевые формулы, лексико-грамматические конструкции.

Формами контроля могут являться: контрольное заполнение карты стационарного больного, самостоятельно составленный рапорт о пациенте, оформленный в соответствии с нормами русского литературного языка.

Целью самостоятельной работы студентов является развитие и совершенствование навыков, закрепление и углубление знаний, полученных на занятиях. В качестве вариантов заданий для самостоятельной работы могут быть предложены следующие: *Подготовьте и запишите диалог врача с больным (по вашему выбору), на основе которого ваши товарищи смогут правильно заполнить карту больного; Оформите карту поступившего ребёнка со слов его матери; Прочитайте историю жизни пациента и укажите излишнюю информацию в этом документе.*

Таким образом, обучение иностранных студентов-медиков письменной речи более эффективно, если оно носит профессионально ориентированный характер и направлено на достижение конечной цели обучения – развитие коммуникативной компетенции, необходимой для успешного общения в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Игнатенко О. П. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан : сб. мат-лов науч.-практ. конф. Т. 3. – М. : МАДИ, 2012. – С. 44–46.
2. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / под ред. П. И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2005.

**План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши,
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2013 году**

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědeckovydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

1–2 ноября 2013 г.
III международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.13)

3–4 ноября 2013 г.
Международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.13)

5–6 ноября 2013 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.13)

10–11 ноября 2013 г.
II международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.13)

15–16 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.13)

20–21 ноября 2013 г.
III международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.13)

25–26 ноября 2013 г.
II международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему»** (К-11.25.13)

1–2 декабря 2013 г.
III международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.13)

3–4 декабря 2013 г.
Международная научно-практическая конференция «**Проблемы и перспективы развития экономики и управления»** (К-13.03.13)

5–6 декабря 2013 г.
II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.13)

в 2014 году

15–16 января 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты»** (К-01.15.14)

17–18 января 2014 г.
Международная научно-практическая конференция II **«Развитие творческого потенциала личности и общества»** (К-01.17.14)

20–21 января 2014 г.
III международная научно-практическая конференция **«Социальная психология детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников»** (К-01.20.14)

25–26 января 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Региональные социогуманитарные исследования. История и современность»** (К-01.25.14)

27–28 января 2014 г.
Международная научно-практическая конференция **«Идентичность личности и группы: психолого-педагогические и социокультурные аспекты»** (К-01.27.14)
1–2 февраля 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Формирование добрососедских этноконфессиональных отношений как одна из важнейших задач современной цивилизации»** (К-02.01.14)

10–11 февраля 2014 г.
III международная научно-практическая конференция **«Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования»** (К-02.10.14)

15–16 февраля 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Психология XXI века: теория, практика, перспектива»** (К-02.15.14)

16–17 февраля 2014 г.
Очная конференция в г. Санкт-Петербурге.
IV международная научно-практическая конференция **«Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания»** (К-02.05.14)

20–21 февраля 2014 г.
Очная конференция в г. Киеве.
IV международная научно-практическая конференция **«Инновации и современные технологии в системе образования»** (К-02.20.14)

25–26 февраля 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Экологическое образование и экологическая культура населения»** (К-02.25.14)

1–2 марта 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Партнерство социальных институтов воспитания в интересах детства»** (К-03.01.14)

5–6 марта 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях»** (К-03.05.14)

10–11 марта 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Национальные культуры в социальном пространстве и времени»** (К-03.10.14)

13–14 марта 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы современных общественно-политических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты»** (К-03.13.14)

15–16 марта 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность»** (К-03.15.14)

20–21 марта 2014 г.
III международная научно-практическая конференция **«Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика»** (К-03.20.14)

25–26 марта 2014 г.
Очная конференция в г. Москве.
IV международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований»** (К-03.25.14)

27–28 марта 2014 г.
Международная научно-практическая конференция**«Современные инфокоммуникационные и дистанционные технологии в образовательном пространстве школы и вуза»** (К-03.27.14)

27–28 марта 2014 г.
Очная конференция в г. Москве.
Международная научно-практическая конференция**«Язык и политика»** (К-03.28.14)

29–30 марта 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Личность и социальное развитие»** (К-03.28.14)

1–2 апреля 2014 г.
III международная научно-практическая конференция **«Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании»** (К-04.01.14)

5–6 апреля 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия»** (К-04.05.14)

7–8 апреля 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские вопросы современной психологии, нейрофизиологии, нейроморфологии и психолингвистики»** (К-04.07.14)

10–11 апреля 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)»** (К-04.10.14)

15–16 апреля 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Информационно-коммуникационное пространство и человек»** (К-04.15.14)

20–21 апреля 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-04.20.14)

22–23 апреля 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Деятельность социально-культурных институтов в современной социокультурной ситуации: проблемы теории и практики»** (К-04.22.14)

25–26 апреля 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы международной научно-практической конференции»** (К-04.25.14)

28–29 апреля 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Самореализация потенциала личности в современном обществе»** (К-04.28.14)

2–3 мая 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования»** (К-05.02.14)

5–6 мая 2014 г.
V международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-05.05.14)

10–11 мая 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире»** (К-05.10.14)

15–16 мая 2014 г.
V международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-05.15.14)

20–21 мая 2014 г.
II международная научно-практическая конференция**«Текст. Произведение. Читатель»** (К-05.20.14)

22–23 мая 2014 г.
Международная научно-практическая конференция **«Реклама в современном мире: история, теория и практика»** (К-05.22.14)

25–26 мая 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-05.25.14)

1–2 июня 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-06.01.14)

3–4 июня 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии»** (К-06.03.14)

5–6 июня 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.14)

7–8 июня 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.14)

10–11 сентября 2014 г.
V международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.14)

15–16 сентября 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.14)

20–21 сентября 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.14)

25–26 сентября 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09. 25.14)

28–29 сентября 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.14)

1–2 октября 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.14)

5–6 октября 2014 г.
V международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.14)

10–11 октября 2014 г.
Международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы связей с общественностью»** (К-10.10.14)

13–14 октября 2014 г.
Международная научно-практическая конференция **«Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях»** (К-10.13.14)

15–16 октября 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.14)

20–21 октября 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.14)

25–26 октября 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.14)

28–29 октября 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.14)

1–2 ноября 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.14)

3–4 ноября 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.14)

5–6 ноября 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.14)

10–11 ноября 2014 г.
III международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.14)

15–16 ноября 2014 г.
II международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.14)

20–21 ноября 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.14)

25–26 ноября 2014 г.
III международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему»** (К-11.25.14)

1–2 декабря 2014 г.
IV международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.14)

3–4 декабря 2014 г.
Международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития экономики и управления»** (К-12.03.14)

5–6 декабря 2014 г.
III международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.14)

7-8 декабря 2014 г. Международная научно-практическая конференция **«Безопасность человека и общества» (К-12.07.14)**

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directoryofopenaccessjournals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощьпреподавателю
- В помощьучителю
- В помощьсоискателю

Объемжурнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, профессор (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Голандам А. К., преподаватель кафедры русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Насимов М. О., кандидат политических наук, проректор по воспитательной работе и международным связям университета «Болашак», директор Кызылординского филиала Ассоциации политических исследований (г. Кызылорда, Казахстан), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статься должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/
index.shtml). Формат страницы А4 (210 х 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегль) – 14; тип – TimesNewRoman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях

методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail, соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе MicrosoftWord 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу **http://sociosphera.com** в PDF-формате.

УДК 94(470)»17/18»

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ. В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ

И. И. Иванов
Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, N-ский край, Россия

QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS

I. I. Ivanov
Semirechensk Institute of Economics and Law,
Semirechensk, N-sk region, Russia

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим

представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографическийсписок

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: http://semirechensk-history.ru/ocherki(дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.:Новаяэнциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия
Имя
Отчество
Ученая степень, специальность
Ученое звание
Место работы
Должность
Домашний адрес
Домашний или сотовый телефон
E-mail
Научные интересы
Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу (в 2013 году)**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр.

Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации!

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphera@yandex.ru
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» –
Дорошина Илона Геннадьевна.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» – VĚDECKOVYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебныепособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии
(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědeckovydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
или в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайнобложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг **«Премиум»** включает:

- редактирование и корректурутекста,
- изготовлениеоригинал-макета,
- дизайнобложки,
- печатьмягкойцветнойобложки,
- печатьтиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	**Цена в рублях за количество страниц**				
	50 стр.	**100 стр.**	**150 стр.**	**200 стр.**	**250 стр.**
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210х297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman.
Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).
Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

Научно-издательский центр «Социосфера»
Кафедра иностранных языков факультета государственного управления
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
Международный университет «МИТСО»
Гилянский государственный университет

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы III международной научно-практической конференции
1–2 октября 2013 года

Редактор В. А. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 18.10.2013. Формат 60x84/8.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 19,13 п. л.
Усл.-печ. л. 17,79 п. л.
Тираж 100 экз.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky.
Tel. +420608343967,
web site: http://sociosphera.com,
e-mail: sociosphera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412) 56-25-09