

**Секция № 13**  
**«Лингвистический аспект  
профессионального развития  
преподавателя иностранных  
языков»**

## Содержание

Романова Л.Г. АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕДАЧИ АВТОРСКИХ КОНЦЕПТОВ ОРИГИНАЛА В ПЕРЕВОДЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....	993
Романенко О.В. ДВУЯЗЫЧИЕ И ЕГО ТИПОЛОГИЯ.....	998
Хрущева О.А. ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ БЛЕНДИНГОВЫХ И ФОНЕСТЕМНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ.....	1001
Мачнева Л.Ф., Мороз В.В. КРЕАТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	1005
Малахова М.С. КУЛЬТУРНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОГНИТИВНОГО СЛОЯ «СОСЕДНЕЕ ГОСУДАРСТВО» В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА «РОССИЯ» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ.....	1008
Спасибухова А.Н. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА.....	1010
Закирова Д.Ф., Валеева Э.Р. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К РАБОТЕ НАД ТЕКСТАМИ.....	1013
Лисачёва Л.В., Абдрашитова Н.Т. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	1019
Давыдова Е.А. СОБЫТИЕ КАК ФИЛОСОФСКАЯ КАТЕГОРИЯ.....	1022
Назарова И.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ФОРМЫ, ВИДЫ И ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ.....	1026
Агаркова О.А. ТОНАЛЬНОСТЬ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОТВЕТНЫХ РЕАКЦИЯХ НА БЛАГОДАРНОСТЬ.....	1032
Назина О.В. ЯЗЫК И ГЕНДЕР. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ ГЕНДЕРНЫЙ СТЕРЕОТИП.....	1035

# АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕДАЧИ АВТОРСКИХ КОНЦЕПТОВ ОРИГИНАЛА В ПЕРЕВОДЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Романова Л.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современной теории перевода говорится не только о смысловой адекватности перевода, об адекватности стиля [6: 108] и формы текста перевода, но также и о точности передачи так называемого «духа произведения», особенностей авторской манеры. Перевод художественного и особенно стихотворного произведения рассматривается как творческий процесс. Переводчик понимается как «вторичный автор» произведения [10: 497]. Очень важен вопрос о соотношении творческого и воспроизводящего моментов в переводе [1: 634]. Признано, что индивидуальность переводчика не может не влиять на создаваемый им перевод [4: 75]. Большинство исследователей согласны в том, что «как бы ни формулировался термин «адекватность» <...>, чем бы ни измерять ее <...>, ни один стихотворный перевод не является и не может быть совершенно адекватным оригиналу» [2: 112], однако это тот идеал, к которому необходимо стремиться при обучении художественному переводу.

Адекватный перевод стихотворного произведения имеет огромное количество критериев помимо точности. «Стихотворный перевод предполагает <...> широкий и неопределенный круг возможностей, среди которых выбирает переводчик, стоящий перед необходимостью примирить требования и ритма, и звуковой формы, и словесной стороны оригинала. Это находится в связи с большей, по сравнению с прозой, многозначностью слова в стихе, с возможностью разных его смысловых расшифровок. Производя отбор тех элементов подлинника, которые он перенесет в свой перевод, избирая критерий этого отбора, переводчик стихов проявляет зачастую очень ярко свою художественную индивидуальность: именно благодаря необходимости выбора между разными возможностями, «преодолению трудностей», сказывается в переводе его собственная творческая манера». [11: 111].

При обучении художественному переводу необходимо помнить, что перевод понимается как «взаимодействие двух культур» [5: 126 – 127]. Исследователи в данной области согласны в том, что оригинал и варианты его перевода «могут быть рассмотрены только в аспекте бытования этих текстов в культуре» [3: 36 – 50]. Как считает М.О. Зурабян, художественное произведение «ведет свой диалог с читателем: восприятие художественного текста есть общение с ним. Понимание выявляет объективный пласт культурных традиций, запечатленных с одной стороны в тексте, а с другой стороны, в духовном мире и культурной подготовке интерпретатора, т.е. читателя. Они же опираются не только на индивидуальный багаж воспринимающего, но и на его коллективный опыт и традицию, т.е. на культуру» [5: 126 – 127].

С.Г. Тер – Минасова, исследуя взаимосвязь языка, мышления и культуры, пришла к выводу, что «... слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании пред-

ставлением, понятием об этом предмете. <...> Путь от реального мира к понятию и далее к словесному выражению различен у разных народов» [9: 40]. Поэтому одним из самых важных и вместе с тем труднодостижимых критериев адекватности перевода является точность передачи «мыслительных образов, стоящих за языковыми знаками, означаемые языковых знаков» [7: 5 – 7], то есть концептов, отраженных в оригинальном художественном произведении.

Как полагает Ю.С. Степанова, концепт – «сгусток культуры в сознании человека: то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека», и, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [цит.по: 7: 5 – 7].

Одним из эффективных методов оценки уровня адекватности перевода является метод построения концепции текста по ключевым словам (далее КС), а экспериментальный подход – «наиболее адекватным с точки зрения отражения особенностей функционирования текста на синхронном культурном срезе» [3: 36 – 50].

КС «не просто слово, <...> имеющее словарное значение и контекстуальное смысловое приращение, это, в первую очередь, концепт, а слово в данном случае является лишь средством его номинации» [там же: 36 – 50]. Как справедливо заметил Л.Н. Мурзин, «набор ключевых слов также можно определять как текст, замещающий исходный» [цит.по: 3: 36 – 50].

Нами был проведен эксперимент по выявлению КС в оригинальном сонете № 130 В. Шекспира и в 2 вариантах его перевода (переводы выполнены такими известными авторами, как С. Маршак, Н. Гербель). Перевод исходного текста, будучи «межкультурным дериватом выраженным в поэтической форме», хоть и имеет общие черты с оригиналом, но «неизбежно трансформирует исходный текст, адаптируя к факторам чужой культуры», что объясняет различия в концептах перевода и подлинника [3: 36 – 50].

Результаты эксперимента были статистически обработаны, что позволило сопоставить все реакции испытуемых на один и тот же текст и выявить неслучайные КС (т.е. слова, частотность появления которых превышает статистически значимый порог).

В качестве информантов, участвовавших в эксперименте, выступили носители русского языка, однако, с текстом-оригиналом работали испытуемые, владеющие английским: преподаватели английского языка и студенты 1 – 5 курсов филологического факультета Оренбургского государственного университета, обучающиеся по специальности «лингвист-переводчик». С каждым из текстов работали по 30 респондентов. Значимыми считаются те выделенные респондентами слова, число которых превышает средний показатель.

В число значимых КС вошло значительное количество лексических единиц, репрезентирующих идею *красоты* (см. таблицу 1).

Рассмотрим репрезентацию концепта *красота* в оригинальном произведении. Авторское представление о *красоте* реализуется через семантику слов, описывающих внешность (*eyes, lips*) (здесь и далее рассматриваются лишь значимые КС), слов, применяемых для сравнения особенностей женской внешности (*sun, roses, perfumes, goddess*), слов, репрезентирующих идею сравнения

(*compare*), а также слов, представляющих сему лжи (*false*). Рассмотрим семантику некоторых из представленных выше КС.

Авто-ры	В. Шекспир	С. Маршак	Н. Гербель
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА	Eyes – 24 Sun – 19 Lips – 17 Roses – 23 Perfumes – 18 Goddess – 22 False – 21 Compare – 21	Глаза – 25 Звезды – 24 Уста – 17 Розой – 18 Тело – 17 Линий – 17 Богини – 19 Оболгали – 18	Лицом – 21 Солнце – 22 Уста – 19 Горят – 17 Прекрасной – 18 Шелк – 23 Роз – 19 Благовоний – 18 Устах – 17 Богинь – 19 Сравнить – 17

Таблица 1. КС и их валентность в 130 сонете и различных вариантах его перевода.

**Примечание:** под валентностью КС мы понимаем количество респондентов, выделивших данное КС.

*Sun* (словарное значение – *солнце*) – в сочетании с лексемой *eyes* (глаза) приобретает коннотацию блеска и сияния.

*Roses* (словарное значение – *розы*) – в данном контексте приобретает коннотацию красивого здорового цвета лица благодаря сочетанию с лексемами *red and white* (красные и белые) и *cheeks* (щеки).

*Perfumes* (словарное значение – *духи, ароматы*) – благодаря сочетанию с лексемами *breath* (дыхание) и *reeks* (вонь, неприятные запахи) приобретает коннотацию иронии.

*Goddess* (словарное значение – *богиня*) – в данном контексте имеет коннотативное значение недостижимого совершенства.

Сочетание лексем *false* (словарное значение – *ложный, лживый*) и *compare* (*сравнивать*) придает оригинальному произведению эффект обманутого ожидания: книжное, возвышенное описание женской *красоты* представляется читателю ничтожным, а на первый план выдвигается идея истинной, естественной *красоты*, свободной от стандартов и стереотипов, что свойственно авторам эпохи Возрождения.

Рассмотрим то, как представлен концепт *красота* в переводе С. Маршака. Представление о *красоте* в данном варианте перевода реализуется через семантику слов, описывающих внешность (*глаза, уста, тело, линий*), слов, применяемых для сравнения особенностей женской внешности (*звезды, розой, богини*), а также слов, представляющих сему лжи (*оболгали*). Рассмотрим семантику некоторых из представленных выше КС.

*Звезды* – в данном контексте реализует коннотативное значение сияния и блеска благодаря сочетанию с лексемой *глаза*.

*Розой* – в данном контексте передает сему красивого цвета лица (*с дамасской розой, алой или белой, ...оттенки...щек*).

*Уста* – принадлежит к устаревшей лексике и в данном контексте несет возвышенное значение благодаря сочетанию с лексемой *кораллами*.

*Тело* – стилистически нейтральная лексема, приобретает сниженную стилистическую маркированность благодаря сочетанию с лексемой *пахнет* (*а тело пахнет так, как пахнет тело*).

*Богини* – в сочетании с лексемой *шествуют*, принадлежащей к высокому стилю, приобретает семантику торжественности и напыщенности.

*Обогали* – данная лексема принадлежит к разговорному стилю и в денном контексте приобретает сему клеветы.

В переводе С. Маршака передано противоречие ложных идеалов женской *красоты*, призывающих к стремлению к недостижимым и надуманным канонам, и истинной *красоты*, которая видится в любимом человеке (*не знаю я, как шествуют богини, но милая ступает по земле...*).

Рассмотрим представление концепта *красота* в переводе Н. Гербеля. Представление о *красоте* в данном варианте перевода реализуется через семантику слов, описывающих внешность (*лицом, уста, прекрасной*), слов, применяемых для сравнения особенностей женской внешности (*солнце, горят, шелк, богинь, сравнить, благовоний*).

Рассмотрим семантику некоторых из представленных выше КС.

*Горят* – в данном контексте приобретает коннотацию сияния. Реализуется сема здоровья и красивого цвета губ (*уста ее горят*).

*Шелк* – в сочетании с лексемой *волосы* реализуется сема мягкости и гладкости (*а волосы есть шелк*).

*Благовоний* – принадлежит к устаревшей лексике и в данном контексте имеет возвышенное значение.

*Богинь* – в сочетании с лексемой *поступи*, принадлежащей к книжному стилю, приобретает семантику высокопарности и напыщенности. В данном варианте перевода применен прием противопоставления (*поступи богинь...земных шагов*), иллюстрирующего читателю различие между здоровой, земной, реальной *красотой*, далекой от высоких идеалов и *красотой* вымышленной, несуществующей и недостижимой.

Итак, в оригинальном произведении концепт *красота* репрезентируется через восхищение сугубо человеческими естественными чертами, свойственное эпохи Возрождения. В переводе С. Маршака концепт *красота* реализован через семантику любви: любимый человек красив сам по себе. В свою очередь, в переводе, предложенном Н. Гербелем, концепт *красота* реализован с помощью семантики здоровья и любви: здоровое тело красиво, любимого человека не следует идеализировать.

Выявление и описание концептов оригинального произведения дает возможность не только проведения постпереводного анализа различных вариантов перевода, но и достижения высокого уровня переводческой адекватности.

#### Список литературы

1. Автономова, Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка/ Н.С. Автономова. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – 704 с. – ISBN 978 – 5 – 8243 – 1022 – 7.

2. **Айзенисток, И.А. А.М. Финкель – теоретик художественного перевода/И.А. Айзенисток // Мастерство перевода. М.: Советский писатель. – 1970. – № 7. – с. 112.**
3. **Белоусов, К.И., Зелянская, Н.Л., Наумов, И.В. L'Albatros vs. Альбатрос: концепции текста в культурном пространстве // Критика и семиотика. – 2006. – № 9. – с. 36 – 50.**
4. **Брандес, М. Стиль и перевод/ М. Брандес // Тетради переводчика/ под ред. Л.С. Бархударова. – М.: Международные отношения. – 1968. – № 5. с.75.**
5. **Зурабян, М.О. Оригинал и перевод: Взаимодействие двух культур (проблема национального и исторического колорита)/ М.О. Зурабян // Актуальные проблемы литературы и культуры (Вопросы филологии.) – 2008. – № 3. – с. 126 – 127.**
6. **Нечаев, А.Г. Краткий лингвистический словарь/ А.Г. Нечаев – Издательство Ростовского университета. – 1976. – с.108.**
7. **Никишина, И.Ю. Понятие «концепт» в когнитивной лингвистике / И.Ю. Никишина // Язык. Сознание. Коммуникация: сб.статей / отв.ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс. – 2002. - № 21. – 184с. - с.5-7.**
8. **Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова - Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник. – 1997. – 944с. – ISBN 5 -89285 – 003 – X.**
9. **Тер – Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово.– 2000. – 624 с. – ISBN 5 – 85050 – 240 – 8.**
10. **Хартия переводчика // Мастерство перевода. – М.: Советский писатель. – 1965. – 548с. – с. 497.**
11. **Чуковский, К., Федоров, А. Искусство перевода. – Ленинград.: Академия. – 1930. – 236 с. – с. 111.**

## ДВУЯЗЫЧИЕ И ЕГО ТИПОЛОГИЯ

Романенко О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В связи с развитием экономических и культурных контактов между разными странами и, соответственно, более интенсивным развитием языковых контактов, проблема двуязычия приобретает сегодня особое значение. Более того, явление двуязычие является одним из основных условий заимствования. Ещё в 1963 году Б. Шулан отметил, что «... для того, чтобы слово было заимствовано из иностранного языка и акклиматизировалось в новом языке, необходимо, чтобы члены принимающего коллектива были более или менее хорошо знакомы с передающим языком. Они должны стоять на ступени хотя бы частичного билингвизма ....» [Sulan 1963:14].

Что же такое двуязычие и каковы его основные виды?

Под двуязычием Л. В. Щерба подразумевает «способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» [Щерба 1974: 313]. Схожую трактовку двуязычия дают Ю.Д. Дешериев: "свободное владение или просто владение двумя языками" [Дешериев 1976: 22] и В.А. Аврорин „Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого" [Аврорин 1972: 51].

Иное определение двуязычия мы находим в известной книге У. Вайнрайха "Языковые контакты": "Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих, - двуязычными" [Вайнрайх 1979: 22]. Здесь не указывается степень владения языками: просто подразумевается, что практика пользования языками по очереди уже предполагает самую возможность их использования для коммуникации.

Таким образом, мы видим, что феномен двуязычия (билингвизма) является предметом пристального внимания многих исследователей. В научной литературе рассматриваются общие вопросы двуязычия с позиций лингвистики, психологии, социологии, психолингвистики, вскрываются причины возникновения билингвизма, его этнокультурные корни [Гумилев 1989: 764].

Принято считать, что существует несколько типичных причин возникновения билингвизма (двуязычия). Одной из причин является двуязычная семья. Другая распространённая причина – когда семья живёт в иноязычном окружении и человек вынужденно общается вне семьи на другом языке (беженцы, иммигранты). Наиболее часто билингвизм возникает при обучении второму (иностранному) языку в школе. Важно отметить, что двуязычие редко выступает как некая данность или абстрактная возможность отдельного человека, групп людей или целого народа общаться на двух языках.

Во многих странах распространена также языковая ситуация, когда дома говорят на местном диалекте, а в официальной ситуации – на литературном варианте государственного языка, которым овладевают, как правило, в школе. Такую языковую ситуацию называют «диглоссией». В классическом определении под «диглоссией» понимается одновременное существование в обществе



двух языков или двух форм одного языка, применяемых в функциональных различных сферах и квалифицируемых говорящим как «высокий» и «низкий» [Словарь иностранных слов и выражений 2000 : 784].

Обычно разновидность языка, используемая в повседневном общении, обладает более низким статусом и иногда вообще не имеет письменной формы (например, различные виды швейцарских диалектов), а литературный язык специально преподаётся и является языком науки, прессы и литературы. Если в обществе существует диглоссия, то многие вырастают в разной степени двуязычными – в зависимости от того, какой доступ они имеют к каждому из языков. Одни люди хорошо овладевают обоими языками, у других один из языков может сильно отставать или отличаться по объёму умений от другого (например, на одном лучше пишут, а на другом лучше говорят). Ситуация диглоссии нестабильна: языки имеют тенденцию смешиваться на разных уровнях, и это происходит тем быстрее, чем ближе они генетически.

Некоторые лингвисты считают, что билингвизм – это приблизительно равное владение двумя языками. Данное утверждение не является верным, так как оно ведёт к спору о принципиальной возможности полного билингвизма. Более верное подтверждение билингвизма даёт нам Э. Хауген, подчёркивая, что данный феномен начинается со способности производить законченные высказывания на языке, отличном от другого [Хауген 1972: 63].

Что касается типологии двуязычия, то на наш взгляд значительный интерес в лингвистике представляет типология, предложенная Е. М. Верещагиным в работе «Психологическая и методическая характеристика билингвизма». Учёный выделяет три типа продуктивного билингвизма: координативный, субординативный, медиальный. Субординативным автор называет продуктивный билингвизм, в ситуации которого речевые произведения оказываются неправильными. Продуктивный билингвизм, обеспечивающий порождение правильной речи, т. е. таких речевых произведений, которые принадлежат вторичной языковой системе, Е. М. Верещагин называет координативным. Третий тип продуктивного билингвизма связан с этнографической и культуроведческой тематикой, включающей страноведческий аспект [Верещагин 1989 : 160].

Г. А. Бертагаев различает пассивный и активный билингвизм [Бертагаев 1972]. Под активным билингвизмом Г. А. Бертагаев понимает «владение вторичным языком в его устной и письменной форме», а под пассивным «... частичное, или неполное владение вторичным языком; это умение понять, но не умение ответить или передать текст, не воспринимая полностью его содержание» [Бертагаев 1972:83].

Широко известна гипотеза У. Вайнрайха, предложившего классификацию билингвизма по трём типам, основанную на том, как усваиваются языки. Согласно данной гипотезе различают составной билингвизм, когда для каждого понятия есть два способа реализации (предположительно, чаще всего характерен для двуязычных семей), координативный, когда каждая реализация связана со своей отдельной системой понятий (такой тип обычно развивается в ситуации иммиграции), и субординативный, когда система второго языка полностью выстроена на системе первого (как при школьном типе обучения иностранному языку). Координативный билингвизм существует в том случае, если языки

изучаются в детстве в разных ситуациях, языки независимы, двум значениям в сознании носителя соответствуют две формы (по одной в каждом языке). Субординативный билингвизм относят к сложным видам билингвизма. О сложном двуязычии говорят, если языки изучаются в одном и том же окружении, языки зависимы, одному значению в сознании носителя соответствуют две формы. Под субординативном двуязычии понимается ситуация, когда более слабый язык интерпретируется более сильным [Weinreich 1967].

Проблему двуязычия, как правило, исследуют в нескольких аспектах: в первую очередь, в собственно-лингвистическом, а также в социолингвистическом, педагогическом, психологическом и в других аспектах. Лингвистическому аспекту отводится ведущая роль, поскольку он имеет большое теоретико-познавательное и практическое значение. Не менее важное место занимает социологический аспект, поскольку «двуязычие, несмотря на его многоаспектность – глубоко социальное явление...» [Холмогоров 1972:161].

Таким образом, мы видим, что проблема двуязычия является актуальной в наши дни. Она продолжает исследоваться и волновать как отечественных, так и зарубежных учёных.

#### *Список литературы*

1. **Sulan, B.** *Zu einigen Fragen des Bilinguismus.* – Debrecen, Slavica, 1963. – S. 16.
2. **Щерба, Л. В.** *К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность.* - Л., 1974. - С. 313-318
3. **Дешериев, Ю. Д.** *Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании // Методы билингвистических исследований.* - М., 1976. - С. 20-33.
4. **Аврорин, В. А.** *Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия.* - М., 1972. - С. 49-62.
5. **Вайнрайх, У.** *Языковые контакты.* - К.: Вища школа, 1979. - 255с.
6. **Гумилев, Л. Н.** *Древняя Русь и Великая Степь.* - М., 1989.
7. *Словарь иностранных слов и выражений.* – М., ООО «Изд-во АСТ»: Олимп, 2000. – 784 с.
8. **Хауген, Э.** *Языковой контакт // Новое в лингвистике. IV. Языковые контакты.* – Москва: Прогресс, 1972. - С.61-78.
9. **Верецагин, Е. М.** *Психолингвистическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма).* - М., 1989.
10. **Бертагаев, Т. А.** *Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия.* – М., 1972. – С. 82-88.
11. **Weinreich, U.** *Languages in Contact. Findings and Problems.* - London/ The Hague/ Paris: Mouton & Co, 1967. – XII. – 148 S.
12. **Холмогоров А. И.** *Конкретно-исторические исследования двуязычия.* – М., 1972.

## К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ БЛЕНДИНГОВЫХ И ФОНЕСТЕМНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

Хрущева О.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В процессе преподавания иностранного языка студентам филологических специальностей особое внимание уделяется словообразовательным характеристикам языковых единиц, нашедшим свое отражение в учебных курсах по языкознанию, лексикологии, нормативной и теоретической грамматике. Однако, несмотря на столь глубокое изучение словообразовательного аспекта языка, специалистам не удается достичь адекватного и точного определения ряда явлений словообразования, что является необходимым для полноценного профессионального развития специалиста. В данной работе мы рассмотрим один из случаев неоднозначного толкования такого способа порождения новых лексических единиц как блендинг и, в частности, обратимся к проблеме разграничения блендинговых и фонестемных образований.

Проведенный нами ранее сопоставительный анализ определенных типов словообразования, целью которого было определение статуса блендинга в словообразовательной системе, позволяет сделать вывод о том, что блендинг является самостоятельным способом словообразования, пограничным с аббревиацией и словосложением ввиду своих структурных особенностей, но обладающим специфическими чертами, среди которых следует отметить намеренный характер словопроизводства, особую стилистическую окраску производных, окказиональный статус большинства производных единиц<sup>1</sup>.

Однако выявленные характерные особенности блендинга не способствуют разрешению проблемы, связанной с определением статуса лексических единиц типа *glob* и *plodge*, которые нередко рассматриваются учеными в качестве блендов, что на наш взгляд является ошибочным в связи с неоднозначным толкованием внутренней формы подобных единиц.

Так, Дж. Бергстрем рассматривает звукоподражательное слово *flaunt*, возникшее в языке в 16 веке, как относящееся к категории блендов: *flaunt* < *fly* (or some verb of the fly-class) + *vaunt*, to waive gaily, so as to display one's beauty, walk about so as to display one's finery<sup>2</sup>. Лексикографические издания свидетельствуют о том, что данная единица функционирует в речи носителей и на современном этапе развития языка, причем семантика слова *flaunt* сохранилась полностью, глагол употребляется в следующих значениях: 1) гордо, весело развешиваться (о флагах, знамёнах, плюмажах); 2) дефилировать; выставлять себя на показ, рисоваться; щеголять. Но в толковании внутренней формы слова, в частности, при указании первого коррелята, исследователь допускает пояснение, что исходной формой может служить не только глагол *fly*, но очевидно некоторый другой глагол со сходным значением.

Ф. Вуд, приводя в своей работе образцы блендов, сталкивается с аналогичными затруднениями при толковании внутренней формы производной единицы; по мнению автора, в лексеме *plor* со значением «хлопнуть, бултыхнуться» первая исходная форма может быть представлена следующими вариантами:

plunge, plunk, plout или plump, а вторая исходная форма имеет три варианта: flop, drop, pop<sup>3</sup>. Ряд подобных примеров, которые Ф. Вуд классифицирует в качестве блендов, позволяет нам говорить о том, что исследователь ошибочно полагал, что бленды строятся на базе буквенных сочетаний, несущих определенное семантическое значение благодаря своей отнесенности к цельнооформленной лексеме, в то время как фактически бленды образуются от двух и более общеупотребительных слов, в некоторых случаях подвергающихся усечению.

В. Адамс, излагая собственную классификацию блендов, относит звукоподражательные слова к первому типу анализируемых единиц, отмечая, что к данному типу принадлежат слова, провести анализ структурных составляющих которых не представляется возможным; тем не менее, они характеризуются тем, что образующие их элементы напоминают о других, подобных им лексических единицах. Изложенная точка зрения иллюстрируется следующим примером: слово *squirl* вызывает ассоциацию со словами *squiggle*, *squirm*, а также *swirl*, *twirl* и *whirl*, характеризующимися схожестью значения и формы, что, по мнению исследователя, способствует конденсации идеи поворота, вращения в элементе *squi-* или *-irl*<sup>4</sup>.

Мнение о том, что в образовании блендов участвуют не конкретные свободные лексемы, а ряд слов с идентичными элементами в структуре является неправомерным, причем на этот факт, в противоречие собственной классификации, указывает В. Адамс, утверждая, что при порождении блендов необходимым условием является наличие особой постоянной семантической связи между осколком и определенным словом, в котором данный осколок встречается<sup>4</sup>. Таким образом, осколки в бленде репрезентируют конкретную лексему с присущим ей семантическим значением, что в свою очередь, позволяет нам определить бленд как единицу, корреляты которой поддаются идентификации, особенно при ее употреблении в контексте.

В отношении звукоподражательных слов следует подчеркнуть, что по структуре они представляют собой сочетание элементов, каждый из которых ассоциируется в сознании носителя языка с рядом лексических единиц со схожим значением и фонетическим составом. В лингвистической науке подобный элемент называется фонестемой, рассматривается в качестве двусторонней языковой единицы и определяется как «повторяющееся сочетание звуков, подобное морфеме в том смысле, что с ним более или менее отчетливо ассоциируется некоторое содержание, но отличающееся от морфемы полным отсутствием морфологизации остальной части словоформы»<sup>5</sup>.

Термин «фонестема» был впервые введен Дж. Ферсом, который употреблял данный термин для обозначения ряда звукосочетаний, применяемых в определенных ситуациях общения. В качестве примера приводится звукосочетание *sl-*, которое встречается в инициальной части некоторых слов и наделяет их отрицательными коннотациями: *slack*, *slench*, *slush*, *slime*, *slosh*, *sloppy*, *slug*, *sluggard*, *slattern*, etc; фонестемные качества обнаруживаются также в группе слов: *crank*, *cross*, *cramp*, *cripple*, которые, по мнению автора, характеризуются таким инвариантным оттенком значения, как «кривой, не прямой, неровный»<sup>6</sup>. Таким образом, Дж. Ферс выстраивал фонестемические ряды, объединяя слова, характеризующиеся наличием определенного сходного звучащего отрезка, ос-

новываясь на рифме и аллитерации, что в последствии позволяло ему выносить суждение о присутствии тому или иному ряду слов значения.

Ассоциативное соотнесение некоторого выражения с некоторым содержанием при оперировании фонестемами вызвало интерес многих исследователей, работы которых глубоко и всесторонне проанализированы Т.Б. Назаровой, делающей вывод о том, что «сопоставление всех имеющихся материалов показывает, что по существу отсутствует критерий, опираясь на который можно было бы отделить фонестемику от широкой области созвучий английского языка»<sup>7</sup>. Автор приводит доказательства о невозможности связывания того или иного созвучия с определенным элементом содержания уже на уровне словаря, что вынуждает отказаться от исходного соотношения «данное выражение – данное содержание» и позволяет говорить лишь о чисто звуковых формальных соответствиях, основанных на аллитерации, ассонансе и рифме.

Вывод Т.Б. Назаровой подтверждает наше предположение о неправомерности включения звукоподражательных слов в группу блендов по причине отсутствия постоянной четко прослеживаемой связи между составляющими их коррелятами и производной единицей, что обусловлено наличием нескольких вариантов для каждого из коррелятов. Иными словами при порождении бленда в сознании носителя языка взаимодействуют два или, в некоторых случаях, три и более элемента, каждый из которых формирует как план выражения, так и план содержания производной единицы, что не наблюдается при оперировании фонестемами, где определенное буквосочетание может соответствовать целому ряду вариативных единиц. Невозможность однозначного определения коррелятов производного звукоподражательного слова препятствует их рассмотрению в качестве блендов, но в связи с тем, что в данном случае имеет место процесс слияния единиц в единое целое, Л. Паунд предлагает использовать для именованного подобного рода единиц термин «неопределенные бленды» (*indefinite blending*) либо «слияния на основе воспоминаний» (*reminiscent amalgamation*)<sup>8</sup>. К числу так называемых неопределенных блендов можно отнести следующие единицы, упомянутые в исследовании Л. Паунд: *bash* < *bang*\beat + *smash*\crush, сильный удар; *chelp* < *chirp*\chatter\cheer + *yelp*, болтать, стрекотать; *chirl* < *cheer*\chirp + *trill*\shrill, чирикать.

#### *Список литературы*

1. *Хрущева, О. А. Блендинг в системе словообразования / О. А. Хрущева // Вестник Оренбургского государственного университета (в печати).*
2. *Bergstrom, G. A. On blendings of synonymous or cognate expressions in English. A contribution to the study of contamination / G. A. Bergstrom. – LUND, 1906. – 205 p.*
3. *Wood, F. A. Some English Blends / F. A. Wood // Modern Language Notes 27, 1912. – P. 179.*
4. *Adams, V. An Introduction to Modern English Word Formation / V. Adams. - London: Longman, 1973.*
5. *Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 1969.*
6. *Firth, J.R. Papers in Linguistics / J. R. Firth. – London, 1957.*

7. **Назарова, Т.Б.** *Филология и семиотика. Современный английский язык: Учеб. пособие / Т.Б. Назарова. – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 191 с. ISBN 5-06-004553-6*

8. **Pound, L.** *Indefinite Composites and Word-Coinage / L. Pound // Modern Language Review 8. Faculty Publications – Department of English. University of Nebraska – Lincoln, 1913. – pp. 324-330.*

# КРЕАТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Мачнева Л.Ф., Мороз В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Проблема креативности в настоящий момент является весьма актуальной, и следует отметить, что в условиях преобразований, происходящих в нашем обществе, интерес исследователей к проблеме творчества, творческой деятельности, развитию студента как творческой личности значительно возрос. Увеличилось число философских, психологических, педагогических работ по данной тематике. Исследования проводятся на различных методологических уровнях, и в большей степени посвящены основополагающим теоретико-методологическим аспектам этой проблемы, как, например, соотношение творчества и креативности как индивидуального качества, дифференцированные исследования профиля творческой личности и предпосылок ее развития в творческом процессе.

Качественными характеристиками творческой деятельности, как в повседневной жизни, так и в образовании, являются преобразование существующей системы моделей, наличие поисковой активности, совершенствование навыков, реализация природных возможностей. Творческая деятельность препятствует возникновению рутины, автоматизма в образовании в частности, и в жизни, в целом. Существующие многочисленные дефиниции понятия «творчества»/«креативности», представленные в различных исследованиях, указывают на способность индивида к созиданию (нового, оригинального в познании, общении, труде).

Рассматривая проблему креативности, многие ученые стоят перед выбором, считать ли креативность наследственной характеристикой, данной лишь немногим людям, или имманентным качеством, присущим любому субъекту в большей или меньшей степени. Последнее время в психологии ярко выражено мнение о том, что у всех людей есть способности к творчеству. Творческие способности в совокупности с личными качествами и присущим ему типом мышления составляют его индивидуальность. Поскольку, креативность в нашем понимании является имманентным качеством личности, то можно предположить, что оно поддается развитию при определенных условиях в процессе обучения.

Мы полагаем, что лингвистическую креативность следует рассматривать не только как качество, присущее студенту, но и неотъемлемое свойство личности преподавателя. Развитие креативности может происходить только в случае сильной мотивационной основы. Мотивы, как осознанные, так и неосознанные, определяют направленность деятельности и могут служить компенсаторным фактором при отсутствии специальных навыков. В педагогической практике нередки случаи, когда целеустремленная личность без ярко выраженных способностей достигает большего успеха, нежели личность с определенными способностями, но с низкой мотивацией.

Мотивация тесно связана с настойчивостью и умением доводить начатое дело до конца. В связи с этим, возникает проблема поддержания мотивации на всех этапах деятельности, которая может быть решена, если вся творческая деятельность будет проходить на высоком эмоциональном уровне. Несомненно, креативность зависит от любознательности, открытости новому, готовности рисковать.

Эти же качества необходимы и для креативной личности преподавателя. Главным фактором профессионализма, с точки зрения А.А. Деркач и Н.В.Кузьминой, является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности. Личность достигает творческого расцвета при наличии трех категорий: творческой индивидуальности, процесса саморазвития и самосовершенствования, креативного опыта как результата самоактуализации.

В деятельности креативного преподавателя преобладает потребность в новизне, поиске наиболее совершенных способов работы. Необходимо отметить, что креативность преподавателя заключается не только в том, чтобы самореализоваться, но и в том, чтобы организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты могли полностью использовать свои возможности и способности. Творческая деятельность преподавателя является деятельностью, направленной на решение проблем, возникающих в педагогическом процессе. Творчество является неременным условием педагогического процесса, объективной профессиональной необходимостью. Важнейшим аспектом творческой деятельности преподавателя является рефлексия, оценка результатов своего творчества.

Творческая активность преподавателя связана с творческой восприимчивостью к инновациям, открытостью для проникновения культуры, общества и иного опыта, критическим мышлением, готовностью к изменениям и преодолению стереотипов в профессиональной деятельности. Немаловажными аспектами являются педагогическая интуиция, импровизация и интеллектуальная инициатива.

Для успешной творческой деятельности важным условием является готовность к риску и открытость новому. Существуют психологические барьеры, препятствующие восприятию нового, мешающие человеку выполнять определенные действия. Система ценностей детерминирует поведение человека, выбор информации, поскольку из всего потока выбирается только та, которая не разрушает, не вносит разлад во внутренний мир человека, та, что не вынуждает поступать против своих убеждений. Считают, что характер ценностной системы может быть либо избыточно инертным и проявляться как косность, неумение адаптироваться к изменяющейся действительности, либо чрезмерно подвижным и неустойчивым, выражающимся в отрицании общепринятых норм.

Креативность как студента, так и преподавателя, зависит от системы ценностей и ценностных ориентаций, которые согласуются с идеалом и формируют ценностную иерархию жизненных целей. Вершину иерархии ценностных ориентаций составляет жизненный идеал как образ будущего, который включает не только образ желаемого будущего, но и образ идеального «Я», отличающийся от реального «Я». Это несоответствие между двумя образами побуждает человека к постоянному движению к поставленной цели.



В связи с этим, на преподавателя выпадает очень ответственная миссия – раскрыть ценность знания в целом, и иностранного языка, в частности. Только тогда эти ценности, станут личными ценностями в психологической структуре личности студента, появится мотивация учебной деятельности.

Качества, которыми человек наделен от природы, должны иметь возможность проявиться, чему может способствовать система образования.

Психологи приходят к мнению о том, что креативность, равно как и остальные способности, в большей или меньшей мере, является качеством, присущим любому человеку. Таким образом, можно предположить, что развитие креативности возможно в процессе воспитания, необходимы только определенные условия, среди которых:

- благоприятные внешние условия;
- пример, образец креативности (преподаватель);
- фоновые знания;
- наличие средств, способов достижения цели.

Понимание нового, соотнесение его с имеющимися знаниями, будет более продуктивно, если при этом принимать во внимание различные стили усвоения. Таким образом, учебный материал должен содержать задания, учитывающие различные стили усвоения. Таким образом, креативность преподавателя может выразиться в составлении материала по дисциплине, выборе заданий и средств обучения. Чем разнообразнее (но не чрезмерно) будет содержание, тем больше вероятность того, что учащиеся смогут не только найти что-то, соответствующее их стилю, но и впоследствии расширить свои способности.

Итак, поскольку креативность является имманентным качеством человека, которое можно развивать, преподаватель должен создать условия для реализации студентом своих способностей, вооружив его необходимой информацией, средствами и способами поиска знаний о предмете потребности.

#### *Список литературы*

1. *Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. -224 с.*
2. *Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург, 1996. -188 с.*
3. *Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997.*
4. *Халперн А. Психология критического мышления. – С-Пб., 2000*

# КУЛЬТУРНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОГНИТИВНОГО СЛОЯ «СОСЕДНЕЕ ГОСУДАРСТВО» В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА «РОССИЯ» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Малахова М.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В конце XX века в лингвистике складывается новое направление – когнитивистика. Ключевым понятием когнитивной лингвистики является концепт – посредник между словами и экстралингвистической действительностью [1: 36].

В нашем сознании огромное множество концептов, мы ими мыслим. Однако, наряду с прочими выделяют небольшую группу культурно значимых концептов. Так для русского языкового сознания культурно значимыми являются концепты *быт, грех, дорога, родина, труд* и т.д. Несмотря на очевидную значимость для русской культуры концептов *родина, отечество, отчизна*, особое место в русской языковой картине мира занимает концепт «Россия». Исследованием концепта «Россия» занимались О.Г. Орлова, В.Л. Каганский, О.А. Лавренова.

Концепт имеет «слоистое» строение, и различные слои являются результатом культурной жизни разных эпох [3: 57]. По мнению А.В. Рудаковой, центром концепта является ядро. Выделяются также ближняя, дальняя и крайняя периферия [2: 24]. Тем не менее, структура концепта не является жесткой, хотя она есть необходимое условие существования концепта и его вхождения в концептосферу [2: 9]. Один из периферических слоев концепта «Россия» - когнитивный слой *соседнее государство*, который представляет определенный интерес.

Объект рассмотрения данной статьи – когнитивный слой «Соседнее государство» в структуре концепта «Россия», предмет рассмотрения – противопоставление культурного и политического в отношениях России с соседями.

Материалы исследования – полученные в результате эксперимента карты России. Группе информантов было предложено выполнить следующее задание: нарисовать карту России (на основании собственных знаний и представлений). При этом необходимо:

- 1) отметить на карте наиболее важные с Вашей точки зрения географические объекты России;
- 2) отметить страны, с которыми граничит Россия (по Вашему мнению);
- 3) возле всех нанесенных на карту географических объектов записать собственные ассоциации и/или представления, связанные с данными объектами.

Т.о. карты информантов должны были представлять собой графическое отражение концепта «Россия» в их сознании. Всего было обработано 49 карт.

На полученных картах отмечено 33 страны и 279 ассоциаций к ним.

Ассоциации, связанные с культурой (культура (3), деятели культуры (3), предметы искусства (9) и т.д.), присутствуют только у трех стран: Казахстана (1 ассоциация), Китая (5 ассоциаций), Японии (8 ассоциаций). Ассоциации культурные сопровождаются ассоциациями историческими (в случае с Казахстаном

речь идет о наличии общей истории и об истории самого государства – «государство, входящее в состав СНГ», «республика», «кочевники»; в случае с Китаем и Японией – об истории самих государств – «древняя цивилизация», «бывшая колония», «большая семерка» и т.д.). Примечательным является тот факт, что те страны, где присутствует своя древняя история, отмечается и культура. Заметим, что все это – страны Востока.

Рассмотрим западных соседей России. У Белоруссии, Германии, Латвии, Литвы, Украины и Эстонии отмечены ассоциации из категории «общая история». Ассоциаций, связанных с историей самих государств, на картах нет. Культурных ассоциаций также не отмечено. Зато среди ассоциаций с этими странами мы видим ассоциации политические (деспотизм (1), Лукашенко (3), война 1941-1945(1), Саакашвили (1), вооруженные конфликты (1), агрессор (1), Тимошенко (4), Ющенко (2), Рада (1), правительство (2), фашизм (1) и т.п.). У Латвии и Литвы вообще не были отмечены другие ассоциации, кроме общей истории. Этот случай не является показательным, т.к. скорее говорит об отсутствии знаний и представлений об этих странах у информантов.

Интересен случай США. Общей истории информантами отмечено не было. На картах присутствуют ассоциации, указывающие на недавнюю историю, на молодость государства (государство, образовавшееся всего 300 лет назад). При этом политические ассоциации отмечаются (Буш, Ирак, война).

Итак, там, где концепт строится на основе знаний и представлений из политической сферы, категоризация происходит на основе наличия / отсутствия общей истории, межгосударственных споров, политическому лидерству, границам государства, а в ассоциациях используется лексика с негативной эмоциональной окраской (деспотизм, агрессор, фашизм, конфликт, война).

Т.о. можно сделать вывод о том, что:

1. Культура в представлениях информантов является неотъемлемой частью или даже следствием многовековой истории государства. Там, где нет истории – нет и культуры.

2. Наличие общей истории с государствами ассоциируется у информантов с политическим взаимодействием, а не с культурным.

3. Взаимодействие России с европейскими и азиатскими соседями видится информантам следующим: культуру мы перенимаем у стран Востока, а политику – у стран Запада.

4. Политическая сфера является негативным фактором для построения концепта соседнего государства.

#### *Список литературы*

1. *Cruse, 1990, цит. по В.А. Маслова. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. М.:Флинта: Наука, 2007. – 296с.*

2. *Антология концептов. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. – 352с. Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина*

3. *Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. М.:Флинта: Наука, 2007. – 296с*

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Спасибухова А.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Понятие «компетентность» широко используется в последние годы и означает теоретическую и практическую готовность человека к выполнению профессиональной деятельности.

Термин «компетентность» (от лат. *competentis* – способность) понимается как совокупность знаний умений, навыков, формируемых в процессе деятельности и необходимых для ее успешной реализации.

Компетентность – это одна из главных составляющих профессионализма педагога. Маркова А.К. выделяет несколько видов педагогической компетентности: специальную, социальную, личностную и индивидуальную [1, с. 51]. Специальная компетентность означает владение профессиональным инструментарием. Социальная компетентность определяет умение взаимодействовать в профессиональном коллективе. Личностная компетентность – это стремление к самовыражению и саморазвитию, умение противостоять изменениям личности, к которым располагает данный вид деятельности. Индивидуальная компетентность предполагает владение способами самоорганизации, самореабилитации в рамках профессии. Психолого-педагогическая компетентность означает умение строить грамотное педагогическое взаимодействие с обучаемыми на основе знаний их возрастных и личностных особенностей.

Если говорить о филологах, то узкоспециальная компетентность определяет уровень владения методикой преподавания иностранного языка.

Общая компетентность обуславливает познавательную активность человека, его способность осуществлять общение с чужой лингвоэтнокультурой и познавать ее. Специфика педагогической деятельности заключается в том, что общение пронизывает все сферы деятельности педагога и выполняет функции: обмена информации; организации межличностного и делового взаимодействия в процессе совместной деятельности; обеспечение благоприятного психологического климата, обмена духовными ценностями. Отсюда можно сделать вывод, что наиболее важной для преподавателя иностранного языка является коммуникативная компетенция.

По определению Гальсковой Н.Д. коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социальнодетерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.

Специфика педагогической деятельности заключается в том, что она связана с человековедением, с межличностными отношениями, что делает недопустимым наличие лишь узкоспециальной компетентности. Кроме того, компетентность педагога должна сочетать в себе наличие общей компетентности, необходимой человеку в любой профессиональной деятельности, узкоспециальной и психолого – педагогической компетентности.

В отдельном ряду стоит компетентность педагога. Лингвистика как наука о языке занимает авангардные позиции в системе всякого гуманитарного знания. Большая часть информации о мире приходит к человеку по лингвистическому каналу, через слово, поэтому можно смело сказать, что успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет словом. Философы говорят, что понимая слово, можно овладеть миром. Умение владеть словом является показателем уровня личностного роста и успешности профессиональной деятельности педагога.

Лингвистическая компетенция является частью коммуникативной компетенции, которая включает также прагматический и социолингвистический компоненты. Она предполагает абсолютное владение различными формами речевой деятельности на родном и иностранных языках. Целью формирования лингвистической компетенции является определенный уровень владения языковыми знаниями, умениями и навыками.

Совокупность знаний, навыков и умений, которые определяют уровень владения различными формами речевой деятельности являются частью универсальной человеческой способности к речевому общению, но она обладает и своей спецификой. Во-первых, специфичным является то, что в процессе овладения неродным языком человек приобщается к новым формам выражения, имеющим свои национально-культурные признаки. Во-вторых, в основе владения любым языком лежит универсальная способность к дискурсу [2]. Под дискурсом понимается связный текст в совокупности с экстралингвистическим – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в событийном аспекте. Усваиваемая человеком определенная совокупность дискурсивных знаний, навыков и умений как результатов межличностного общения отличается культурной спецификой. В третьих, владея языком, человек обладает комплексом неких экстралингвистических, социокультурных знаний, навыков, умений, характеризующих конкретного представителя лингвосоциума. Наряду с лингвистическими знаниями, умениями и навыками овладения этими комплексом имеет особое значение для адекватного понимания и порождения иноязычной речи.

Языковые значения формируются через личностное переживание человека и находятся под контролем сложившихся в социуме норм и оценок. Языковые значения функционируют в контексте многообразного опыта человека. Роль естественного языка заключается в том, что он выступает в качестве основной формы фиксации знаний человека о мире, равно как и источника изучения самих этих знаний [2].

Человек, с детства усваивая язык, проникает вместе с ним в культуру своего народа, а овладевая иностранными языками, приобщается к культуре его носителя. Культура формирует мысль языковой личности. Изучение культуры через язык – это путь к личностному духовному обогащению. Язык одному ему присущими способами ведет мысль по пути анализа мира, его оценки.

«Под именем языка мы преподаем культуру», - пишет А.А. Леонтьев. Т.о. язык и культура являются равноправными, взаимообусловленными, взаимовлияющими компонентами лингвистической компетентности. В связи с выше-

сказанным следует отметить, что неправомерно различать лингвистическую и культурную компетентности индивида.

Естественным выводом было, бы говорить о лингвокультурной компетентности, которая является одной из составляющих педагогического профессионализма. Успешность педагогической профессии определяется не только умением передать специальные знания обучаемому, но и воздействовать на его сознание словом. Педагогическое взаимодействие, несущее в себе элементы культурной коммуникации определяет стратегии дальнейшего межкультурного общения. Это объясняется тем, что для носителей разных лингвокультур характерно различное восприятие действительности, которая воспринимается не абстрактно, а через призму своей культуры. В результате этого происходит перенос не только своих чувств, мыслей и восприятия на других людей, но также и культурных ценностей.

Овладение коммуникативными особенностями, присущими данной культуре, обеспечивает адекватное аутентичное коммуникативное поведение в процессе речевого взаимодействия, развивая одновременно «чувство языка» [2, с.138]. «Чувство языка» по мнению ряда ученых (Б.В. Беляева, М.М. Гохлернер, Е.А. Климович) понимается как творческое владение языком как средством общения. Как полагает Б.В. Беляев, речевое творчество осуществляется интуитивно, без контроля сознания, т.о., по его мнению, чувство языка – это функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, которая выявляется на основе согласования в сознании воспринимаемых языковых форм со сложившимися в результате речевого опыта эталонами языковых единиц [3, с. 31].

Чувство языка помогает контролировать нормативность конкретных языковых единиц, правильность грамматических структур, стилистические особенности речи и культурные фоновые знания, отраженные в речи.

Можно предположить, что чувство языка определяет лингвистическую компетентность педагога, выполняет функцию контроля и оценки языкового материала, закладывает основу культуры общения профессиональной деятельности и расширяет границы межкультурной коммуникации.

#### *Список литературы*

- 1. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность : Теория и практика: Учеб. пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. - 4-е изд. / Н.Н. Никитина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с. , 2007. – ISBN 5-7695-3665-9.*
- 2. Гохлернер, М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вопросы психологии. – М.: НИИТ МГАФК, 1983. - №4. – С. 138.*
- 3. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 172 с.*

# **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К РАБОТЕ НАД ТЕКСТАМИ**

**Закирова Д.Ф., Валеева Э.Р.**

**Казанский Государственный Медицинский Университет, г. Казань**

Специфика обучения на неязыковых факультетах вузов заключается в ограничении возможностей как опосредствованного (через литературные источники, прессу, видео- и киноматериалы), так и непосредственного (контакты с носителями языка и иной культуры) межкультурного общения, которое предполагает формирование ориентации обучаемых на общечеловеческие этические ценности.

Обучение иноязычной компетенции в неязыковом вузе в реальной образовательной среде обусловлено рядом особенностей: достаточно ограниченным количеством часов на овладение иностранным языком; разной степенью подготовленности студентов; разной степенью мотивации. При формулировании целей мы исходим из того, что они должны быть достаточными, достижимыми, результативными в реальной образовательной среде.

Достаточность предполагает такую подготовку, при которой обеспечивается успешная ценностная реализация специалиста в условиях профессиональной деятельности. Успешной ценностная реализация считается в случае формирования запланированного уровня нравственных принципов.

Достижимость цели обеспечивается организационно-деятельностными подходами к обучению средствами перевода и подбором соответствующего текстового материала. Интегрированность организационно-деятельностных подходов обучения иностранному языку в неязыковом вузе в процесс профессиональной подготовки обуславливает использования актуального текстового материала и овладения средствами перевода.

Оценка результативности выражается в достижении поставленных ценностных и познавательных целей. Переводческая составляющая обучения основана на семантически, лингвистически и грамматически обоснованной системе отбора материала (разграничение и сбалансированность общеупотребительной лексики и грамматики); подбора произведений; определения возможного уровня интегрирования в чужую социокультурную среду средствами когнитивных и ценностных аспектов переводимых текстов. Остановимся на последнем аспекте более подробно.

Организация переводческой деятельности связана с решением целого комплекса непростых задач по формированию умений студентов работать со словарями, с постепенным усложнением текстов от простых сказок до серьезных произведений, их ценностного обсуждения, проблемного рассуждения. Преподаватель осуществляет развитие понимания, свободного оперирования текстовым материалом.

При организации обучения переводу очень важно выбрать тренировочный языковой материал. Попытаемся обобщить опыт работы с заданиями, ориентированными на формирование переводческих умений и навыков, с по-

мощью которых можно продемонстрировать различные стороны эмоционального воздействия текста на студента (согласие/несогласие; убеждение; знание/незнание ценностных сторон тестовых ситуаций, положительная/отрицательная оценка, обоснование и т.п.), степень владения переводческой составляющей.

Формирование у студентов базовых составляющих переводческой компетенции для выявления ценностных компонентов текста позволяет студентам неязыковых специальностей успешно совмещать профессиональное обучение с совершенствованием иностранного языка и расширением страноведческих и культурологических познаний других культур.

К базовым составляющим обучения переводу относятся знания, умения и навыки, в той или иной мере необходимые студенту во всех видах перевода (письменный или устный в одной из своих разновидностей) и независимо от жанра переводимого текста (художественный, научно-популярный, деловой, газетно-публицистический или иной текст).

Перевод – один из многих возможных организационно-деятельностных подходов обучения иностранному языку, способ языкового посредничества, цель которого в пределах реально достижимого обеспечить для студентов через лингвоэтнический барьер возможность перевода исходного текста плюс его сравнительное сопоставление.

Перевод – ретрансляция, в которой допустимы неизбежные, но малосущественные отклонения от исходного материала чтобы достичь определенного регулятивного воздействия (интеллектуального, эмоционального или интеллектуально-эмоционального характера). Обучающее назначение перевода состоит в том, чтобы обеспечить учебный перевод, с целью проверки понимания иноязычного текста, сравнения с профессиональным переводом(ами), выявления ситуационных ценностей с последующим их обсуждением, обоснованием, принятием или неприятием.

Говоря об эквивалентности перевода, исходного и переводного текстов, необходимо подчеркнуть ее потенциальный, абстрактный характер. Следует напомнить студентам, что каждый перевод отражает не только (и не всегда) мнение автора, но и личностное восприятие переводчика (его системой ценностей, мировоззрением, образованием, вкусами, пристрастиями, степенью информированности о предмете перевода и т.п.).

В отличие от официального переводчика студент не несет ответственность за свои рабочие ошибки. Он может даже на свой взгляд отредактировать перевод, ему предоставлена возможность реагировать на те или иные моменты в текстах, как он понимает это сам, тогда в коллективном обсуждении всегда истина торжествует большинством мнений и официальной корректировкой, в случае(необходимости) преподавателя.

Мы рассматриваем переводимый текст, прежде всего, как «инструмент общения», источник инокультурных или общечеловеческих ценностей и придерживаемся установки, что переводной текст должен быть полноценной ценностному содержанию оригинала.

Хотя перевод является производным от оригинала, создается на основе определенных его характеристик, мы учитываем в обучении то обстоятельство,



что в данном случае он воспроизводится средствами иного языка в условиях иной национальной культуры. Ценностные ориентации неизбежно отличаются от оригинальных в силу различий двух (трех) языков, культур, традиций, нравственных критериев и т.д.

И важнейшее значение в экспериментальной практической работе со студентами имеет нахождение положительных точек соприкосновения, общих истоков, моральных оправдательных или осуждаемых причин, прежде всего, для убедительного стимула дальнейшей интересной, плодотворной работы.

Можно считать непреложным правилом, согласно которому функция оригинала никогда не приносится в жертву. Исключения составляют лишь те (относительно немногочисленные) случаи, когда

Причиной этого могут быть глубокие расхождения культур: к примеру, когда в одной культуре некоторое явление рассматривается как положительное (или, например, смешное), а в другой – как сугубо отрицательное (вовсе не смешное), то, естественно, нельзя обеспечить даже приблизительного равенства реакций на оригинал и перевод, рассказывающие об этом явлении.

Другой причиной невозможности достижения функциональной эквивалентности являются различия языков, не позволяющие, к примеру, воспроизвести каламбур, в котором заключается, собственно, весь смысл сказанного.

В этих случаях возникает вопрос о переводимости (возможности/невозможности перевода как такового). Например, не меняя своей структуры, фраза Она лишила своего ребенка отца может в зависимости от ситуативного контекста иметь различное содержание, означая соответственно Она ушла от мужа, Она засадила своего мужа в тюрьму, Она убила своего мужа и т.п. Глагол «лишить» в каждом случае выражает различную степень категоричности события (в первом случае – относительное лишение, во втором – временное, в третьем – безвозвратная потеря).

Возможность жертвовать содержанием определяется принадлежностью текста к одному из двух главных типов: к художественному или информационному. В первом случае ради воспроизведения эстетического, эмоционального воздействия возможны гораздо большие отступления от исходного содержания, чем во втором.

Следует обратить внимание на то, что чисто информационные и чисто художественные тексты – это всего лишь два полюса классификации: между ними находится множество текстов, совмещающих в той или иной мере признаки тех и других (например, публицистика, ораторские выступления, репортажи с мест событий, критические заметки, реклама, мемуары и др.). Элементы «художественности» достаточно часто встречаются и в научных текстах в виде наглядных сравнений, метафор, экспрессивных эпитетов и т.д.

В подавляющем большинстве случаев структура оригинала обладает наименьшей эмоциональной ценностью и, соответственно, менее всего «заслуживает» быть воспроизведенной в переводе. Исключением являются случаи, когда именно структура является ценным элементом текста. Это – стихи, их размер и способ рифмовки. Это разного рода каламбуры, афоризмы и т.п. В переводческой практике нашего исследования студенты с удовольствием сравни-

вают и стихотворные размеры оригиналов и различных переводов, например, баллад и прозы Шиллера, лирики Гейне, Гете, Рильке и др.

В каждом отдельном случае принимаются отдельные решения относительно необходимости/возможности передачи в переводе той или иной составляющей текста с учетом функционального веса данного элемента, весомости неизбежных при этом потерь, не говоря уже о самой возможности ее воспроизведения.

Семантико-структурные отступления перевода от оригинала в основном обусловлены следующими причинами:

1. Язык перевода не располагает средствами, позволяющими сделать точный перевод оригинала.

2. Буквальный перевод может стать причиной неадекватного эстетическо-эмоционального эффекта, непонимания или затрудненного понимания, неверного толкования ценностного характера.

В процессе перевода используются отступления от оригинала, носящие сознательный, целенаправленный характер, обусловленные названными причинами (трансформации) и отступления, носящие абсолютно вынужденный характер (квазитрансформации).

Организационно-деятельностные подходы формирования нравственных ценностей в обучении переводу студентов–нелингвистов включают определенное количество составляющих. Это овладение лексическим и грамматическим минимумами и правилами техники перевода, по которым эти умения комбинируются, и формируется умение использовать приемы перевода в соответствии с иноязычной языковой традицией. Это знание национальной культуры, которое пополняется предварительной информацией (страноведческие доклады и лекции преподавателя, интересные сообщения, подготовленные студентами).

Применение разнообразных трансформаций, а все трансформации в принципе объяснимы необходимостью преодолеть ту или иную часть лингвоэтнического барьера, вызывает часто вопрос о мере их необходимости и радикальности. При обучении переводу художественных текстов средствами данного исследования мы считаем важным способом преодоления лингвоэтнического барьера радикальные трансформации, традиционно именуемыми вольностями; неприменение трансформации там, где она необходима, или же недостаточность трансформации ведет к буквализму, искажению смысла, содержания, эмоционального и эстетического воздействия оригинала, неправильной трактовке нравственных составляющих соответствующих текстов.

В качестве стратегических (очень общих) ориентиров, помогающих студентам не впасть в ту или иную крайность (чрезмерные буквализм или вольность) при выполнении трансформаций, служат официальные переводы профессиональных переводчиков и обязательно использование собственного подстрочного перевода, а также следующие принципы:

Мотивированность трансформации: трансформация должна быть мотивирована необходимостью достижения максимальной равноценности перевода (с учетом уровня подготовленности студента).

Минимальность (экономность) трансформации: из ряда возможных трансформаций предпочтительнее та, что решает задачу достижения эквива-

лентности воздействия за счет меньших семантико-структурных отступлений от оригинала и подтверждает ценностное предположение.

Сравнение разных вариантов перевода позволяет студентам приобретать навыки правильного распознавания названных принципов. Помимо эквивалентности в сфере воздействия, хороший перевод отличается максимально возможная (в рамках этой эквивалентности) мера содержательной и структурной близости перевода к оригиналу.

Суммируя вышеизложенное, можно сказать, что «тексты перевода не являются универсальными заменителями текстов оригиналов, однако, «стремление к максимальной семантико-структурной близости оригинала и перевода не должно выливаться в буквальное копирование оригинала, результатом которого является затрудненность восприятия, смысловая неясность, смысловые искажения и т.п.» [Латышев 1988, 30].

Прежде чем приступить к работе с произведением студенты, как правило, знакомятся с биографией автора, его взглядами, нравственными ценностями его времени и т.д. Ведь перевод книги, статьи, выступления приписывается их авторам, и текст перевода рассматривается как слова автора.

Теоретически процесс предлагаемого переводческого процесса можно представить себе в виде следующих процедур:

1. Перевод содержания произведения с помощью средств переводимого языка.
2. Приведение полученного перевода в соответствие с нормой языка перевода.
3. Поправка на речевую норму (узус) языка оригинала.
4. Поправка на расхождение информации, идеи.
5. Ценностное содержание.

При этом студенты руководствуются ценностным назначением перевода, стремятся достичь равноценной передачи авторского замысла.

Основная практическая цель данного обучения сводится к развитию у студентов способности отличать хороший перевод от плохого. Они должны на практике увидеть расхождения переводов разных авторов – от максимальной близости к оригиналу (перевод «слово в слово») до полной внешней несхожести с ним.

Любое действие, входящее в структуру организационно-деятельностных подходов к обучению переводу, преследует определенную цель. Это целеполагание или результат деятельности играет очень важную роль в формировании умений студентов предвосхищать, представлять себе в общих чертах требуемый результат, чтобы лучше и быстрее справиться с поставленной целью – понять ценностную суть произведения, главную составляющую их деятельности.

Поэтому, по нашему опыту, наиболее эффективное обучение умениям правильного целеполагания (особенно на первом этапе) – это научить умению видеть, понимать, ощущать, что есть хороший и что есть плохой перевод, на примерных переводах, с помощью заданий и упражнений.

*Список литературы*

- 1. Гадзаова Л.П. Организация переводческой подготовки к работе над текстами - Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов, 2007*
- 2. Латышев Л.Н. Перевод: Проблемы теории, практики и методики преподавания. – М.: Просвещение, 1988. С.30.*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лисачёва Л.В., Абдрашитова Н.Т.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Понятие «компетентность», «компетентный» в русский язык пришло из латинского языка, где слово *competents, competentnis* означало соответствующий, способный. В словаре русского языка под редакцией С.И.Ожегова оно определяется следующим образом: «компетентный – обладающий основательными знаниями в какой-либо области, знающий, основанный на осведомлённости, веский, авторитетный». В педагогической науке в настоящее время существует несколько трактовок термина «компетентность». Лингвистический анализ этого понятия позволил выделить основные признаки:

- знающий, обладающий основательными знаниями в какой-либо области;
- осведомлённый;
- являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе;
- сведущий в определённой области;
- опытный;
- имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чём-либо;
- авторитетный, веский в какой-либо области.

А что же такое профессиональная компетентность? В современной науке отсутствует единый подход к определению понятия «профессиональная компетенция» преподавателя, а проблема изучения профессиональной компетенции педагога не нашла однозначного решения. Сам термин введён сравнительно недавно, поэтому учёные не пришли до сих пор к единому мнению. Концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена. Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющих основу педагогической деятельности преподавателя. Социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления, согласно данной теории, выступает в качестве факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма. С позиции другого направления профессиональная компетентность педагога трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

Под профессиональной компетентностью преподавателя понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности, единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, способность педагога решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Профессионально компетентным можно назвать преподавателя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое

общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся. Развитие профессиональной компетенции – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества. При этом основу структуры компетентности преподавателя составляют многочисленные педагогические умения (в том числе и коммуникативные), характеризующие эту готовность. Исходя из этой трактовки, одной из составляющих практической готовности учителя иностранного языка является коммуникативная компетенция.

Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимым повышение квалификации и профессионализма преподавателя, т.е. его профессиональной компетентности. Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности, гражданина своей страны, способного к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. А свободно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и моделирующий образовательный процесс преподаватель является гарантом достижения поставленных целей. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированного, творчески мыслящего, конкурентоспособного преподавателя, способного воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире.

Что понимается под профессиональной компетенцией преподавателя иностранного языка? В первую очередь это, конечно же, языковая подготовленность – языковая компетентность, которая может проявляться не только в умении пользоваться языком в учебных целях, но и в умении владеть им, как «инструментом» в любой внеаудиторной реальности. Знания культуры страны изучаемого языка также играют немаловажную роль. В понятие профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка можно отнести информационно-педагогическую компетентность, куда включено умение пользоваться современными информационными технологиями. И, конечно же, невозможно обойтись без личностных качеств педагога.

Профессиональная компетенция в области преподавания иностранных языков обладает сложной структурой. Структура профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка отражает требования, предъявляемые к нему государственным стандартом. Он обязан обеспечить профессиональное обучение, т.е. он должен обладать технологией проведения и организации урока, нацеленного на иноязычное общение. Технология урока иностранного языка складывается из коммуникации и обучения. Структурным элементом урока служит педагогическое общение. Управление уроком обусловлено лингвистической, дидактической, психологической готовностью преподавателя решать педагогические задачи и обеспечивать обучение иноязычной речевой деятельности. Коммуникативная и обучающая профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка реализуется через:

- приёмы рационального использования иностранного языка для выработки установок, которые в процессе обучения по единой модели развивают профессиональную способность преподавателя решать педагогические и методические задачи урока;

- систему профессионально- коммуникативных упражнений, которые совершенствуют речевые и профессионально-значимые умения учащихся во всех видах речевой деятельности.

Специфика предмета «Иностранный язык» заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения являются не основы наук, а способы деятельности. Для этого необходима практика в том виде речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), которой он овладевает. В основе формирования умений в любом виде иноязычной речевой деятельности лежат слухомоторные навыки. Следовательно, приоритет в обучении иностранным языкам принадлежит устным упражнениям. Поэтому преподаватель должен стремиться предоставить учащимся возможность максимально развивать свои речевые умения, нацеливая их на решение различных проблемных ситуаций, на активное участие в дискуссиях и разыгрывание диалогов.

Основные показатели профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка включают в себя необходимость умения развивать у учащихся коммуникативное и межличностное общение, компонентами которого являются лингвистическая, тематическая, социокультурная, учебно-познавательная компетенция.

Социальный заказ общества и экономические условия, широкое распространение новых коммуникационных технологий требуют от человека владения хотя бы одним иностранным языком, а, следовательно, нужны педагоги, которые смогли бы научить не только «читать и переводить со словарём», но и эффективно общаться. Такие педагоги должны не просто владеть своим предметом, но и быть компетентными в применении разнообразных методов обучения, хорошо разбираться в многообразии программ и учебных пособий, а также быть готовыми к самосовершенствованию и дальнейшему непрерывному образованию.

#### *Список литературы*

*1 Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетенция учителя// Педагогика. 2001. №10*

*2 Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентная модель: от идеи к образовательной программе //Педагогика. 2003. №10*

*3 Леонова Т. Коммуникативная компетенция в свете синергетического подхода к обучению иностранным языкам // Учитель. 2003. №6.*

# СОБЫТИЕ КАК ФИЛОСОФСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Давыдова Е. А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

«Событие» как категория интересует в той или иной мере такие науки как философия, лингвистика, психология, история, логика и другие. Тем не менее, эта категория стала более подробно осмысляться и разрабатываться только в XX веке.

Понятие «событие» встречалось в работах М. Хайдеггера [4], Б. Рассела [4], А. Уайтхеда [4], А. Бергсона [4], Н.О. Лосского [4], М.М. Бахтина [7], Ж. Делеза [4], Р. Ингардена [1], З. Фрейда [4] и других. Несмотря на это, универсального определения, что такое событие на сегодняшний день не существует.

Немецкий философ Мартин Хайдеггер одним из первых попытался описать и осмыслить категорию «со-бытие» (именно так пишется это слово в его работах) [5].

В работе «Закон тождества» Мартин Хайдеггер пишет, что слово «событие» выросло из органичности языка. *Er-eignen* (происходить, случаться) изначально значит *er-gaugen*, т. е, замечать, приближать к себе во взгляде, присваивать. Как понятие таким образом ведущее слово, оно так же непереводаемо, как греческое ведущее слово «логос» и китайское «дао». Слово «Событие» означает лишь то, что мы порой называем «случай» или «происшествие». Здесь оно употребляется лишь в единственном числе. То, что им обозначается, имеет место лишь как единичное, нет, не одноразовое, но единственное. Со-бытие есть внутренне мерцающая область, в которой соприкасаются человек и бытие в своей сущности и достигают своей сущностной природы. Мыслить Событие как Со-бытие, значит доводить до строения мерцающее в себе царство [6, с. 77].

В своём докладе «Время и бытие» Хайдеггер употребляет слово *das Ereignis* – обычный перевод «событие» – понимается им как присвоение (от *er-eignen* – годиться, подходить), а *ereignen* – как присваивать (в современном немецком глаголы с корнем *er-eignen* имеют значение различных действий с собственностью, например, *ьbereignen* – передавать, переводить что-либо в собственность). Присвоение же переосмысливается Хайдеггером (в соответствии с *eigen* – свой, личный, особый) как вы-своение, о-собление, обо-собление. Таким образом, действие *ereignen* даёт всему возможность быть собой, что означает для сущего – быть особью, особенным, присутствию – «присутствовать», времени – «времениться». *Das Ereignis* – событие, которое даёт возможность всему быть самим собой, позволяет всему идти к себе, выискивая это нечто, о-сваивая его, о-бособляя его (это нечто) как это нечто, как таковое [6, с. 183].

Совсем неслучайно Мартин Хайдеггер озаглавил второй период своего творчества как «*Vom Ereignis*» («О событии»). Он считает этот этап бытийно-историческим в отличие от первого – трансцендентально-горизонтального. В центре внимания *Ereignis* – ведущее слово позднего Мартина Хайдеггера [2].

Событие – бытие совместно с другими (бытие-в-мире). Важный момент в понятии «событие» – это индивидуальность события, «сопричастность» индивидуума его бытию, его «со-бытие». Событие, происходя всего лишь однажды,



становится частью бытия индивидуума. Событие – род первоначального различения, предшествующий бытию, длительность, в которой бытие становится тем, что оно есть [4].

Ещё одна концепция, затрагивающая понятие «событие» была описана Романом Ингарденом в одной из фундаментальных работ XX века «Спор о существовании мира».

Р. Ингарден делит все индивидуальные объекты на два больших класса:

1. Темпорально определённые объекты.
2. Вневременные объекты (в частности, идеальные).

Трудно объяснить в рамках статьи, в чём состоит вневременность, ограничимся лишь попыткой объяснить значения темпорального определения для способа существования темпорально определённых объектов; вневременность же будем трактовать сугубо негативно, как противоположность, исключающую любое темпоральное определение.

Среди темпорально определённых индивидуальных объектов существуют, однако, различные основные типы, причём различаются их способы существования, а вместе с ними их способы темпорального определения и, наконец, их форма.

Ими являются:

1. Объекты, бытийствующие во времени, особенно вещи.
2. Процессы.
3. События.

Рассмотрим ближе понятие «событие».

Возникновение (более точно вхождение в бытие) некоторого положения вещей или некоторой предметной ситуации является событием. События характеризуются именно тем, что не имеют никакой длительности. Они происходят и тем самым перестают существовать. Они являются завершениями, результатами процессов или их началами (иногда их «пересечениями»). Процесс как бы приводит к событию, а оно, замыкая процесс, выступает по отношению к нему уже чем-то совершенно новым. Событием однако не является само состояние вещей, возникшее в результате некоторого периода развития, так как и состояние вещей может иметь длительность, большую или малую. Выполнение чего-либо, вхождение в бытие воплощение определённого положения вещей – вот что является событием. И это выполнение, это возникновение, это существование некоторого положения вещей может произойти только одномоментно. Конечно, это не исключает, что событие подготавливается в течение периода, занимающего определённый промежуток времени, иногда довольно долгий, а также то, что в событии реализуется ситуация, обладающая длительностью. Наоборот, и то, и другое чаще всего сопутствуют событию. Вообще не могут существовать события, которые проходили бы без какой бы то ни было процессуальной подготовки и которые бы не имели бы никаких, хотя бы непродолжительных и малозначащих последствий (будь то в виде некоторого продолжительного состояния, или какого-то нового процесса или даже множества процессов). В этом состоит особая бытийная несамостоятельность событий. Способ существования событий состоит во «вхождении в бытие» и в незамедли-

тельном «происшествии» – причём первое и второе имеет место в один момент [1].

Понятие «событие» пронизывает всё творчество М.М. Бахтина, начиная с ранних и заканчивая поздними его произведениями. Событие понимается Бахтиным как сущностно диалогическое, настолько, что даже представляется возможным редуцировать его к понятию диалога. Философия Бахтина – это, в первую очередь, философия события. Можно говорить об уникальности понятия события у Бахтина, а можно – о его размытости и неопределённости. Имеем ли мы дело с позитивной или же негативной оценкой понятия события у Бахтина, дело заключается в том, что работа над понятием идёт в различных тематических направлениях и на различных уровнях – от почти нейтрального употребления (когда оно кажется вполне заменимым понятием случая или даже факта) до высшего уровня концептуализации, фиксируемого в понятии событийности.

Отталкиваясь, прежде всего, от ранних работ Бахтина, когда формировалась программа первой философии как онтологии поступка, как феноменологии события, и проходя затем основные вехи его творчества, мы видим, что смысл события коренится именно в идее прибыльности и прироста в бытии и находит свое исполнение в конкретных тематических контекстах. Вплотную к задаче прояснения исходных онтологических оснований всякого события, истоков и сути событийности как таковой Бахтин подходит в начале своего мыслительного пути. Событие бытия – вот исток событийности, инкарнированный в едином и единственном месте в бытии, которое (место) фокусируется в понятии личности. Определение события бытия как рискованного заостряет вопрос о том, кто берёт на себя риск «войти в событие бытия». Ответить на этот вопрос – значит прояснить способ бытия рискующего, показать, каким образом это «кто» удостоверяется самим характером человеческого бытия.

Ещё одним устойчивым понятийным оборотом, связанным с персональной определенностью «кто» события, является у Бахтина выражение «центр исхождения поступка» (в работе «К философии поступка»). Понятия места, центра, точки, или ядра, к которым Бахтин постоянно обращается, должны рассматриваться исключительно в свете амбивалентной структуры события бытия человека, т. е. каждое такое место, точное и сконцентрированное, есть не субстанция, но именно событие, бытийная структура которого определена открытостью смыслового будущего [7].

Вадим Руднев в «Философии языка и семиотики безумия» описывает категорию «событие» на стыке философии и лингвистики. Он считает, что событие произошло, если выполняются три условия:

1. Это происходит с кем-то, кто обязательно обладает антропоморфным сознанием.

2. Для того, чтобы происходящее смогло стать событием, оно должно стать для личности – носителя сознания чем-то из ряда вон выходящим, более или менее значительно меняющим его поведение в масштабе либо всей жизни, либо какой-то её части. Событие всегда окрашено модально, то есть изменяет отношение сознания к миру. Если событие непосредственно затрагивает сферу ценностей, то плохое состояние сознания оно должно превратить в хорошее и наоборот. Событие меняет модальный оператор у высказывания, которое опи-

сывало положение дел в мире до того, как оно произошло. Событие влечёт за собой другие события, так, что, если модальный оператор вначале сменился с негативного на позитивный, он может вновь смениться на негативный вместе со следующим событием.

3. Событие только тогда может стать событием, когда оно описано как событие. В сущности, событие – это в значительной степени то же самое, что и рассказ о событии, не имеющий ничего общего с физическим действием [3, с. 53].

Представив четыре разных описания категории «событие» можно увидеть, что единого мнения нет, каждый учёный предлагает свою собственную дефиницию или экспликацию данного понятия. Так, например, М. Хайдеггер и Р. Ингарден дают точные определения понятию «событие».

По Хайдеггеру событие – это бытие совместно с другими (бытие-в-мире).

По Ингардену событие – это вхождение в бытие некоторого положения вещей или некоторой предметной ситуации.

В свою очередь М.М. Бахтин и В.П. Руднев предпочитают подробно описать параметры данного понятия и выявить его составляющие.

#### Список литературы

1. **Лебедев, М. В.** Концепция времени в экзистенциальной онтологии Ингардена / М. В. Лебедев // *Вопросы философии*. – 2006. - № 12. – С. 145-163.
2. **Поздняков, М. В.** «О событии» («*Vom Ereignis*») М. Хайдеггера / М. В. Поздняков // *Вопросы философии*. – 1999. - № 7. – С. 140-157.
3. **Руднев, В. П.** Философия языка и семиотика безумия / В. П. Руднев. – М.: Территория будущего, 2007. – 528 с.
4. Событие (в философии). [Электронный ресурс] —Режим доступа: [http://ru.science.wikia.com/wiki/событие\(в\\_философии\)](http://ru.science.wikia.com/wiki/событие(в_философии))
5. Философский словарь [Электронный ресурс] / под редакцией Грицанова А. А. М.: «Книжный Дом», 2003. —Режим доступа: [http://slovari.yandex.ru/dict/phil\\_dict/article/filo/filo-728.htm?text=%D1%81%D0%BE%D0%B1%D1%8B%D1%82%D0%B8%D0%B5&stpar3=1.3](http://slovari.yandex.ru/dict/phil_dict/article/filo/filo-728.htm?text=%D1%81%D0%BE%D0%B1%D1%8B%D1%82%D0%B8%D0%B5&stpar3=1.3)
6. **Хайдеггер, М.** Разговор на просёлочной дороге / Под редакции А. Л. Доброхотова. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.
7. **Щитцова, Т.В.** Испытание и воспитание в формировании «субъекта» события у Бахтина. [Электронный ресурс] —Режим доступа: <http://topos.ehu.lt/zine/2000/2shchittsova.html>

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ФОРМЫ, ВИДЫ И ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ.

Назарова И.В.

Оренбургский государственный университет,  
Колледж электроники и бизнеса, г.Оренбург

Контроль, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы и завершения ступени обучения. Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня освоения знаний учащимися, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету. Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика.

Данной проблемой занимались такие ученые, как Сластенин В.А., Пидкасистый П.И., Подласый И.П., Поляков О. Г и другие.

П.И. Пидкасистый считает, что контроль в обучении - это «с одной стороны, административно-формальная процедура проверки работы учителя и учащихся, как функции управления, результаты которой и служат для принятия управленческих решений. С другой стороны, контроль в обучении имеет уже указанные значения проверки и оценки знаний учащихся учителем» [1].

И.П. Подласый считает, что контроль крайне необходим для успешного протекания педагогического процесса. Он призван обеспечить внешнюю обратную связь (контроль педагога) и внутреннюю (самоконтроль ученика). Контроль направлен на получение информации, анализируя которую педагог вносит необходимые коррективы в течение учебно-воспитательного процесса. Это может касаться изменения содержания, пересмотра подхода к выбору форм и методов педагогической деятельности или же принципиальной перестройки всей системы работы [2].

Проверка - составной компонент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между педагогом и учащимися, получение педагогом объективной информации о степени усвоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества усвоения учебного материала учащегося, но и объема учебного труда последнего.

Кроме проверки контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки.

Установка на контроль влечет за собой интенсификацию работы мозга, поддерживает его в деятельном состоянии, что в свою очередь обеспечивает активное отношение учащихся к предмету усвоения.

Благодаря этим особенностям контроль помогает сохранить внимание учащихся на нужном в данный момент явлении и переключать его по мере необходимости на другие явления. При помощи целенаправленного контроля оказывается возможным преодолеть конкретные общие или индивидуальные трудности, испытываемые учащимися. В ситуации контроля учащийся знает, что ему предстоит отчитаться в

выполнении задания, поэтому он мобилизует все свои усилия интеллектуального, волевого и эмоционального плана, выполняет задание с максимальной отдачей и ответственностью, обеспечивающей прочность и тщательность усвоения. Именно в активном отношении учащихся к предмету усвоения и содержатся главные обучающие возможности контроля в органичном единстве с воспитывающими. Поэтому так важно использовать контроль, чтобы с максимальной полнотой реализовать эти возможности в точном соответствии с задачами обучения.

Представляется, что к современному подходу к процессу обучения иностранному языку, стремлению уподобить его процессу общения присущ, прежде всего, скрытый контроль, осуществляемый на основе непроизвольной формы внимания и органично вплетаемый в канву общения. Все возможности личности учащихся - интеллектуального и эмоционального характера - направлены при этом не на преодоление испытания, а на осуществление положительной, содержательной деятельности, т.е. на общение. Собственно контролирующая деятельность является при этом побочным эффектом, она почти незаметна учащимся [3].

Наряду со скрытым контролем в учебном процессе должен иметь место и открытый, «откровенный», контроль, опирающийся на произвольную форму внимания, когда учащиеся вполне отдают себе отчет в контролируемом характере выполняемой ими деятельности. Этот вид контроля направлен на развитие культуры труда учащихся, он способствует реализации требования «учить учиться», все в большей мере ставит учащихся в положение истинных субъектов учения.

Кроме того, этот вид контроля образует мост к самоконтролю, так как контрольные задания, предлагаемые учителем и концентрирующие внимание учащихся на конкретной трудности, воспитывают бдительность по отношению к языковой форме, а это - предпосылка к самоконтролю. Обучающие и воспитывающие возможности этого вида контроля емки, их следует реализовать при овладении материальной базой речевых умений, т.е. языковым материалом. Качество решения задачи становится главным критерием в оценке речевых умений.

Открытый контроль может быть применен при обучении подготовленной форме речи, сущность которой заключается в том, что происходит осознание и упорядочение учащимися как содержания, так и языковой формы его выражения.

При скрытом контроле речевых умений наглядно проявляется двуплановость, свойственная деятельности учителя иностранного языка: он организатор общения, его участник и одновременно бдительный учитель, пристально наблюдающий за речевой деятельностью учащихся и объективно оценивающий ее. В основе оценки - определенные критерии, которые должны быть известны учащимся. Общая установка в оценке речевой деятельности - исходить из положительного (оценке подлежит не то, что упущено или искажено, а то, что правильно передано).

Основным в организации контроля является обеспечение органичного вхождения его во все этапы процесса обучения, т.е. придание контролю следящего характера.

Контроль, как и все другие компоненты учебного процесса, выполняет определённые функции. Под функцией обычно понимается работа, обязанность, подлежащая исполнению. Поскольку контроль пронизывает весь процесс обучения иностранному языку, то его основное назначение усматривается именно в обучающей

функции. Обучающая функция должна быть ограничена передачей знаний и действиями учителя по формированию навыков и умений.

Воспитывающая функция контроля в целом является сопутствующей, но может быть и доминирующей, когда, учитель стремится приучить отдельных учащихся к систематической работе, старается воздействовать на их психологические особенности (развивать волю, память и пр.), стимулируя их оценкой, при проявлении излишней самоуверенности осуществляется более строгий подход к оценке.

Кроме того, контролю приписывается и управленческая функция. И действительно если в процессе обучения ученик выступает лишь в качестве объекта воздействия со стороны учителя, то процесс формирования у учащихся знаний, навыков и умений нуждается в следящем контроле и оперативном управлении.

Вместе с тем управленческий характер приобретает такие функции контроля, как диагностическая, корректировочная и оценочная. Реализация диагностической функции позволяет установить сам факт успешности неуспешности в овладении иностранному языку, проанализировать степень достигнутого учеником уровня в области иноязычных знаний, навыков, умений. С помощью корректировочной функции вносятся изменения в ход учебной работы и фиксируются результаты корректировки. Оценочная функция нужна для оценивания уровня усвоения учебного материала учащимися, в том числе результатов внесенных изменений в ход обучения иностранному языку.

В процессе организации контроля выделяют следующие его формы: фронтальную, индивидуальную, парную и групповую [3].

Фронтальная форма контроля позволяет за небольшой промежуток времени проверить большое количество учащихся. Поэтому она характерна для промежуточного контроля. Это регулярная форма контроля, которая может проводиться несколько раз в течение урока. Прежде всего, её целесообразно использовать для контроля усвоения языкового материала (т.е. элементов речи). В этом случае учащимся дается открытая установка. Фронтальный контроль может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. Устная форма контроля преобладает. Однако, имея в виду большие обучающие возможности письма, необходимо периодически проводить и письменный фронтальный контроль. Именно регулярный письменный контроль прививает лингвистическую бдительность и точность.

Индивидуальная форма контроля предусматривает большие затраты учебного времени, а потому он используется преимущественно по окончании курса обучения. Важно, чтобы индивидуальный контроль органично входил в созданную на уроке атмосферу общения, поэтому его следует осуществлять в скрытой для учащихся форме.

В настоящее время на уроках широко используется парная работа - режим, увеличивающий время активной деятельности учащихся; он применяется для взаимной тренировки учащихся в усвоении языкового материала; особо эффективно его применение для развития диалогической речи.

Отдельного понятия «контроль рабочей пары» в методике преподавания не существует, но его можно рассматривать как одну из организационных форм контроля. Эта форма контроля может носить как скрытый, так и открытый характер. При парной работе могут решаться и коммуникативные задачи (диалогическая речь).

Что касается групповой формы контроля, то она используется в практике явно недостаточно, хотя она, вне всякого сомнения, продуктивна при контроле устно-речевых умений в процессе итоговой, завершающей и текущей проверок.

Рабинович Ф.М. выделяет такие виды контроля, как предварительный, текущий, тематический и итоговый.

**Предварительный контроль.** Успех изучения любой темы (раздела или курса) зависит от степени усвоения тех понятий, терминов, положений и т.д., которые изучались на предшествующих этапах обучения. Если информации об этом у педагога нет, то он лишен возможности проектирования и управления в учебном процессе, выбора оптимального его варианта. Необходимую информацию педагог получает, применяя пропедевтическое диагностирование, более известное педагогам как предварительный контроль (учет) знаний. Последний необходим еще и для того, чтобы зафиксировать (сделать срез) исходный уровень усвоения учебного материала. Сравнение исходного начального уровня усвоения учебного материала с конечным (достигнутым) позволяет измерять «прирост» знаний, степень сформированности умений и навыков, анализировать динамику и эффективность дидактического процесса, а также сделать объективные выводы о «вкладе» педагога в обученность учащихся, эффективности педагогического труда, оценить мастерство (профессионализм) педагога.

**Текущий контроль.** Он необходим для диагностирования хода дидактического процесса, выявления динамики последнего, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запроектированными. Обычно текущий контроль осуществляется посредством устного опроса, который все время совершенствуется: педагоги все шире практикуют такие его формы, как уплотненный, фронтальный, магнитофонный и другие. Тестовые задания для текущего контроля (их количество обычно не превышает 6-8) формируются так, чтобы охватить все важнейшие элементы знаний, умений, изученные учащимися на протяжении последних 2-3 уроков.

Длительность выполнения теста не должна превышать 10-12 минут. Некоторые педагоги предлагают проводить такое тестирование через каждые два урока на третий, но все определяется конкретными особенностями и потребностями. После завершения работы обязательно анализируются допущенные обучаемыми ошибки. Для ускорения анализа используются образцовые тесты с правильными ответами, очень важно достичь при этом осознания каждым обучаемым причины возникновения ошибок;

**Тематический контроль.** Составление тематического тестового задания требует кропотливого и тщательного труда. Ведь речь идет не просто о проверке усвоения отдельных элементов, а о понимании системы, объединяющей эти элементы. Значительную роль при этом играют синтетические, комплексные задания, объединяющие вопросы об отдельных понятиях темы, направленные на выявление информационных связей между ними. Для тематического тестового контроля лучше всего использовать готовые тестовые задания, разработанные профессионалами службы педагогического тестирования. Последняя начинает свое функционирование в системе Министерского образования Российской Федерации.

**Итоговый контроль.** Осуществляется во время заключительного повторения в конце каждого семестра и учебного года, а также в процессе экзаменов (заче-

тов). Именно на этом этапе дидактического процесса систематизируется и обобщается учебный материал. С высокой эффективностью могут быть применены соответствующим образом составленные тесты.

Теорией и практикой обучения установлены следующие педагогические требования к организации контроля за учебной деятельностью учащихся:

- индивидуальный характер контроля, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной работой, не допускающей подмены результатов учения отдельными учащимися итогами работы коллектива (группы или класса) и наоборот;

- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся;

- разнообразие форм проведения, обеспечивающее выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функций контроля, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам;

всесторонность, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся;

- объективность контроля, исключая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении учащихся или предвзятом отношении его к некоторым из них;

- дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности каждого учебного предмета и отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся, требующий применения в соответствии с этими особенностями различной методики проведения контроля и педагогического такта учителя;

- единство требований учителей, осуществляющих контроль за учебной работой учащихся в данном классе.

Соблюдение указанных требований обеспечивает надежность контроля и выполнение им своих задач в процессе обучения.

В контроле реализуется функция обеспечения взаимодействия учителя и учащихся в педагогическом процессе. Взаимодействие состоит в том, что учитель выступает как субъект, осуществляющий контроль, а учащийся как объект контролирующего воздействия и как субъект, переживающий это воздействие, осуществляющий саморегуляцию и самокоррекцию своей деятельности, тем самым оказывающий опосредованно воздействие на учителя, на содержание его обучающей деятельности.

Контролирующая деятельность учителя выступает как открытая система, гибкая, способная меняться в зависимости от сведений, поступающих от учащихся по каналам обратной связи.

По существу преподаватель в процессе контроля тоже приобретает статус субъекта, саморегулирующего свое «поведение», и объекта, зависящего от ученика и испытывающего его «давление». В ходе контроля реализуются в единстве оба статуса - ученика и учителя. Основная цель обучения иностранному языку сегодня - развитие способности учащегося реализовывать свои знания, умения и навыки для осуществления общения на изучаемом языке. Чтобы достичь этой цели, необходимо повышать эффективность преподавания иностранного языка, совершенствовать не только мето-



дику, но и контроль усвоения учебного материала. Успех в обучении иностранному языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя и какое внимание.

#### *Список литературы*

*1 Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. / П.И.Пидкасистый- М.:Педагогика,1980.-340с*

*2 Подласый, И.П. Педагогика. Кн.1/И.П. Подласый. – М.: Владос, 1999 – 576с.*

*3 Поляков, О.Г. Базовый уровень владения иностранным языком как объект тестирования при коммуникативном подходе. / О.Г. Поляков. – М.: МАЛП, 1995 – 170с.*

# ТОНАЛЬНОСТЬ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОТВЕТНЫХ РЕАКЦИЯХ НА БЛАГОДАРНОСТЬ

Агаркова О.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Социальные факторы играют важную роль в жизни языка и особенно ярко проявляются в речевом этикете. Рассмотрим соотношение таких явлений, как этикет и вежливость. Этикет и речевой этикет - это принятые в том, либо ином обществе, кругу людей правила, нормы поведения, в том числе и речевого поведения (в согласовании с распределением социальных ролей в официальной и неофициальной обстановке общения), которые, с одной стороны, регулируют, а с другой стороны, обнаруживают, показывают дела членов общества по таким приблизительно линиям: свой - чужой, вышестоящий - нижестоящий, старший - младший, далекий - близкий, знакомый - незнакомый и даже приятный - противный.

Тональность речевого поведения в рамках роли, характер ее исполнения могут существенным образом меняться в зависимости от ряда причин: от степени теплоты взаимоотношений между людьми, от различных социальных условий и ситуаций общения.

В нашей работе мы рассматриваем ответные реплики на благодарность, сгруппированные в зависимости от тональности речевого поведения адресанта.

Нейтральная тональность определяет спокойную, размеренную речь с использованием лексики, подходящей для всех стилей общения:

«*Во здравие!*», «*На (доброе) здоровье (кушайте, носите...!)*» – ответы на благодарность за угощение, подарок, услугу.

«*Всей душой!*» – охотно, с большим желанием; всегда готов помочь.

«*И Вам (тебе) спасибо (за...!)*», «*(Это) Вам (тебе) спасибо!*», «*И Вас благодарю!*» – выражения обычно используются в устном общении как ответ на благодарность, взаимная благодарность.

Вежливая тональность общения характеризуется большей официальностью, в структуре ответных реплик присутствуют «Вы-формы»:

«*Пожалуйста!*», «*Не стоит (благодарности)!*», «*Это я должен Вас благодарить!*», «*Это мой (наш) (служебный, гражданский, моральный..) долг!*» – ответы на благодарность за незначительную услугу или когда говорящий из вежливости, скромности принижает значимость своей услуги.

«*Кушайте на здоровье!*» – вежливый ответ за угощение.

«*Помилуйте!*» – этикетная формула употребляется в значении: «Ну что Вы! Не за что!».

Учтивая тональность – используется в почтительно-вежливых выражениях младших к старшим, нижестоящих к вышестоящим:

«*Рад стараться! (Рады стараться!)*» – в дореволюционной Русской Армии уставный солдатский ответ на похвалу, благодарность, призыв старшего по званию.

«*Служу Отечеству!*» (с 1992 в Российской Армии), «*Служу Советскому Союзу!*» (в Советской Армии), «*Служу трудовому народу!*» (после революции

в Красной Армии) – уставные ответы военнослужащих на поздравление, благодарность, похвалу старшего по званию, должности.

Экспрессивная тональность характерна для разговорного стиля речи, о чем также свидетельствует выбор лексики в этикетных формулах:

«*Пустяки!*», «*Какие пустяки! (Пустяки какие!)*», «*(Да) это же пустяки!*», «*Это (же, такие) пустяки!*», «*Ерунда! (какая!)*», «*Это (такая) ерунда!*», «*Не за что (благодарить)! (Не на чем!)*», «*Что там...! (Чего там...!)*», «*(Ну) что Вы!*», «*(Ну) что Вы, не стоит (не беспокойтесь, не за что!)*» – ответы на экспрессивное выражение благодарности.

«*Какие могут быть благодарности!*», «*Что за благодарности!*» – экспрессивные ответные реплики на благодарность близкого знакомого, равного или младшего по возрасту, положению.

«*Полно (тебе, Вам)!*», «*Полноте!*» – ответы на многословную благодарность собеседника, употребляющиеся в значении «Ну что Вы! Не стоит!».

Радужная тональность отражает настроение собеседника:

«*Ради Бога!*», «*Всегда пожалуйста!*», «*Богу Иисусу!*» – этикетные формулы используются в разговорной речи или в просторечии.

«*Спасибо тому, кто кормит и поит, а вдвое тому, кто хлеб-соль помнит!*» – ответ на благодарность за услугу, помощь.

«*Во славу Божию (Божью)!*» – ответ православных набожных людей на благодарность за угощение, подарок.

Особый интерес представляет использование поговорок и пословиц, функционирующих в роли формул речевого этикета:

«*Не гостям хозяина, а хозяину гостей благодарить надо!*» – поговорка употребляется как скромный ответ хозяина на благодарность гостей за гостеприимство.

«*Свои люди — сочтемся!*» – пословица употребляется в ситуации оказания помощи, услуги близкому знакомому, родственнику. Между близкими людьми не стоит считать взаимные услуги. Если пословицу произносит тот, кто оказал услугу, это может означать: а) «Не считай себя должником, мы друзья (соседи, родственники); может быть, в будущем и ты мне чем-нибудь поможешь», б) Ладно, чего там, не беспокойся. Ответ на благодарность. Если пословицу произносит тот, кому оказали услугу, это обычно означает: «я в долгу не останусь, при случае готов оказать посильную услугу».

Шутливая тональность свойственна ответным репликам на благодарность, сказанным не всерьез, ради развлечения, веселья:

«*Большое пожалуйста!*», «*Не стоит благодарности за такие малости!*», «*Кушай с булочкой!*», «*Взятки не берем, а благодарности принимаем!*» – шутливые ответы на благодарность, поздравление (в том числе и с вручением подарка).

«*Извините, что мало едите!*» – ответ хозяйки на благодарность гостей за угощение.

«*Из спасибо шубу не сошьешь!*», «*Спасибо в карман не положишь!*», «*Спасибо в рюмку не нальешь!*», «*Спасибо домой не унесешь!*», «*Спасибо много, а (100) рублей хватит!*», «*Спасибо на хлеб не намажешь!*», «*Спасибом не отбудешь, век работать будешь!*», «*Спасибом сыт не будешь!*» – полушутли-

вые ответы на «Спасибо!» с намеком на то, что одной словесной благодарности мало.

Итак, мы рассмотрели тональность речевого поведения в ответных реакциях на благодарность, выявив виды тональности, используемые в данной тематической группе. Было установлено, что определенная тональность тесно связана со стилем речи, социальным статусом собеседников, обстановкой общения, темпераментом и настроением общающихся. Все это необходимо учитывать в процессе коммуникации для построения более успешного и эффективного общения.

#### *Список литературы*

*1. Азаркова, О.А. Социологический фактор речевого этикета / О. А. Азаркова // Качество профессионального образования : новые приоритеты, системы оценки : материалы XXVI науч.-практ. конф. Оренбург, 7-8 апреля 2004 г., Ч. 1 : Секции факультета иностранных языков. – Оренбург : ОГПУ, 2004. – С. 61-66.*

*2. Балакай, А.Г. Словарь русского речевого этикета : 2-е изд., испр. и доп. / А. Г. Балакай. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2001. – 672 с. – ISBN 5-7805-0681-7.*

# ЯЗЫК И ГЕНДЕР. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ ГЕНДЕРНЫЙ СТЕРЕОТИП

Назина О.В.

Оренбургский государственный университет,  
Колледж электроники и бизнеса, г.Оренбург

Социально и культурно значимые различия в поведении, обычаях и социализации в целом мужчин и женщин фиксировались в научном описании, особенно в антропологии и этнографии. Однако идея о разграничении понятий биологического пола и пола социального (гендер) возникла лишь в период постмодернизма.

Понятие «гендер» в русский язык вошло относительно недавно и его семантическое поле ещё не устоялось. В настоящее время термин «гендер» используется в гуманитарных науках для отображения социокультурного аспекта половой принадлежности человека.

Категория *gender* была введена в понятийный аппарат науки в конце 60-х - начале 70-х годов нашего века и использовалась сначала в истории, историографии, социологии и психологии, а затем была воспринята и в лингвистике, оказавшись плодотворной для прагматики и антропоориентированного описания в целом. Гендерный фактор, учитывающий природный пол человека и его социальные «последствия», является одной из существенных характеристик личности и на протяжении всей ее жизни определенным образом влияет на её осознание своей идентичности, а также на идентификацию говорящего субъекта другими членами социума.

Гендерно обусловленные модели поведения задаются не природой, а «конструируются» обществом (*doing gender*), предписываются институтами социального контроля и культурными традициями [1]. Гендерные отношения являются важным аспектом социальной организации. Они особым образом выражают её системные характеристики и структурируют отношения между говорящими субъектами. Основные теоретико-методологические положения гендерного концепта основаны на четырёх взаимосвязанных компонентах: это культурные символы; нормативные утверждения, задающие направления для возможных интерпретаций этих символов и выражающиеся в религиозных, научных, правовых и политических доктринах; социальные институты и организации; а также самоидентификация личности.

Вместе с тем в науке до сегодняшнего дня нет единого взгляда на природу гендера. Его относят, с одной стороны, к мыслительным конструктам, или моделям, разработанным с целью более чёткого научного описания проблем пола и разграничения его биологических и социокультурных функций. С другой стороны, гендер рассматривается как конструкт социальный, создаваемый обществом, в том числе и посредством языка.

Существует мнение, что лингвистическая традиция, учитывающая фактор пола, уходит корнями в античный мир, когда началось осмысление категорий природного пола (*sexus*) и грамматического рода (*gender*). Однако правомерным, видимо, будет и утверждение, что полоролевая традиция общественного

сознания берёт свое начало в древнекитайской философии с её основными понятиями – «ян» и «инь». Концепция о взаимодействии полярных сил «инь» - «ян» как основных сил движения, дуализм которых выражается в нерасторжимом единстве и борьбе светлого и темного, твердого и мягкого, мужского и женского начал в природе, - легла в основу учения о символах взаимодействия крайних противоположностей [2, с.83].

Становление и интенсивное развитие гендерных исследований в лингвистике приходится на последние десятилетия XX века, что связано со сменой научной парадигмы в гуманитарных науках под влиянием постмодернистской философии. Интерес к субъективному, к частной жизни человека, развитие новых теорий личности, в частности теории социального конструктивизма, привели к пересмотру научных принципов изучения категорий этничность, возраст и пол, интерпретировавшихся ранее как биологически детерминированные. Новый подход потребовал и применения новой терминологии, более точно соответствующей методологическим установкам исследователей, что и стало причиной введения в научное описание термина гендер. Этот подход стимулировал изучение лингвистических механизмов проявления гендера в языке и коммуникации [4, с.159].

Гендерные отношения фиксируются в языке в виде культурно обусловленных стереотипов, накладывая отпечаток на поведение, в том числе и речевое, личности и на процессы ее языковой социализации.

Гендерный стереотип является одним из видов социального стереотипа. Впервые термин «стереотип» был введен в общественные науки в 20-е годы XX века в США, когда возникла необходимость изучения и объяснения законов функционирования массового сознания. Основателем концепции стереотипного мышления и поведения стал американский журналист и политолог Уолтер Липпман и его работа «Общественное мнение», изданная в 1922г. Под социальным стереотипом Липпман понимал упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека (*pictures in our heads*), которые экономят его усилия и защищают его ценностные позиции и права.

Согласно определению, данному в словаре гендерных терминов, **гендерные стереотипы** - это культурно и социально обусловленные и прочно закреплённые в общественном сознании мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов. Гендерные стереотипы связаны с языковым выражением феминности и маскулинности, но не обязательно идентичны им. Из этого определения следует, что комплекс языковых стереотипов пола включает «мужские» и «женские» признаки, ожидания определенных характеристик и действий женщинами от мужчин и мужчинами от женщин.

Выделяют несколько групп гендерных стереотипов.

К первой относятся **стереотипы феминности-маскулинности**. В стереотипном представлении маскулинности предписываются «активно-творческие» характеристики, инструментальные черты личности, такие как активность, доминантность, уверенность в себе, агрессивность, логическое мышление, способность к лидерству. Феминность, наоборот, рассматривается как «пассивно-репродуктивное» начало, проявляющееся в экспрессивных личностных харак-

теристиках, таких как зависимость, заботливость, тревожность, низкая самооценка, эмоциональность.

Вторая группа гендерных стереотипов включает **представления о распределении семейных и профессиональных ролей** между мужчинами и женщинами. Для женщины наиболее значимой считается роль домохозяйки, матери. Женщине предписывается нахождение в приватной сфере жизни - дом, рождение детей, на неё возлагается ответственность за взаимоотношения в семье. Мужчинам предписывается включённость в общественную жизнь, профессиональная успешность, ответственность за обеспечение семьи. Наиболее значимыми для мужчины являются именно профессиональные роли.

Третья группа гендерных стереотипов определяется **спецификой содержания труда**. В соответствии с традиционными представлениями предполагается, что женский труд должен носить исполнительский, обслуживающий характер. Женщины чаще всего работают в сфере торговли, здравоохранения, образования. Для мужчины возможна творческая и руководящая работа.

Появление гендерных стереотипов обусловлено тем, что модель гендерных отношений исторически выстраивалась таким образом, что половые различия располагались над индивидуальными, качественными различиями личности мужчины и женщины.

В философских, психологических, культурологических текстах прослеживаются гендерные стереотипы. Мужское начало у многих авторов трактуется как зачинающее, женское - воспринимающее; первое - инициативно, второе - рецептивно, первое - деятельное, второе - страдательное, первое - динамическое, второе - статическое.

Можно выделить бинарные оппозиции, стереотипно приписываемые мужчине - женщине [5]:

**Логичность - интуитивность, абстрактность - конкретность.** Прежде всего, мужественность соотносится с логичностью, а женственность - с интуитивностью. Мужское мышление отличается склонностью к обобщениям, абстрактностью, рациональностью. Женщин больше интересуют конкретные вещи, они конкретны в своей мыслительной деятельности. Простор женскому интеллекту обычно открывают прикладные и близкие к практике науки. Такой же взгляд на женскую конкретность можно проследить у В. В. Розанова, С. Н. Булгакова, Н. А. Бердяева. Об оппозиции разума, сознательности, логичности мужчины - и сердца, инстинкта, интуиции женщины писали В. Соловьев, В. Ф. Эрн.

**Инструментальность - экспрессивность, сознательность - бессознательность.** Существует стереотипное мнение, что женская чувственность, эмпатичность, эмоциональная экспрессивность отличают её от мужчины с его инструментальной размеренностью, ориентированной на цель и компетентность. Благодаря этим качествам считается, что все женщины более гибки, отзывчивы. Мужчины же более тверды и властны. К этому можно присоединить мнение С. Н. Булгакова о том, что женщина связана с «глубинами бытия». О женской впечатлительности и восприимчивости писали В. Ф. Эрн, П. А. Флоренский и др.

**Власть - подчинение.** Женскими считаются также такие категории как преданность, жертвенность, терпение, покорность. Мужчина рассматривается как обладатель противоположных качеств, и потому мужское и женское начала

осмысливаются в категориях власть - подчинение. В.В. Розанов писал о том, что мужчине приписывается право распоряжаться женщиной, «быть покровителем и вождем», право женщины - «в дар за любовь свою получить мужественного и сильного покровителя». С. Н. Булгаков, рассматривая власть, выделяет в ней два начала. Он пишет о том, что власть двойственна по природе, знает активное и пассивное начало, слагается из властвования и подчинения... Власть представляет собой обособившееся, утвердившееся в оторванности своей мужское начало, которому присуща стихия насилия: она умеет только покорять и повелевать, но не любить и сострадать. А соответственно и повиновение, пассивное начало власти принимает черты столь же отвлеченной женскости, угнетаемой и поработаемой. Проблему господства - подчинения рассматривают также психоаналитики, говоря о садомазохизме. Известно, что Фрейд воспринимал мазохизм как выражение женской сущности.

**Порядок - хаос.** Философский взгляд на гендерную дифференциацию формы и материи выражается в противопоставлении порядка и хаоса. Так, Н. А. Бердяев, говоря о мужском и женском началах, рассматривает мужское начало как начало оформления, внесения смысла, Логоса, строя, лада, поскольку мужественный дух оформляет, дисциплинирует, организует, постольку оно есть начало порядка. Беспорядок и хаос рассматриваются как проявления женского начала: Дух женственно-пассивный погружает в бесформенный, недисциплинированный, неорганизованный хаос. Подобные взгляды выражали В. Ф. Эрн, А. Белый, В. Иванова, Н. А. Бердяева, П. А. Флоренского.

Вместе с тем, современные исследователи женской и мужской психологии не считают, что мужское начало - проявление порядка, а женское - хаоса; каждый пол отличается своим своеобразным типом деятельности. Так, Р. Горски сообщает, что мужчины склонны сначала зафиксировать любую проблему, а лишь затем рассматривать её, женщины же анализируют взаимоотношения по ходу дела. И если мужчинам свойственно фокусироваться на одной проблеме, то женщины фокусируются на цели, но держат в уме и широкую картину поля действия. У. Штейнберг считает, что в современной культуре очень часто женщин, которые могут думать и наслаждаться мыслительным процессом, обвиняют в мужеподобности. А так как эмоциональные проявления и экспрессивность ассоциируются с женской социально-половой ролью, то в силу устоявшихся традиций они не считаются мужскими. И пока мужчины, переживающие тонкие и глубокие эмоции, будут считаться в обществе женоподобными, они не смогут полностью реализовать свой мощный потенциал с учётом ограничений, накладываемых на эти «женские» проявления культурой. Следует помнить, что как женщина способна развивать свое мышление так, чтобы оно стало эквивалентно мужскому, так и мужчина, в свою очередь, может дифференцировать свои потребности и чувства не хуже женщины. Кроме того, следует помнить о разных типах мужчин и женщин, содержащих в различных вариациях фемининные и маскулинные проявления. Только изменение культурных стереотипов поможет полной реализации личности, сочетающей в себе как мужские, так и женские качества.

**Независимость, индивидуальность - близость, коллективность.** Важный гендерный стереотип состоит в том, что женщинам свойственно следить в



первую очередь не за объектами и решением каких-то задач, а за благополучием людей, составляющих их круг общения. Так, Н. Ходоров, К. Гиллиган утверждают, что женщины на первое место ставят отношения между людьми, в то время как мужчины во всех обществах более независимы, доминантны, властны, авторитарны и решительны. Женщины же более осторожны, склонны к подчинению, отзывчивы и демократичны. Такого мнения придерживались Розанов, Булгаков, Флоренский.

**Сила Я - слабость Я.** Также стереотипно считается, что мужчин и женщин отличают проявления силы их личности. По мнению Флоренского, женская деятельность в значительной мере, в более значительной, чем мужская, есть деятельность не самой женщины, а других сил в женщине. Флоренский сравнивает мужское начало с вертикалью, а женское - с горизонталью. Кроме того, подобный взгляд Н. Бердяева на пол прослеживается в его произведении «О назначении человека», где он утверждает, что женщина, в которой совсем бы отсутствовал мужской принцип, не была бы личностью.

**Импульсивность, активность - статичность, пассивность.** В представлении Аристотеля сила, активность, движение, жизнь исходят из мужского начала, женщина же дает только пассивную материю. Гиппократ поддерживает эту доктрину и выделяет слабое (женское) и сильное (мужское) семя. Теория Аристотеля просуществовала на протяжении всех Средних веков, вплоть до современной эпохи. Гегель также считает, что два пола должны быть различными: один - активным, другой - пассивным. Пассивность достается женщине. Современные исследователи противопоставляют активность, склонность к риску, деспотичность, импульсивность мужчин и покорность, пассивность, зависимость, слабость женщин.

**Непостоянство, неверность, радикализм - постоянство, верность, консерватизм.** Также в культуре бытует стереотипное убеждение, что женщин отличает консервативность, верность всему состоявшемуся, мужчин же - радикализм, непостоянство. Зиммель, отмечая привязанность женщин ко всему бывшему, состоявшемуся, рассматривает эту проблему в свете бинарных оппозиций: «верность» - «неверность».

Итак, философы, антропологи, психологи обосновывают различие полов, различие мужчины и женщины. Но можем ли мы сказать, что не встречаем логичных женщин и чувственных мужчин; активных, властных, доминантных, агрессивных женщин и пассивных, подчиняющихся мужчин? Социологическое значение понятий мужской - женский получает свое содержание благодаря наблюдению над действительно существующими мужскими и женскими индивидами. Эти наблюдения показывают, что ни в биологическом, ни в психологическом смысле не встречается чистой мужественности или женственности. У каждой личности наблюдается «смесь» биолого-психологических признаков своего и противоположного пола.

Мы попытались выяснить, каким образом происходит репрезентация гендерных стереотипов, выделенных философами, психологами и культурологами в виде бинарных оппозиций мужественности и женственности, в языке на примере немецкоязычных текстов. В результате исследования нами были выявле-

ны следующие способы репрезентации некоторых из перечисленных стереотипов на различных языковых уровнях.

**Инструментальность** как стереотип мужественности репрезентируется на лексико-семантическом уровне в использовании лексических единиц, выражающих понятия, составляющие концептосферу инструментальности: ориентацию на цель и здравый смысл; экономичность; инструменты, средства достижения цели; деньги, капитал, состояние; воздействующую силу, помощь, обеспечение возможностью; объект целеполагания; включённость в действие, целеустремлённость; эффективность и «результативность» как конечный результат, признак, ограничивающий течение времени. Различные типы актуализованных базовых концептов инструментальности и языковых средств их вербализации характеризуют различные свойства субъекта-агенса: интеллектуальные, волевые, эмоциональные свойства, коммуникативные особенности, социальный статус производителя действия. Субъекты инструментальных ситуаций характеризуются целеустремлённостью и активностью в реализации своих интенций. Языковые средства выражения предметной инструментальности используются для экспликации средств, необходимых для осуществления целенаправленного действия.

На морфологическом уровне инструментальность выражается в употреблении предлогов *mit, durch, dank*, формирующих в немецком языковом сознании представление об участии инструмента/применении метода в осуществлении действия, что в русской языковой картине мира «нейтрализуется» беспредложным творительным падежом; в указании агенса (субъекта) и пациенса (объекта); в использовании переходных глаголов с семантикой «направленность субъекта на объект».

На синтаксическом уровне происходит проецирование схемы «субъект действия - инструмент действия - действие - объект действия» на структуру предложения: субъекту отводится роль агенса как инициатора и активного исполнителя действия, и в структуре предложения за ним закрепляется функция подлежащего. Для осуществления действия агент использует инструмент, способствующий достижению желаемого результата при воздействии на объект; за инструментом закрепляется функция обстоятельства в структуре предложения. Соответственно объект претерпевает изменение состояния, за ним закрепляется роль пациенса и функция дополнения в структуре предложения. Субъектно-предикатно-объектные отношения, в которых особый интерес для настоящего исследования представляет комплексная категория субъекта, поскольку она состоит из собственно субъекта и инструмента, являются базовой смыслообразующей структурой речемыслительной деятельности и занимают ведущее положение в синтагматической деятельности.

**Экспрессивность** как стереотип женственности репрезентируется на лексико-семантическом уровне за счёт использования эмоционально окрашенной, коннотативной лексики, изобразительно-выразительных средств языка (метафоры, антитезы, гиперболы, литоты, иронии, оксюморона и др.), устоявшихся фразеологических сочетаний, пословиц, поговорок, прецедентных коннотативных имён.

На морфологическом уровне средствами выражения экспрессивности являются: экспрессивные морфемы (деминутивные = уменьшительно-ласкательные и аугментативные = увеличивающие, огрубляющие суффиксы); безаффиксные способы словообразования; междометия; модальные слова, выражающие эмоциональное отношение к фактам действительности (*zum Glück*); восклицательно - оценочные частицы; образование превосходной степени прилагательных; наречия меры и степени.

На синтаксическом уровне средствами выражения экспрессивности служат типизированные модификации строевых синтаксических единиц, обладающие экспрессивным значением: амплификация, бессоюзие и многосоюзие, инверсия, параллельные синтаксические конструкции, синтаксические повторы, эллипсис и др.; нарушения синтаксического строя (апозиопеза - обрыв и анаколупф); обособленные конструкции и вводные предложения.

**Сила Я (власть)** как стереотип мужественности актуализируется посредством коннотативных лексических единиц, заключающие в себе семантику уверенности, надёжности, доминантности, физической, умственной и социальной силы на лексико-семантическом уровне; посредством использования повелительного наклонения, модальных слов, заключающие в себе коннотацию уверенности (*unbedingt*), имеющих значение констатации (*Er muss kommen*), активного залога; агентивности на морфологическом уровне.

**Слабость Я (подчинение)** как стереотип женственности отражается на лексико-семантическом уровне в коннотативных лексических единицах, заключающих в себе семантику потребности в защите, в надёжном спутнике; страха перед одиночеством, старостью и т.д.; готовность быть ведомым, управляемым т.д. На морфологическом уровне данный стереотип находит отражение в употреблении сослагательного наклонения; модальных слов, заключающих в себе коннотацию сомнения, неуверенности; пассивных конструкций; пациенса.

**Активно-творческое начало** как стереотип мужественности отражается в лексических единицах, содержащих семантику активности, энергичности, импульсивности; социальной роли «добытчика»; включённости в общественную жизнь; творческого потенциала на лексико-семантическом уровне и в употреблении активного залога, в агентивности на морфологическом уровне.

**Пассивно-репродуктивное начало** как стереотип женственности находит отражение в лексических единицах, заключающих в себе семантику статичности, пассивности; социальной роли «хранительницы очага» на лексико-семантическом уровне и в употреблении пассивного залога, пациенса на морфологическом уровне.

Таким образом, существующие в коллективном сознании гендерные стереотипы конструируются в языке на различных уровнях при помощи специальных лингвистических средств, с одной стороны, отражая общественное мнение относительно категорий мужественности и женственности в данном социокультурном пространстве, с другой стороны, принимая непосредственное участие в формировании общественных стереотипов.

### Список литературы

1 **Воронина, О.А.** Введение в гендерные исследования // *Материалы первой Российской школы по женским и гендерным исследованиям “Валдай-97”* [Текст] / О.А. Воронина. - М.: 1997. – С. 39-34.

2 **Городникова, М.Д.** Гендер как интрига познания [Текст] / М.Д. Городникова. - М.: 2000. – 192с.

3 **Кириллина, А.В.** Гендер: лингвистические аспекты: монография [Текст] / А.В. Кириллина. – М.: 1999. - 155с.

4 **Смит, С.** Постмодернизм и социальная история на западе: проблемы и перспективы // *Вопросы истории* [Текст] / С. Смит. – 1997. – С. 156-173.

5 **Словарь гендерных терминов** [Электронный источник]: <http://www.ug.ru/issues/?action=topic&toid=1854>