



ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Серия «Языковое и межкультурное образование»

**ИНОЯЗЫЧНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

*Филология  
Педагогика  
Лингводидактика*

Сборник научных статей  
К 65-летию ИИЯЛ  
К 60-летию профессора  
В.А. Аветисяна

Ижевск–2006

УДК 811.378(075)

ББК 81.2-923я43

И 689

Редакторы: **Зеленина Т.И.**, директор Института иностранных языков и литературы УдГУ, доктор филологических наук, профессор  
**Лашкевич А.В.**, профессор кафедры зарубежной литературы, доктор филологических наук  
**Утехина А.Н.**, заведующая кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам, доктор педагогических наук, профессор

Подготовлено к изданию при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 04-06-00326а.

Напечатано по решению Редакционно-издательского совета ИИЯЛ.

**И 689 Иноязычное образование: Филология. Педагогика. Лингводидактика:** Сб. науч. ст. к 65-летию ИИЯЛ и 60-летию профессора В.А. Аветисяна / Сост. и ред. Т.И. Зеленина (общ.ред.), А.В. Лашкевич, А.Н. Утехина. Удм. гос ун-т. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. 353 с.

Напечатано при финансовой поддержке попечительского совета ИИЯЛ.

УДК 811.378(075)

ББК 81.2-923я43

© Изд. дом «Удмуртский университет», 2006

© ИИЯЛ УдГУ, 2006

© ИДМОО «Полиглот», 2006

**«НАУКИ ЖРЕЦ ПОЧТЕННЫЙ»**  
(к 60-летию профессора В.А. Аветисяна)

*«Из уст моих, чтоб истина лилась,  
А не набор речей случайных...»*  
И.В. Гете «Фауст»

В декабре 2006 года Владимиру Арташесовичу Аветисяну, доктору филологических наук профессору кафедры зарубежной литературы Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, исполняется 60 лет. Ректорат УдГУ и коллектив института искренне поздравляют Владимира Арташесовича с юбилеем и желают дальнейших творческих успехов.

Сегодня профессор В.А. Аветисян является авторитетным ученым, широко известным в отечественном и зарубежном литературоведении как один из ведущих специалистов в области гетеведения. Он автор около 100 научных трудов, многие из них опубликованы за рубежом – в США, Германии, ЮАР, Швейцарии, Австрии и др. В сферу научных интересов профессора В.А. Аветисяна входят проблемы германистики, истории и теории литературы, сравнительного литературоведения, культурологии, межкультурной коммуникации, рецептивной эстетики и многое другое.

В.А. Аветисян родился 5 декабря 1946 года в семье военнослужащего. Детство и юность его прошли в городе Саратове. Сразу после окончания школы в 1963 году он пытается поступить в главный вуз нашей страны – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Однако эта попытка оказалась неудачной, поэтому первая запись в трудовой книжке будущего профессора не связана с научной деятельностью – «слесарь-сборщик третьего разряда». Целеустремленность, сила воли, упорство в достижении поставленных целей уже тогда определили блестящее будущее настойчивого юноши: через два года он успешно сдает вступительные экзамены и становится студентом немецкого отделения филологического факультета МГУ. Alma mater не только заложила фундамент знаний и профессиональных навыков и умений, но и сформировала личностные качества: пробудила интерес к научным изысканиям, помогла ощутить в себе призвание ученого.

Еще одна любопытная деталь биографии В.А. Аветисяна добавляет штрихи к его портрету. В Советском Союзе знание языков и культуры иностранных государств не только высоко ценилось, но и имело в первую очередь военно-политическое значение. Поэтому после окончания

вуза он был призван в армию, прошел курсы подготовки военных переводчиков и, получив соответствующую специальность, направлен для прохождения службы. Свой гражданский долг он выполнил в качестве военного переводчика в группе советских войск в Германии на территории бывшей ГДР.

Место службы оказалось знаменательным – будущему исследователю немецкой литературы довелось два года носить советскую военную форму в Веймаре, городе величайших поэтов Германии – Шиллера и Гете. Можно предположить, что этот факт сыграл решающую роль в судьбе ученого. Мощная притягательная сила гетевского гения, покоровшая В.А. Аветисяна еще в студенческие годы, здесь окончательно утвердила его в намерении связать свою жизнь с наукой. И он, подобно Фаусту Гете, который всегда стремился к постижению тайн мира и человека и который видел смысл жизни в порыве к бесконечному знанию, сделал свой выбор – служение науке, и остается верным ему и сегодня.

В это время, в 1971 году, Удмуртский государственный педагогический институт был преобразован в Удмуртский государственный университет им. 50-летия СССР. В процессе реформы при филологическом факультете была создана кафедра зарубежной литературы, которая, кстати сказать, в 2006 году отметила свой маленький юбилей – ей исполнилось 35 лет. Сегодня кафедра зарубежной литературы – это подразделение Института иностранных языков и литературы и представляет собой сплоченный коллектив ученых, обладающий высоким научным потенциалом, о чем свидетельствует состав кафедры – 4 доктора филологических наук и 4 кандидата филологических наук. При кафедре действует аспирантура по специальностям 10.01.03 – «Литература народов стран зарубежья» и 10.01.08 – «Теория литературы». В последние 2 года защищены 3 кандидатские и 1 докторская диссертации.

А тогда, в первые годы существования университета, вуз испытывал острую нехватку в высококвалифицированных научно-педагогических кадрах, в том числе это относилось и к кафедре зарубежной литературы. По решению руководства в университет были приглашены опытные и начинающие ученые из ведущих вузов страны – МГУ, ЛГУ, НГУ и др. Таким образом, по приглашению одного из первых заведующих кафедрой зарубежной литературы Гертруды Андреевны Федоровой в Ижевск приехали специалисты из столичных вузов, среди них и В.А. Аветисян.

Так, в 1974 году начинается научно-педагогическая деятельность В.А. Аветисяна: он принят на работу в УдГУ в должности ассистента и на следующий год направлен в целевую аспирантуру при кафедре истории зарубежной литературы МГУ. Предметом исследования молодого ученого становится поэтическое наследие великого немецкого классика Гете, и в 1978 году защищена кандидатская диссертация на тему «Поздняя лирика Гете». После успешной защиты диссертации В.А. Аветисян возвращается в Ижевск: в 1979 году он назначается на должность старшего преподавателя, а в 1980 – получает звание доцента. В это же время ему предложено заведование кафедрой. В.А. Аветисян становится руководителем кафедры зарубежной литературы на протяжении 23 лет.

Благодаря научному авторитету профессора В.А. Аветисяна, его плодотворной деятельности кафедра зарубежной литературы не только значительно расширила диапазон научных исследований, но и стала плодотворно развивать одно из наиболее перспективных направлений – «Закономерности развития мировой литературы», а также превратилась в признанный международный научный центр по изучению творчества Гете.

Активная жизненная позиция, увлеченность наукой, потребность творческого роста не позволили В.А. Аветисяну остановиться на достигнутом, он продолжает свою научную деятельность в сфере германистики и сравнительного литературоведения. Теперь центром внимания исследователя становится концепция мировой литературы (Weltliteratur) в творчестве Гете. В.А. Аветисян разрабатывает несколько направлений в решении проблемы мировой литературы в отнесении к творчеству отдельного художника: во-первых, ученый имеет в виду рецепцию данного художника в мировом литературном процессе, т. е. выявление масштаба и глубины воздействия творчества писателя на эволюцию отдельных сторон процесса; во-вторых, эта проблема рассматривается им в русле индивидуального эстетического развития писателя – насколько глубоко последний овладел богатствами мировой литературы и органично синтезировал их в своем творчестве. Наиболее продуктивным В.А. Аветисяну представляется комплексное исследование, предполагающее взаимосоотнесенное изучение того, сколько «берет» художник из мировой литературы и сколько он туда «возвращает». Доказывая, что Гете первым сформулировал и теоретически обосновал понятие «мировой литературы», В.А. Аветисян изучает его творчество и литературную концепцию под этим углом зрения. Выполнение такой

серьезной задачи было сопряжено не только с необходимостью решения традиционных исследовательских задач в области истории, теории и методологии литературы, но и потребовало гораздо более высокого уровня общей гуманитарной подготовки – как литературоведческой, так и лингвистической. Для глубокого постижения процессов развития мировой литературы оказалось недостаточным знание двух европейских – немецкого и английского – языков, и он на протяжении нескольких лет интенсивно изучает французский, итальянский, испанский. Кроме того, он начинает осваивать древнегреческий язык и одновременно значительно совершенствует свои познания в области латинского языка и классической филологии, а также приобщается к китайской грамоте. По словам самого В.А. Аветисяна, когда занимаешься Гете, сам становишься маленьким Гете. В ходе работы над сложнейшей темой были затронуты различные аспекты развития литературы и культуры в регионах Ближнего и Среднего Востока, Индии и Китая, проводилось сравнительное изучение античности, творчества Данте, Шекспира, Кальдерона и европейских романтиков. Наряду с этим, большое внимание уделялось и русской литературе в контексте мирового литературного развития, в частности, русско-европейским связям в XVIII-XIX веках. Результатом этой напряженной, но интересной работы стала докторская диссертация «Гете и проблема мировой литературы», которая была защищена в 1987 году.

Высокий научный статус получает свое развитие и в педагогической деятельности: профессором В.А. Аветисяном ведется курс «Истории зарубежной литературы XVII-XVIII веков» для студентов Института иностранных языков и литературы, филологического факультета, факультета удмуртской филологии и факультета журналистики, им разработан спецкурс «Гете и проблема мировой литературы», создано несколько учебных пособий. Студенты и преподаватели неизменно отмечают высокое мастерство профессора В.А. Аветисяна при чтении лекционных дисциплин и проведении семинарских занятий.

Крушение «железного занавеса», установление прозрачных границ и нарастание процессов глобализации поставило перед российскими учеными новые задачи и одновременно открыло широкие возможности для самореализации. В 90-е годы активизируется международная деятельность профессора В.А. Аветисяна: он многократно становится победителем конкурсов научных проектов различных международных организаций, его работы публикуются за рубежом, он также регулярно принимает участие в международных конференциях, выступая с докла-

дами на языке принимающей стороны. В творчестве В.А. Аветисяна значительно расширяется научная проблематика, ученый все чаще обращается к проблемам межкультурной коммуникации, берет на себя благородную миссию посредника между культурами народов России и Европы. В частности, создает новую доктрину творчества А.С. Пушкина, рассматривая его не только как русского национального поэта, но и как художника слова, причастного к самому процессу формирования феномена мировой литературы и к созданию теоретических основ идеи мировой литературы. Он также пропагандирует достижения в сфере духовной жизни удмуртского народа, знакомит европейцев с основными тенденциями в культурном пространстве Уральского региона.

Благодаря возросшему научному авторитету профессор В.А. Аветисян становится членом восьми отечественных и международных организаций: российского и международного общества Гете, российского общества по изучению культуры XVIII века, международного общества по изучению культуры XVIII века, международного объединения германистов, международной федерации сравнительного литературоведения, международного общества Гердера, международного общества Гете в Веймаре. Он является основателем и бессменным руководителем Общества Гете Удмуртской Республики, занимающегося популяризацией творчества немецкого классика и укрепляющего международные связи Удмуртского государственного университета.

В настоящее время В.А. Аветисян входит в состав двух диссертационных советов – при Удмуртском институте истории языка и литературы УрО РАН и при Удмуртском государственном университете. Он является также членом Союза писателей РФ – секция критики и литературоведения. Активная деятельность в подобных организациях свидетельствует об огромном научном потенциале ученого.

Вклад профессора В.А. Аветисяна в развитие науки достойно оценен правительством Удмуртской Республики: он имеет звание «Заслуженный деятель науки Удмуртской Республики».

Характеризуя жизненный и творческий путь профессора Владимира Аргашесовича Аветисяна, можно сказать, что эта круглая дата не достижение какого-то предела, а лишь очередной этап на стезе научной и педагогической деятельности. Остается лишь пожелать ему дальнейших успехов и свершений на этой нелегкой, но в высшей степени благодатной ниве.

*С.Н. Любарев,*  
заведующая кафедрой зарубежной литературы  
кандидат филологических наук, доцент

## Раздел I. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

*Азеева М.Г.*

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ  
ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА  
В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Детективный жанр – один из вариантов широко распространенной литературы о преступлении. Традиционно считается, что первый детектив в его классической форме был создан американским писателем Эдгаром По (1809- 1849). В 40-е гг. XIX в. были опубликованы три детективных рассказа Эдгара По: «Убийство на улице Морг», 1841; «Тайна Мари Роже», 1842; «Похищенное письмо», 1844.

Эдгар По создал модель классического детективного произведения, которая стала образцом для дальнейшего развития жанра. Детектив подразумевает особый способ сюжетного построения, при котором тайна преступления остается неразгаданной до конца повествования и держит читателя в напряжении. Сюжет детективной истории сконструирован в обратном порядке. Детективное произведение начинается с совершенного преступления, т. е. с развязки. Цель детективного сюжета – установить линейную, хронологическую последовательность событий, который привели к преступлению. Название жанра – детектив (англ. *detective*) – совпадает с профессией его главного героя – детектива, т. е. сыщика, того, кто ведет расследование. Он единственный, кто может раскрыть тайну преступления, он – рыцарь правосудия, восстановления справедливости. Главное в детективе – аналитическое рассуждение, напряжение интеллекта, силящегося разрешить хитроумную задачу. Читатель – активный участник раскрытия тайны, и как следствие и участник восстановления справедливости. Особенности формы и структуры сюжета делают детектив особым видом повествования, отличающимся от других форм литературы.

Существуют определенные культурно-исторические и литературные предпосылки возникновения детективного жанра. Исследователи детективного жанра особо отмечают важность появления профессиональной полиции для дальнейшего выявления его специфики. Д. Сэйерс в статье «Омнибус преступления» (*Omnibus of Crime*, 1929) отмечает, что детективный жанр не мог появиться и развиваться без значительных изменений в судебной системе, и появления профессиональной полиции в англо-саксонских странах. Она также подчеркивает, что детектив не мог стать популярным до тех пор, пока общество не поверило



в необходимость, действенность и справедливость юридической процедуры так, чтобы встать на сторону закона и порядка. Х. Хейкрафт в работе «Убийство для удовольствия» (Murder for Pleasure, 1941) пишет, что истории, содержащие головоломки, тайны, преступления существовали с давних времен, и детективная история тесно связана с ними. Однако важнейшая тема детективной истории – профессиональное расследование преступления. Этот элемент отличает детективную историю от всех других историй о тайнах и преступлениях. Детективный рассказ не мог быть создан до появления реального профессионального сыщика-детектива, а они появились только в XIX веке. В начале 1800-х гг. в полицейской системе Парижа и Лондона появились следственные отделы. Служащие этих отделов и были первыми детективами.

Джерри Палмер в одной из глав книги «Триллеры: генезис и структура популярных жанров» (Thrillers: Genesis and Structure of a Popular Genre, 1979) обращается к социальным условиям, стимулировавшим появление и развитие детективной литературы. Дж. Палмер соглашается с ранними критиками в том, что детективный жанр появился в результате реформ в юридической системе и появления профессиональной полиции. Он обращает внимание на то, что эти изменения привели к преобразованию системы надзора и контроля в обществе. Он отмечает, что структурно и тематически возникновение детективного жанра отражает новые для своего времени идеи о преступлении, новых формах социального контроля, а также о месте личности в капиталистическом обществе. Дж. Палмер считает, что в основе детективной истории заложена идеологическая комбинация двух элементов: «страха сговора» и «конкурентно-способной личности». Он рассматривает первый элемент как то чувство страха, которое испытывает средний класс, перед лицом усиливающейся роли рабочего класса. Средний класс чувствует опасность, нарастающую с двух сторон. С одной – усиление роли рабочего класса, с другой – увеличение количества преступлений против частной собственности. Второй элемент имеет отношение к напряжению между личностью и обществом. Дж. Палмер обращает внимание на то, что в Британии в XIX в. произошли значительные изменения по отношению к правонарушениям против гражданского порядка, а именно, по отношению к кражам и грабежам. До этого времени в Британии существовали два класса преступлений: преступления против имманентного порядка, существующего в мире, и преступления против гражданского благополучия. Экономические правонарушения не рассматривались как преступления против естественного права и порядка. Од-

нако рост благосостояния среднего класса вызвал необходимость защитить приобретенное процветание и способствовал распространению и утверждению идеи о том, что законы экономики должны быть защищены, как и естественное право. Соответственно, преступления против собственности начали рассматриваться как нарушение естественного права и порядка и общественно опасные деяния. По мнению Дж. Палмера, роль детективной литературы в этот переходный период состояла в том, чтобы помочь объединить два типа преступлений в единое равно опасное правонарушение. Он также отмечает, что появление радикальных политических идей, в основном социалистических, привело к беспорядкам и общему состоянию беспокойства в обществе. Это подготовило средний класс к принятию идеи о необходимости профессиональных служб, чтобы осуществлять социальный контроль и защищать существующие политические институты. В результате подозрительное и даже враждебное отношение к правоохранительным органам начало медленно меняться. Возникновение детективной литературы в закамуфлированной форме помогало передать сложные отношения между государством, собственностью, правом и правосудием. Основная роль детективной литературы в том, чтобы общество приняло идею необходимости полиции для осуществления защиты правопорядка в обществе и приняло образ полицейского как героя. В реальной жизни полицейский не принадлежал к среднему классу, поэтому он не мог быть описан как герой в детективной истории, вместо него гениальный сыщик-любитель или частный консультант, как, например, Шерлок Холмс, занимает это место. Дж. Палмер также утверждает, что детективная литература поддерживает концепцию свободной, автономной личности. В период развитого капитализма, с которым совпадает развитие и расцвет детективной литературы, возникает понятие личности независимой, автономной, уверенной в своих силах. Природа этой автономности лежит в конкуренции, возникающей в результате конфликта с другими в борьбе за влияние и власть. Образ британского детектива, гениального героя, который самостоятельно и единолично в соревновании с полицией расследует и разрешает загадку преступления, выражает схожее понимание позиции и роли личности в капиталистическом обществе. По мнению Дж. Палмера, детективная литература, рассказывая о самом жестоком преступлении – убийстве, помогает показать деятельность преступника как часть сговора против естественного права. Концентрируясь на преступлении, о котором каждый думает как о преступлении

против природы, преступность во всех ее проявлениях может быть представлена как чрезвычайно опасное явление.

К основным литературными источниками возникновения классического детектива принято относить «Мемуары» (Memoirs of Vidocq) основателя первого частного сыскного агентства Франсуа Эжена Видока и философскую повесть Вольтера «Задиг».

В 1828 г. в Париже были опубликованы «Мемуары Видока» (Memoirs of Vidocq). Франсуа Эжен Видок, авантюрист и каторжник, большую часть жизни делил между тюрьмой и свободой. Видок прекрасно усвоил опыт и своеобразные знания, которые преподает уголовный мир. Вырвавшись в очередной раз на свободу, он предложил полиции услуги доносчика. Предложение было принято, и он стал правой рукой шефа парижской полиции, а затем был назначен шефом полиции. Владение уголовным жаргоном, понимание психологии преступников, а также умение менять внешность и гримироваться он употреблял на то, чтобы очистить от воров, грабителей и убийц улицы Парижа, и добился успеха. Полицейские служащие встретили его в штаны, их негодование вызывало то, что феноменального успеха добился бывший вор. Оппозиция была так велика, что он был вынужден уйти в отставку. Видок основал первое в истории частное детективное агентство и опубликовал книгу «Мемуары Видока». Эта книга содержала огромный и новый по тому времени материал о жизни преступного «дна», видах правонарушений и дедуктивно-индуктивных методах их раскрытия. «Мемуары Видока» были переведены на английский язык и опубликованы в лондонском издательстве в 1828-29 гг.

Эдгар По был знаком с «Мемуарами Видока». В рассказе По «Убийство на улице Морг» есть отзыв Дюпена о первом сыщике: «У Видока, например, была догадка и упорство, при полном неумении систематически мыслить; самая горячность его поисков подводила его, и он часто попадал впросак» [2].

В детективных рассказах Эдгара По сыщик-любитель Огюст Дюпен демонстрирует силу своего аналитического мышления в искусстве дедукции, когда от факта идут к его причинам, и индукции, когда по следствию определяют факт – исходную позицию. Эдгар По, однако, не был изобретателем индуктивно-дедуктивного метода. Его начала можно найти в образе героя философской повести Вольтера «Задиг, или Судьба» (1746). Заподозренный в краже болонки, Задиг обнаруживает глубокие способности к аналитическому мышлению:

« – Молодой человек, – сказал ему первый евнух, – не видели ли вы кобеля царицы?

– То есть суку, а не кобеля, – скромно отвечал Задиг.

– Вы правы, – подтвердил первый евнух.

– Это маленькая болонка, – прибавил Задиг, – она недавно оценилась, хромот на левую переднюю лапу, и у нее очень длинные уши.

– Значит, вы видели её? – спросил запыхавшийся первый евнух.

– Нет, – отвечал Задиг, – я никогда не видел ее и даже не знал, что у царицы есть собака».

Арестованного Задига приводят в суд и требуют объяснений. И Задиг объясняет, используя свою наблюдательность и логику: «Я увидел на песке следы животного и легко распознал, что их оставила маленькая собачка. По едва приметным длинным бороздкам на песке между следами лап я определил, что это сука, у которой соски свисают до земли, из чего следует, что она недавно оценилась. Следы, бороздившие песок по бокам от передних лап, говорили о том, что у нее очень длинные уши, а так как я заметил, что след одной лапы везде менее глубок, чем следы остальных трех, то догадался, что собака нашей августейшей государыни немного хромот...» [1]. Эдгар По в своих детективных рассказах довел до совершенства этот метод наблюдения и сопоставления частей при воссоздании целого.

Таким образом, американский романтик Эдгар По своим творчеством в определенной мере подводил итог становлению начал детективного жанра. Дальнейшее движение жанра определялось сочетанием двух факторов – социокультурного (совершенствование правоохранительной системы, роль средств массовой информации в освещении проблем преступности) и собственно литературного – развитие повествовательной техники, приемов раскрытия детективного сюжета и образной системы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вольтер. Философские повести. М.: Худож. лит., 1976.
2. По Э. Стихотворения и проза. М.: Худож. лит., 1976.

*Александрова Н.К.*

«КНИГА О ФАУСТЕ» 1587 г. КАК ПРОТОСЮЖЕТ

Протосюжетом (гр. protis = первый, главный) является, как правило, первое литературное произведение (или одно из первых), в котором сведен воедино и систематизирован разнообразный мифологический и

легендарный материал, создана целостная сюжетная схема, намечены основные проблемы. В этом плане история появления и становления «Книги о Фаусте» 1587 г. является типичным примером того, как формируется протосюжет, который становится затем основой многочисленных произведений литературы и искусства.

В истории западноевропейской фаустианы можно выделить два больших этапа. Хронологические рамки первого, долитературного периода определяются годами жизни немецкого мага и чернокнижника Иоганна (Георга) Фауста (1480-1540) и появлением в 1587 г. первой так называемой «народной книги» о нем. Затем начинается литературный период, который продолжается по сегодняшний день.

В долитературный период происходит процесс мифологизации фигуры Фауста, оформление разрозненных сведений о нем в единый фаустовский комплекс, который складывается в результате синтеза исторического и легендарного материала. «Книга о Фаусте» 1587 г., изданная во Франкфурте-на-Майне книготорговцем Иоганном Шписом, подводит своеобразный итог этому процессу. Она не только фиксирует заключительный этап формирования мифологического, но и одновременно отмечает момент зарождения литературного образа Фауста, который позже трансформируется в «синтетическую фигуру» культуры. И хотя проблема автора, а значит литературного характера «Книги», до сих пор остается важной частью «фаустовского вопроса», ее композиция, тщательная разработка характера главного героя, продуманная парадигма главных и второстепенных мотивов, неслучайный набор стилистических приемов свидетельствуют об индивидуальном, авторском подходе к осмыслению фольклорного материала.

Анонимный автор, рассказывая о жизни Фауста от рождения до смерти, опирается на уже сложившуюся в фольклоре традицию в трактовке его образа. Он старательно подчеркивает такую черту его природы, как дерзость, выражающуюся в стремлении перешагнуть границы дозволенного. Поэтому мотив дерзости красной нитью проходит через текст «Книги» и определяет ее идейно-художественную направленность. Он звучит уже в чересчур обширном, однако, весьма информативном названии: «История о докторе Иоганне Фаусте, знаменитом чародее и чернокнижнике, на некий срок подписал он договор с дьяволом, какие чудеса он в ту пору наблюдал, сам учинял и творил, пока, наконец, не постигло его заслуженное воздаяние». Для того, чтобы придать достоверность описываемым событиям добавляется фраза «Большей частью извлечено из его собственных сочинений», а для назидательно-

сти – грозный оборот «дабы служить устрашающим и отвращающим примером и искренним предостережением всем безбожным и *дерзким* (здесь и далее выделено мною – Н. А.) людям, а также цитата из послания апостола Иакова IV «будьте покорны господу, противоборствуйте дьяволу и он сбежит от вас».

Если первая часть заглавия проецирует структуру книги (она состоит из 68 глав, разделенных на три части, которые повествуют о деяниях Фауста до и после сделки), то вторая подчеркивает ее нравственно-увещательный пафос. Выдержка из послания апостола Иакова IV также раскрывает замысел автора, намерение которого комментируется, и далеко не беспристрастно, издателем книги. В предисловии, обращенном к друзьям, он с ужасом и возмущением рассуждает о том, «до какой крайности может довести человека самоуверенность, *дерзость* и любопытство» [1. С. 36]. Говоря не только о Фаусте, а о природе человека в целом, Шпис таким образом типизирует его фигуру, что еще раз подтверждает гипотезу о том, что Фауст уже в конце XVI в. воспринимался не только как реально существовавшее лицо, но и как некий собирательный тип.

Изложив свое понимание смысла «Книги», он предоставляет слово «доброму знакомому из Шпейера» [1. С. 35], по предположению некоторых ученых возможного автора «Книги». Он, как и Шпис, оценивает Фауста негативно, с протестантских позиций, komponуя легенды в «Книге» таким образом, чтобы продемонстрировать его непочтительность во всех ее возможных проявлениях. Так, дерзость Фауста проявляется, во-первых, в отказе от богословия, во-вторых, в том, что он обращает «все помыслы свои на одно дело: чтобы любить то, что не пристало любить» [1. С. 39], в-третьих, в его увлечении «халдейскими, персидскими, арабскими и греческими словами, фигурами, письменами, заклинаниями, волшебством и прочим, как зовут подобные занятия и колдовство» [1. С. 38]. Набожный автор считает наглостью тягу Фауста к праздности и развлечениям, описанию которых посвящено немало глав (9, 45, 46, 48, 51 и др.). Особое негодование у него вызывает отказ от женитьбы и блуд Фауста на девятнадцатом и двадцатом году договора. Этот период в его жизни он презрительно называет «свинским и эпикурейским» [1. С. 93]. Его язвительные комментарии к пребыванию Фауста в Риме демонстрируют не только негативное отношение к протагонисту, но и к католической церкви: «Доктор Фауст увидел здесь все подобное себе, как то: высокомерие, чванство, гордыню, *дерзость*, пьянство, обжорство, распутство, прелюбодеяние» [1. С. 65].

В третьей части «Книги», где наиболее полно показано отношение Фауста к людям разных сословий от императора до простого крестьянина, говорится о такой стороне проявления его дерзости как высокомерие. Он жестоко поступает с рыцарем, наколдовав ему для потехи рога, и безжалостно – с крестьянами, «сожрав воз сена вместе с телегой и лошастью» [1. С. 76] или лишив их дара речи. Эти поступки, приукрашенные народной фантазией, должны, с точки зрения автора, свидетельствовать об антихристианском отношении Фауста к своему ближнему. Дерзкой и наглой представляется ему умение Фауста творить «чудеса», например, «воскрешение» давно умерших людей, таких, как Александр Великий и Елена Греческая, которая в последний год жизни Фауста поселилась у него и родила ему сына. После трагической смерти Фауста «исчезли вместе и мать, и ребенок» [1. С. 94]. Разделяя взгляды соседа Фауста «христианнейшего, набожного, богобоязненного старца» [1. С. 88], автор критически соотносит каждый поступок Фауста с принципами протестантской морали..

Греховность Фауста достигает своего пика в сделке с дьяволом. По мнению Шписа, главной причиной его «отпадения от господ» стали самоуверенность, дерзость и любопытство. Что касается автора «Книги», то его объяснение «союза со злыми духами», который приводит к «погибели тела и души» не столь однозначно. Критическая оценка Фауста не мешает ему объективно оценить его «отличные способности и память», «быстрый ум, склонный и приверженный к науке» [1. С. 38], успешную учебу на богословском факультете, разносторонность интересов, ведь, когда он стал мирским человеком, он «именовал себя доктором медицины, стал астрологом и математиком» [1. С. 38)]. Кроме того, он «превзошел в понятливости, рассуждениях и сметливости» [1. С. 38] шестнадцать магистров, которых экзаменовали вместе с ним.

С одной стороны, ум и способности Фауста вызывают восхищение автора, с другой – пугают его, ведь он «окрылился как орел, захотел постигнуть все глубины неба и земли» [1. С. 39], то есть преступил отведенный простому смертному предел познания. Амбивалентность его оценки проявляется и в описании причин, приведших Фауста к сделке с дьяволом. Он объясняет его «отступничество» «высокомерной гордыней, отчаянием, дерзостью и смелостью, как у тех великанов, о которых пишут поэты, что оно гору на гору громоздили и хотели с богом сразиться, или у злого ангела, который ополчился против бога» [История 1978; 42]. Однако в шестой главе, в сцене договора Фауст заявляет: «После того, как я положил себе исследовать *первопричины всех вещей*,

среди способностей, кои мне даны и милостливо уделены свыше, подобных в моей голове не оказалось, и у людей подобному я не мог научиться, посему предался я духу, посланному мне, именующемуся Мефистофелем, слуге адского князя в странах Востока, и избрал его, чтобы он меня к такому делу приготовил и научил, и сам он мне обязался во всем быть подвластным и послушным» [1. С. 43].

Таким образом, Фауст совершает сделку с дьяволом не из-за природного высокомерия и гордыни, и не из-за простого любопытства, а ради познания окружающего его мира. Трудно сказать, осознавал ли автор «Книги» до конца революционность слов Фауста. Несомненно, одно, что он обладал интуицией летописца, чутко реагирующего на стремительный ход времени, которое на протяжении всего XVI столетия как бы подталкивало человечество к раскрытию тайн природы и человеческого бытия.

Прозорливость автора проявляется и в описании «познавательной программы» Фауста во второй части «Книги», когда дьявол по приказу объясняет ему устройство ада и дьявольской иерархии, говорит о движении неба, его красе и происхождении. Поездка в ад и прогулка по звездам также комментируются дьяволом. Научные диспуты Фауста и дьявола станут в дальнейшем неотъемлемым компонентом фаустовской темы, также как и путешествия «в некоторые государства и княжества и знаменитые города и земли», которые давали возможность знакомства с социальным устройством общества, бытом и нравами людей разных стран. И хотя эти якобы научные сведения были позаимствованы автором из популярных в то время справочников и энциклопедий, сам факт их соотнесения с биографией чернокнижника говорит о его проницательном желании подчеркнуть в Фаусте черты ученого, одержимого жаждой познания.

В «Книге о Фаусте» 1587 г. очевидна трансформация древнего мотива любопытства (вспомним ветхозаветную историю об Адаме и Еве, о которой часто говорят как о предшественнице Фауста) в мотив познания. Эти изменения в структуре традиционного мотива могли произойти только под влиянием исторического фона. В средние века к сделке с дьяволом приводили, как правило, высокомерие и страсть к деньгам. Что касается мотива ученого, решившегося на этот шаг в поисках нового, то он мог появиться лишь во время перехода от средних веков к Ренессансу и отражать иное мировоззрение, о котором в более ранних рассказах о Фаусте нет и следа. Зарождение мотива познания говорит о том, что Фауста начинают воспринимать не только как мага и вероот-



ступника, но и как естествоиспытателя и ученого. Именно поэтому его фигура попадает в фокус прогрессивных тенденций эпохи Возрождения и становится их символом. Последнее утверждение уже стало лейтмотивом фаустиановедения. И хотя в последнее время появились и другие суждения, в частности, К.Х. Хуке считает, что фигура Фауста в большей степени отражает кризис ренессансного мировоззрения, а не «субстанциональное зерно ренессансного «культа культуры» [2. С. 26], все же в целом никто не оспаривает роль Фауста как проводника иной, чем в эпоху «классического» средневековья, идеологии.

В «Книге о Фаусте» 1587 г. происходит окончательное формирование фаустовской парадигмы как доминантных (дерзости, сделки с дьяволом и познания), так и второстепенных (путешествия, искушения, раскаяния и др.) мотивов. Вследствие широкого распространения франкфуртского издания она достаточно быстро переводится на многие европейские языки и приобретает огромную популярность, что позволяет ей встать у истоков традиционализации фаустовских легенд и сказаний. Эта их первая литературная обработка, во многом определив основные направления и характер их трансформации, станет протосюжетом как для национальных литератур того времени, так и для последующих исторических эпох.

В известном справочнике немецкого исследователя Х. Хеннинга (70-е гг. XX в.) перечислены сотни фаустовских произведений и вариаций на тему Фауста, созданных в разное время и в разных странах. Например, в Германии их – около 495, в Австрии – 300, в России – 69, во Франции – 45, в Англии – 37 и т.д. И этот внушительный список постоянно пополняется.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. История о докторе Иоганне Фаусте, знаменитом чародее и чернокнижнике // Легенда о докторе Фаусте. М.: Наука, 1978. С. 35-102.
2. Nucke К.-Н. Figuren der Unruhe. Tübingen, 1992.

*Александрова С.Т.*

ЯЗЫК И СТИЛЬ «ЖУРНАЛА МОЕГО ПУТЕШЕСТВИЯ 1769 ГОДА»  
И.Г. ГЕРДЕРА (отражение философских и педагогических взглядов)

Как известно, Гердер покинул Ригу 3-го июня 1769 г. и через Копенгаген и Гельсингер отправился в Нант (Франция), где 16-го июля его морское путешествие закончилось. Хотя уже во время поездки он делал кое-какие записи, почти не остается сомнений в том, что серьезно за

работу над своим «Журналом» он взялся только по прибытии в Париж. Этот временной промежуток чувствуется и в самой книге. Собственно, Гердер лишь изредка повествует о событиях, случившихся во время его путешествия; вместо этого «Журнал» наполнен планами, проектами, мечтами и размышлениями, кратко говоря – мыслями, занимавшими Гердера во время его путешествия. Таким образом, перед нами не «Журнал» в традиционном понимании этого слова, не дневник, куда ежедневно записываются записи, а, как это описывает сам Гердер, – «особенная вещь», сложная смесь из ассоциативных идей, набросков и размышлений, которые креативность Гердера в сфере стилистики превращает в единое целое.

Все проекты и темы, затронутые в «Журнале», перечислять не будем, затронем несколько значимых тем, а именно – обоснование его отъезда, планы школьной реформы и его размышления о культурных отношениях – все это поможет нам в понимании методов и особенностей творчества Гердера.

Гердер начинает свой «Журнал» с объяснения, или дискуссии о своем положении в Риге, и приводит несколько причин, побудивших его покинуть город. Основной причиной, вероятно, является тот факт, что Гердер оказался замешан в небольшом скандале в Риге. В течение двух лет до того он публиковал некоторые из своих произведений анонимно, например, «Критические леса», некоторые юбилейные сборники и теоретические труды. Но когда он вступил в философский спор с Кристианом Адольфом Клотцем, профессором философии в Галле, Клотц публично назвал Гердера по имени и тем самым разоблачил его. Гердер пытался отказаться от авторства, но это принесло ему еще больше неприятностей и пошатнуло его авторитет в Риге. Таким образом, Гердер принимает решение отправиться в путешествие, чтобы уйти от неприятной ситуации. Здесь сыграло роль и желание Гердера, о котором он недвусмысленно заявляет, – посмотреть мир. Он жалуется на ограниченность и тесноту Риги, где можно узнать о мире лишь очень немного. Он хочет отправиться во Францию, чтобы самосовершенствоваться, познакомиться с людьми и культурами, познать философскую основу всего и выучить языки. Гердер жаждет этого, поскольку верит, что однажды сможет использовать эти знания для улучшения своей родины. Больше всего Гердер верит в то, что в его силах оказать политическое, а не только философское влияние. Гердер, конечно, философ, но философ практического плана. Он считал, что «политическая активность должна идти рука об руку с теоретическим учением».

В этом политическом, и вместе с тем теоретическом контексте видны планы Гердера по реформированию школьной системы. Это своего рода педагогический набросок, на практике выражающий идеи Гердера относительно теории культуры и его историко-философские взгляды. Но вместе с тем это и реальный план по реформированию школьной системы в Риге, ее обновлению, улучшению. Гердер решительно против устаревших и «косных» школьных занятий, имевших место в то время; вместо таких занятий, ведущих только к сухому заучиванию, не приносящему никакой пользы школьникам, Гердер требует создания школ, приносящих «живые» знания посредством наблюдения реалий, принятия школьниками живейшего участия в событиях. То, что предлагает здесь Гердер, является, по сути, формой реального училища; в школе ученикам должны преподавать такие предметы, как естествознание, физику, математику, историю культуры и другие предметы, позволяющие овладеть практическими навыками, раскрыть свои способности и сделать шаг в развитии – говоря словами Гердера, «умножить душевные силы» и тем самым пробудить «счастье в человеке на всю его жизнь». Античность, т. е. греческий и латинский языки и риторика, более не должны выдвигаться на первый план, но нельзя допускать и пренебрежения ими, поскольку античность, если она не является просто предметом для подражания, может служить «живительным» и «укрепляющим» средством для души человека.

Если проект школьной реформы является реалистичным планом, который Гердер будет использовать и в дальнейшем, то его размышления о политических взаимоотношениях между странами Европы нельзя рассматривать как реальные планы, это скорее «политические мечты на море», как их называет сам Гердер, надежды и мысли о будущем, отчасти очень далекие от реальности. Гердер убежден в том, что человеку нужно больше свободы. Он протестует против крепостничества и подавления воли человека, что является обязательным признаком абсолютной монархии; но при этом не является сторонником резких изменений или революции. Он требует не немедленного установления демократии во всей Европе, а уничтожения деспотии и коррупции, терзающих Европу. Он мечтает об «обновлении» европейской культуры, воскрешении, которое наступит, если народ обратится к своим корням и раскроет свой истинный характер.

В своем «Журнале» Гердер рассуждает о культурных и политических взаимоотношениях Франции, Германии (Пруссии), Англии, России и Голландии. Вкратце его мнение можно выразить следующим об-

разом: к Пруссии он относится резко отрицательно. Он считает пруссаков духовно погибшим и опустившимся народом, которое ориентируется на другое государство, а именно – на Францию. Но поскольку Франция сама находится в упадке и застое (что особенно отчетливо проявляется в ее литературе), и поскольку французская культура и немецкий народ не совместимы, влияние Франции на Германию крайне опасно. Франции Гердер противопоставляет Голландию; голландцы, по его мнению, стали великой нацией благодаря «духу торговли» и колонизации; они обладают свободой и живостью, что так ценит Гердер. Однако он признает, что Голландия близка к падению с этой вершины. Эра колонизации завершена, и если ничего не изменится, Голландия вскоре тоже «погибнет» или остановится в развитии. Собственно, это, по мнению Гердера, относится ко всей Европе в целом. Европейская культура представляется ему умирающей, и вернуть ее к жизни может только правильное влияние. Многочисленные проекты и планы Гердера являются, таким образом, выражением его надежд на то, что ему удастся самому претворить в жизнь некоторые из новшеств, самому оказать некое политическое и философское влияние. Изложение этих планов на бумаге является, по сути, первым шагом на пути к их реализации, что делает его книгу чем-то большим, чем просто журналом его морского путешествия.

Поскольку Гердер считает, что европейская культура, и в особенности литература, находятся в упадке и кризисе, он во всех своих трудах старается оживить свой язык и стиль яркими и образными выражениями. Его стилистическое творчество особенно проявляется в «Журнале...». Гердер использует ряд метафор, аналогий, языковых образов и других стилистических средств, придающих наглядность его мыслительному процессу. Важен также тот факт, что его выражения всегда связаны с ощущениями – читатель видит, чувствует и познает вместе с Гердером, что позволяет легче проследить его логику.

Одним из стилистических средств, часто используемых Гердером в «Журнале путешествий», является повторение. Определенные выражения и формулировки встречаются снова и снова, иногда следуют сразу друг за другом, а иногда и отделены многими страницами. Одна из функций этих повторений имеет чисто практическую направленность: они дают пояснения и исключают ложное толкование, поскольку читатели часто встречают одни и те же ключевые слова, в том числе в различных контекстах. Здесь мы должны принять во внимание то, что Гердер был учителем и проповедником, он совершенно осознанно избрал

эту дидактическую и педагогическую стратегию. Но эти повторения, как правило, не являются передачей одной и той же информации, напротив – они каждый раз сообщают что-то, что помогает читателю понять нечто новое. Зачастую существительные и прилагательные встречаются по три раза, и каждый раз несут какую-либо новую точку зрения. Так, например, Гердер говорит о своей жизни во Франции и о знаниях, которые он надеется там приобрести: «чтобы все увидеть, обо всем спросить, все узнать, чтобы рассказать о том, где я был, и о моей жизни там, и тем самым как будто повторить это и сделать это доступным». Из его строк мы видим, что делает его намерения более наглядными и подчеркивает основные мысли.

Иногда Гердер не только меняет перспективу наблюдения, но и подходит к определенной цели по кругу или по спирали. Он описывает какое-либо явление или развивает какую-либо тему, потом рассматривает другие ее аспекты, чтобы в итоге вернуться к исходному пункту и исходной перспективе. Вот, например, абзац, где он говорит о своих планах относительно школьной реформы: «Возможно сделать так, чтобы каждый учитель мог выбрать, какую работу ему выполнять, выбирал удобные для него часы, чтобы никто не сталкивался с классными и прочими различиями – как многое было бы тогда приведено в равновесие: у каждого было бы свое любимое время и работа по душе, были бы забыты все споры, а всё, что осталось бы, – это только порядок; учителя уважали бы учеников. Ушли бы в прошлое однообразие и утомительная рутинная, неизбежные, если занятия ведет один учитель по одной и той же методике. Так изменилась бы и вся школа, и все классы принимали бы в этом участие, ни один из них не был бы запущен, поскольку все ученики одной школы не могут одинаково хорошо учиться, учителя и ученики были бы одной большой командой. Каждый мог бы в определенной мере «видеть насквозь» всю школу, быть осведомленным обо всем, и каждый приносил бы благо всей системе в целом». В данном случае Гердер указывает нам на достоинства системы, позволяющей ученикам выбирать, какую работу им выполнять, затем перечисляет недостатки существующей системы и вновь возвращается к созданной им системе и поясняет некоторые ее моменты. Важно осознавать тот факт, что Гердер не просто рассуждает на одну и ту же тему, а целенаправленно идет вперед, пока не объяснит детали своего плана. Тем самым он облегчает читателю понимание своей идеи: можно легко проследить за развитием его мысли. К тому же это создает хотя бы видимость порядка в том, что иначе могло бы показаться хаотичным. Вме-

сто того, чтобы делать большой прыжок в логике его суждений, читатель поднимается по ступенькам, обнаруживающим очевидную связь между собой. Таким образом, внимание обращено на то, что стоит в центре этого круга, читатель принимает участие в мыслительном процессе.

Чтобы сохранить развитие логики, Гердер часто прибегает к контрастам. Используются даже видимые противоречия, чтобы сравнить различные аспекты той или иной темы и выявить контраст между ними. Таким образом, они не являются реальными противоречиями, это скорее диалектика, ведущая к логическому единству.

Если Гердер прибегает к таким контрастам, спиральям и повторениям, то читатель должен думать вместе с ним и принимать участие в дискуссии. Таким образом, весь мыслительный процесс Гердера превращается в его диалог с читателем, читатель думает вместе с ним, чувствует то же, что и он, сопереживает ему. Это в точности соответствует концепции критического чтения, описанной Гердером в «Журнале»: «такое чтение должно превратиться в беседу, полную воодушевления, иначе ничего не выйдет!».

Вероятно, важнейшим стилистическим средством, используемым Гердером, является его образное мышление, что в этой книге выражается в метафорах и аналогиях. Из-за полноты своих идей Гердер не всегда может полностью и достаточно подробно выразить их – не потому, что не в состоянии сделать это, а потому, что это не имеет практического смысла или вообще невозможно. Таким образом, он объясняет многие вещи посредством аналогий или метафор: вещи, которые в другой ситуации показались бы слишком абстрактными или невыразимыми, но которые можно сравнить с тем, что нам известно. Эти аналогии не являются сокращениями или просто ссылками, поскольку они уводят далеко в область теоретического и способствуют более глубокому пониманию. Метафоры могут иногда казаться странными или притянутыми за уши: широко известен пример с косяком сельди в море, напоминающим Гердеру великое переселение народов. Читатели узнают, как Гердер увидел в воде рыб, и как это пробудило его образное мышление. Он хочет объяснить нам, что примечательного он находит в рыбах, и, исходя из этого, подыскивает метафоры. Он рассказывает о великом переселении народов и разъясняет, в чем схожи эти два явления. Так он получает наглядную метафору, с помощью которой развивается теория об особенностях германских племен, таким образом, читатель становится участником этой дискуссии. Гердер использует это явление, наглядное,

образное, понятное, чтобы изложить свое понимание историко-культурной философии.

Образное мышление Гердера почти всегда принимает метафорическую форму; но он использует метафоризацию не как пустое украшение языка, а как средство создания наглядности. Эти метафоры отчасти являются столь необходимой «первой ступенью познания» – они нужны, чтобы создать в наших умах образ, но у Гердера они выполняют помимо этого и другие функции. Метафоры, аналогии являются для него единственным средством выражения того, что не могут описать слова.

Как уже было упомянуто, Гердер хочет вывести культуру, и в особенности литературу, Европы из оцепенения. В своем «Журнале...» Гердер использует необычайно живой язык, который объединяет в себе абстрактное мышление философского дискурса и образность поэзии. Как он выразился сам («Фрагментах», Ч. 2), определенное сочетание философии и литературы приведет к возрождению: «...если бы знать, как объединить в одном человеке поэта и философа и как их умения превратить в историю». Метафоры в «Журнале моего путешествия 1769 года», основанные в большинстве своем на явлениях природы (таких как, например, море, волны, рыбы и др.), требуют интуитивного понимания и помогают читателю проследить за логикой Гердера. Посредством метафор Гердеру также удастся объединить некоторые разрозненные темы и таким образом обсудить их общие принципы. Он находит нечто общее в совершенно различных областях, и ему удастся посредством использования метафор в одном языковом пространстве представить взаимосвязанные предметы или явления, отделенные друг от друга пространственными, временными или причинными факторами; обратить наше внимание на пока скрытый внешний и внутренний мир человека, на созидательную силу языка.

Таким образом, Гердер использует аналогии из области языка, истории, эволюции и политики, чтобы объединить их все в своей философии бытия человека. Даже само его путешествие можно рассматривать как метафору – путешествие во внутренний мир, с помощью которого он надеется раскрыться. Так же, как Гердер совершает путешествие, целью которого является самоопределение и дальнейшее развитие, так и Германия должна совершить такое путешествие, и тогда она снова возродится и расцветет.

Антиутопия как специфический литературно-философский жанр формируется и достигает своего расцвета в первой половине XX века, в период бурных социально-политических и культурных событий, двух мировых войн и революций, интенсивного развития науки и создания тоталитарных режимов. Все данные явления нашли свое отражение в литературном жанре антиутопии. Это не случайно, поскольку именно в антиутопии выстраивается особый идейно-художественный универсум, в котором возможное выступает как сущее, идея становится реальностью, мечта превращается в действительность. Именно в это время в разных странах, почти одновременно, появляется множество произведений антиутопической направленности: романы Е. Замятина, О. Хаксли, Дж. Оруэлла, А. Платонова, Г. Уэллса, Р. Брэдбери, А. Кестлера и др. Эти произведения быстро обретают широкую популярность у читателей и провоцируют бурную литературно-критическую полемику, в центре которой оказывается целый комплекс идеологических, социально-этических и эстетических проблем.

Очевидно, что отдельные мотивы, темы, приемы, присущие жанру антиутопии, можно встретить и в мировой литературе предшествующих эпох. Это вполне закономерно, так как формирование национальных литератур и их жанровой системы происходит в контексте развития мировой литературы в целом, через преемственность литературных и межкультурных связей. Вместе с тем, антиутопия как жанр литературы обнаруживает целый ряд особенностей, отличающих ее от других повествовательных жанров и придающих ей неповторимое художественное своеобразие.

Универсальным качеством романов-антиутопий, которое приписывается им всеми без исключения исследователями, выступает их теснейшая связь с проблемами философско-этического характера. Здесь антиутопия действительно предстает как пограничный жанр, сочетающий в себе черты морально-философского трактата и художественно-поэтического вымысла. В антиутопии XX века западная мысль подводит своеобразный итог собственного развития, репрезентируя философские концепции в художественно-образной форме. Можно поэтому предположить, что появление жанра антиутопии в XX веке было обусловлено всем предшествующим развитием европейской культуры, которая сформировалась на базе антропоцентрической парадигмы. На каждом этапе европейской культурной истории проблема человека реша-



лась в соответствии с эпистемой эпохи, однако все стадии антропоцентризма связаны между собой общими принципами репрезентации морали и нравственности через философский и художественный дискурсы. Антиутопия XX века в определенном смысле дает финальную модель этой парадигмы в форме романного повествования. Однако проблема заключается в том, что в разных культурных пространствах (и, соответственно, в маркирующих их текстах) наблюдается сложное соотношение антропоцентризма с другими парадигмами (мифологической и теоцентрической), что, в свою очередь, приводит к причудливым взаимосвязям концептов власти и любви, которые, как представляется, составляют основу идейно-художественного своеобразия романа-антиутопии.

Так, уже в эпоху поздней героики мифологическая парадигма, т. е. отношение к Природе как к высшему и более ценному Иному, начинает сменяться антропоцентрической, когда человек и его неотъемлемые свойства (в частности, интеллект) становятся главной действующей силой в мире. В то же время, поскольку на данном историческом этапе понятие свободы отдельной личности еще отсутствует, человек античности не конституирует себя как личность и фактически не способен отстоять собственную самость перед лицом более могущественных сил: богов, рока, судьбы, социума и т. д. Однако он все же стремится к осмыслению своих сущностных свойств – власти и любви – как собственно человеческих, присущих его имманентной природе.

Эти идеи находят свое отражение в античной литературе – уже в «Илиаде» Гомера (IX-VIII вв. до н.э.) присутствуют концепты любви и власти, причем любовь выступает как разновидность власти, которая, в свою очередь, раскрывается двояко: безусловная власть – подчинение человека богам, и власть внутри социума, регламентирующая межличностные иерархические отношения героев, в частности, отношения между полами.

Примерно в это же время в литературно-художественном дискурсе впервые возникает антиутопическая линия (Гесиод, «Труды и дни» (VIII-VII вв. до н.э.)), которая позже получает развитие в философской концепции Платона. Она находит художественное выражение в виде идеального государства Атлантиды, представляющего собой синтез утопических и антиутопических начал. Следует особо отметить, что Платон впервые в литературе поставил вопрос о соотношении любви и власти диалектически, рассматривая их как взаимосвязанные и взаимодействующие феномены. Атлантида Платона представляет собой при-

мер нового, по сравнению с эпохой поздней героики, варианта соотношения концептов любви и власти: не любовь как разновидность власти, а власть как взаимная любовь правителей и граждан [6. С. 138-263]. Эта линия взгляда на мир развивалась позднее, в определенной степени ее преломление обнаруживается в классической антиутопии XX века.

Своим учением Платон утверждает определенный идеал общественного устройства, предстающий как цель преобразования современного ему общества. В то время как мифология стремилась обеспечить приспособление человека к жизни в окружающем его мире, антропоцентрические тенденции у Платона ведут к поиску новых моделей поведения человека, связанных с интеллектуальным познанием окружающей действительности [См. подробнее об этом: 8. С. 47-57]. Все это позволяет заключить, что философская концепция Платона выступает одной из разновидностей антропоцентрического философского дискурса. При этом общий антропоцентризм сочетается у Платона с жестким подчинением любви задачам власти. Данная концепция получит свое дальнейшее развитие в классической утопии Т. Мора и Т. Кампанеллы.

Когда антропоцентрическая парадигма сменяется теоцентрической, роль человека кардинально меняется. Он перестает быть высшей ценностью и центром мира и снова попадает под власть Иного, но уже не мифологической природы, а трансцендентного Бога. При этом прослеживается и неразрывная связь любви и власти. Требуя от христиан «любви к ближнему» в соответствии с Божьей заповедью, церковь призывает к беспрекословному подчинению любой земной власти, подчеркивая необходимость возлюбить также царя, правителя и начальника. Налицо точки соприкосновения с платоновской моделью идеального государства, где взаимоотношения власти и простых граждан также строились на взаимной любви. Вместе с тем, в литературе средневековья наблюдаются весьма сложные отношения между религиозной доктриной любви и светской эротикой.

Последующие культурные эпохи, постулирующие установку на развитие человеческой индивидуальности, прежде всего, эпоха Возрождения, во многом ориентировались на идеалы античности. В это время, в отличие от Средневековья с его теоцентризмом, на первый план выходит светская жизнь, где особую роль играет концепт любви в ее физической форме (секс). При этом главной ценностью, которая дает человеку возможность распоряжаться собой и миром, становится свобода – свобода воли и мысли, знания и познания, слова и дела.

Ренессансную культуру можно в целом охарактеризовать как гуманистическую, или собственно антропоцентрическую. В это время человек начинает мыслить себя не просто частью коллектива, а индивидуальностью, личностью, обладающей неотъемлемыми качествами и правами, на основании которых он не просто может строить отношения с миром, но изменять сам мир, подстраивать его под свои стремления и желания. Свобода начинает осознаваться человеком как его личное достояние, как то, что, если и даровано свыше, то не может быть отнято окружением, ибо имеет глубинный внутренний источник.

Без сомнения, это потребовало от человека грандиозных усилий самоосознания в истинном смысле этого слова, ведь такого рода антропоцентризм требует осознания не просто своей расчлененности с космосом, с природой, с абсолютным Богом, но и осмысления своей особенности, отличия от других людей. Как следствие, перед европейским человеком вставали дополнительные культурные задачи. Помимо осмысления наличия собственного «я» как свободы, ему потребовалось и новое понимание «не-я» как границы этой свободы, т. е. осмысление феномена Иного (другого человека, природы и общества в целом), причем с этим Иным необходимо было учиться выстраивать отношения коммуникации – диалога [См. подробнее об этом: 2].

Любопытно, что осознание человеком себя как свободного центра мира неизбежно влекло за собой попытку практического применения новых форм власти как регуляторов этой свободы. Человеку мало осознания самого факта своего господства, ему непременно необходимо доказывать свою власть на практике. Следовательно, он немедленно начинает осуществлять механизмы власти либо над природой, либо над другим человеком, либо над обществом в целом. В ренессансной культуре легко прослеживается параллель между художественным гуманизмом как пафосом отдельной личности и философско-этическим обоснованием тотального антропоцентризма как самовласти и эгоизма [3. С. 60-62]. Можно поэтому согласиться с М. Фуко, постулирующим неразрывную связь между процессом познания (в том числе и художественного) и технологиями власти [7].

Именно в эпоху Возрождения создаются произведения, традиционно считающиеся классикой утопической литературы: «Утопия» (1516) Томаса Мора и «Город Солнца» (1623) Томмазо Кампанеллы. Идеалы ренессансного гуманизма (амбивалентность концепта любви, земное счастье как высший ценностный критерий власти) еще соче-

таются в них с теоцентрическими средневековыми коллективистскими идеями.

Анализ ранних утопических произведений, давших толчок развитию литературных жанров утопии и, впоследствии, антиутопии, свидетельствует о наличии тесной взаимосвязи между концептами любви и власти. В произведениях Мора и Кампанеллы проблема соотношения любви и власти решается в духе платоновского «государствотризма», когда любовь подчиняется целям и задачам власти – происходит распределение любви в нужных власти направлениях. Есть основания полагать, что утопия Кампанеллы свела воедино позиции Платона и Мора относительно синтеза понятий власти и любви. Если у Платона власть мыслится как взаимная любовь правителей и подданных, а Мор в качестве своего идеального государства предлагает модель единой большой семьи [5. С. 115], то у Кампанеллы эти две позиции объединяются. Концепт любви занимает одно из первых мест в системе ценностей соляриев. Прежде всего, это любовь к общине, которой Кампанелла противопоставляет себялюбие и собственнические эгоистические интересы граждан реально существующих государств. Именно в любви к родине он видит главный фактор, обеспечивающий силу и безопасность государства [1. С. 146-149].

Таким образом, очевидно, что проблема синтеза власти и любви является ведущей и основополагающей для понимания внутренней логики существования общества иной реальности, равно утопического или антиутопического.

Своего рода оппозицию ранним утопиям с их трактовкой власти как любви составляет трактат Никколо Макиавелли «Государь» (1513 г., издан в 1532 г.), где понятия власти и традиционных человеческих ценностей – добра, справедливости, любви – предельно разведены. Макиавелли отделяет власть от морали, религии и философии, устанавливая государство как автономную систему ценностей, не зависимую от других источников, во имя которой можно нарушить и религию, и мораль. Макиавелли создает свою систему ценностей, отличную от общепринятой морали. В его трактате добро и зло из абсолютных категорий превращаются в относительные. Для государственного деятеля власть является высшей целью, поэтому в интересах власти ему приходится нарушать обещания и даже совершать преступления. По мнению Макиавелли, цель оправдывает средства: «Следует понимать, что государь, особенно новый, не может исполнять все то, за что людей почитают хорошими, так как ради сохранения государства он часто

бывает вынужден идти против своего слова, против милосердия, доброты и благочестия» [4. С. 53]. Если в ранних утопиях (да и во всей последующей утопической литературе) власть мыслилась только средством достижения процветания государства и всеобщего благоденствия, то Макиавелли впервые говорит о власти ради власти. Именно этот тезис впоследствии станет основным идейным контраргументом жанра антиутопии.

Классическая эпистема, которая формируется после Ренессанса, характеризуется культом разума (*ratio*) как основного инструмента созидания и преобразования мира. Несмотря на некоторое смещение акцентов, человек по-прежнему остается в центре внимания культуры, но теперь он все чаще выступает как объект культуры, нежели ее субъект.

Постепенно кризис личностного начала еще более углубляется, что связано с глобальными социально-политическими изменениями и разрушением привычной, четкой, стабильной картины мира. Детерминистские представления об окружающем мире сосуществуют с осознанием человеком собственной ничтожности перед необъятной вселенной, беспредельным космосом. Начиная со второй половины XIX века этот процесс усугубляется научными открытиями: эволюционной теорией Ч. Дарвина в сфере биологии, психоаналитической теорией З. Фрейда в сфере физиологии, структурной лингвистикой Ф. де Соссюра и учением диалектического материализма К. Маркса в социально-экономической сфере. Эти мыслители, каждый в своей области, сформулировали законы, лежащие вне сферы человеческого сознания и обусловленные действием механизмов объективной действительности. Бытие человека оказывается, таким образом, детерминировано различными надличностными феноменами: классом, семьей, подсознанием, культурой или языком. Вследствие этого понимание человека в литературе рубежа XIX-XX веков утрачивает свою целостность.

Рядом с этими научно-философскими дискурсами формируются концепции Шопенгауэра, Ницше, Кьеркегора, Достоевского, в которых можно усмотреть сомнения во всесии гуманизма и попытки найти альтернативную систему ценностей западной культуры.

В начале XX века антропоцентрическая парадигма и ее гуманистический дискурс входят в противоречие с социально-культурной практикой западного общества. Это связано как с внешними факторами (две мировые войны, революции в России и т. д.), так и с внутренним переосмыслением всех основ европейской цивилизации. Опыт первой

мировой войны и социалистической революции показал возможность социального устройства на антигуманных основаниях, а опыт национал-социализма и большевизма открыли путь к общественному устройству, в котором личность выступает как масса, единица, ничтожество, «винтик», которым управляют коллективные структуры, формируя ее поведение, сознание и подсознание. Преследуя гуманистические, по сути, цели расширения возможностей отдельного человека (и, следовательно, всех людей), человек создал техническую цивилизацию и массовое общество, обратной стороной которых явилось обезличение, усреднение и примитивизация индивида.

Таким образом, человек обречен жить в обществе, социуме, а общество по определению противоположно свободе. Социум – это порядок, иерархия, подчинение, власть. Какими бы ни были существенные свойства человека, определяемые в разное время разными мыслителями, выясняется, что реализация этих свойств не ведет к построению «дивного нового мира», потому что им всегда противостоит власть, государство, общество как ограничивающее, формализующее начало. С другой стороны, власть может дать человеку иллюзию его собственного существования как высшей ценности.

Все это привело к тому, что в первой половине XX века в литературе появились предпосылки для возникновения особого дискурса (отличного от реалистической литературы), который бы, рассматривая существенные свойства человека, в художественной форме отобразил картину того, к чему может прийти человек, если дать ему определенную свободу. Взяв за основу такие основополагающие проявления человеческой личности, как любовь и власть, писатели-антиутописты выстраивают в своих произведениях модель общества, соответствующего самым примитивным полужвериным запросам человека, где любовь превращается в секс, а власть – в откровенное насилие над личностью.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кампанелла Т. Город Солнца // Утопический роман XVI-XVII веков. М.: Художественная литература, 1971. С. 143-191.
2. Лашкевич А.В. Герменевтика [Электронный ресурс]: Электронный гипертекстовый учебник. Ижевск: Центр «Интеграция», 2000.
3. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. М.: Мысль, 1982.
4. Макиавелли Н. Государь. М.: Планета, 1990.
5. Мор Т. Утопия // Утопический роман XVI-XVII веков. М.: Художественная литература, 1971. С. 41-140.

6. Платон Диалоги. Харьков: Фолио, 1999.
7. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999.
8. Черткова Е.Л. Метаморфозы утопического сознания (от утопии к утопизму) // Вопросы философии. 2001. № 7. С. 47-57.

*Гапека Л.М., Лашкевич А.В.*

ДНЕВНИК КАК ЖАНР «СУБ-ЛИТЕРАТУРЫ»

(онтология: концепт «литературного сознания»)

Феноменологический подход к проблеме дневника начинается с установления некоторых общих теоретических положений. Современная наука о литературе сочетает в себе две исследовательские перспективы: аналитико-дескриптивную (фактография) и интерпретирующую (герменевтика). Эти перспективы образуют специфическую когнитивную дихотомию, в которой они либо конфликтуют между собой, либо становятся в ситуацию соподчинения, в зависимости от мировоззрения исследователя и эпистемологической конфигурации эпохи. Так, например, в западном литературоведении XX века сформировались два ведущих направления литературоведческой феноменологии: *деконструкция*, в рамках которой доминирующей является структурно-семиотическая модель дескрипции, и собственно *герменевтика*, которая заявляет в качестве своего метода процедуры *в-нимания* и *понимания* текста, а в качестве цели исследования – *объяснение* смысла феномена. Своеобразным медиатором этих направлений стала рецептивно-эстетическая теория, объединяющая познавательные интенции деконструкции и герменевтики в обобщающем концепте «литературного сознания», который одинаково важен как при фактографическом анализе, так в исследовательской работе понимающего интерпретатора.

«Литературное сознание» не стало пока устоявшимся термином литературоведения, хотя используется довольно часто и в самых различных исследовательских контекстах [5. С. 175-185; 1, 3, 8, 9] В данной работе это понятие/концепт выступает как ключевое, поскольку именно через него выявляются условия существования дневниковой записи, равно как и всего корпуса литературных и суб-литературных текстов. Именно в связи с появлением такого понятия связана необходимость использования герменевтики как основного методологического приоритета в разработке проблем интертекстуальных связей и литературной коммуникации. Герменевтика суб-литературного жанра, пожалуй, единственный на сегодняшний день способ, который позволяет по-

новому взглянуть на онтологические и феноменальные аспекты словесности, не отменяя и не дискредитируя накопленного философско-филологического опыта.

Литературное сознание нации и эпохи можно определить как особый сегмент культуры, в пределах которой различные культурные практики получают свое специфическое фиксированное выражение в письменном/печатном слове. Область литературного сознания формируется в культуре нации одновременно с появлением письменности и грамотности, когда возникает возможность заменить непосредственность жизненного практического опыта универсальным семантико-символическим субститутом – Словом.

В мифологической пра-культурной (дописьменной) практике первобытных сообществ Слово в коллективном бытии и сознании играет подчиненную роль и функционирует лишь как частный случай обрядово-ритуального действия [2;9;10]. Возникновение письма самым существенным образом меняет характер коллективного сознания и бытия, позволяя отделить практический опыт жизни от его духовного осмысления и создать возможность для экзистенции – выхода индивидуального и коллективного сознаний из пределов только налично данного бытия к иным горизонтам интеллектуального и эмоционального праксиса. Слово в таком сообществе выступает не просто как средство для со-общения, но и как особая разновидность индивидуально-коллективной внегенетической памяти, как единственный способ хранения, обработки и распространения информации, создающий условия для преодоления изначальной *разлученности* (difference, Ж. Деррида) людей в пространстве и во времени.

Культурные сообщества после обретения письменности развиваются уже не в тотальной зависимости от природных факторов, как большинство первобытных, но и в соответствии с опытом Слова, с его возможностями и ресурсами. Письменное слово становится не просто еще одним знаком культуры, подобно музыке, архитектуре, живописи. Оно становится экзистенциально важным *со-бытием* для отдельного человека и для коллектива индивидуумов, поскольку именно в нем осуществляется переход бытия в сознание и обратно, дается возможность не только для утверждения и расширения культурной практики, но и для ее осмысления и творческого развития. Именно в слове отдельный человек становится не просто индивидом, но и личностью: запечатленный в слове опыт его бытия снимает нерасчлененность жизни коллектива, позволяя личному, из ряда вон выходящему акту индивида стать источни-



ком дальнейшего познания мира для всего коммуникативного сообщества. Слово позволяет создавать новый порядок бытия, управляемого и устраиваемого «по Слову» – в соответствии с определенным в тексте замыслом, телеологией, функциональной необходимостью.

«В архаическом сознании идея биографии, видимо, вообще не могла возникнуть, так как в нем нет места из ряда вон выходящему. Порядок ритуальной жизни, с одной стороны, строго фиксирован, но в нашем смысле он не подлежит описанию» [6].

Можно сказать, что именно с письменным словом в культуру входит *время* как область упорядоченных смыслов человеческого существования, поскольку появляется возможность выделить в сплошном потоке становления и изменения чрезвычайные, узловые моменты судьбы и, главное, закрепить их в словесном описании (истории, повествовании, нарративе).

Становление культуры как сверх-природного опыта человеческого бытия начинается с сакрализации Слова, придания ему статуса Божественного Откровения и признания за ним Истины в последней инстанции. Не отменяя обрядово-ритуальной практики мифа, религиозное сознание отводит Слову инициализирующую онтологическую роль:

«В начале было Слово, и Слово было у Бога, и слово было Бог. Оно было в начале у Бога. Все через Него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть. В Нем была жизнь, и жизнь была свет человек; ... » [4].

В дальнейшем сакральная функция слова ослабевает, соответственно изменяется и его роль в бытийной практике, и культуuroобразующая функция. Слово становится одновременно средством выражения различных культурных практик, предметом познания и формой реализации творческих способностей личности, оставаясь центральным элементом в культуре западной цивилизации. Опыт слова в логоцентрической парадигме начинает определять становление индивида как культурного существа, он же становится основой культурной практики коммуникативных сообществ. Слово обретает специфические формы (дискурсы) в различных интеллектуальных сферах общественного бытия и сознания – политике, науке, религии, философии, искусстве. Эти формы в ходе собственного развития получают различную интерпретацию в виде истолкований и оценочных практик – разного рода историй, теорий и критических практик истолкования. Совокупность этих семантико-символических интеллектуальных практик и можно считать областью *литературного сознания* – особой сферой бытия и мышления,

в которой слово становится Делом (*factum*) – выступая одновременно и субъектом (подлежащим *о*-смыслению знаком), – и объектом (семантически структурированным материалом = текстом (от лат. *textus* – «ткань, материя»)).

В соответствии с определяющей феноменологической установкой, литературное сознание, как и любое другое, есть всегда некоторое «сознание о...», или, иначе, *о*-сознание каких-то бытийных феноменов через призму уже наличествующего «горизонта пред-понимания» – *традиции*, – которая за-дает осознающему носителю сознания определенные формы, нормы и законы восприятия и осмысления бытия и слова о нем. Проще говоря, всякий носитель литературного сознания – это, прежде всего, *читатель* текстов, реципиент разных видов текстуальности, вырабатывающий в себе интенции на постижение смыслов и форм действительности сообразно уже существующим правилам текстуальной рецепции. В своей практике участия в литературном сознании такой носитель рецептивной интенции, с одной стороны, ограничен традициями чтения (восприятия, интерпретации, оценки текста) объектом, а, с другой, – он достаточно независим в производстве смыслов, иницированных его личной персональной читательской и бытийной практикой (кругом общения с другими реципиентами, внутренним ощущением эмоционально-образной значимости читаемого, «созвучностью» текстуальной организации его/ее субъективным переживаниям). По этим критериям можно создать некоторую классификацию видов, типов и форм литературного сознания, выделить в нем те или иные взаимосвязанные и исторически обусловленные *классификационные уровни*.

Базовой структурой литературного сознания является онто-феноменологическая пара: событие и повествующее о нем слово (текст, история). Из этой связки вырастают различные *формы* литературного сознания, определяемые культурно-историческими и социально-коммуникативными контекстами. В пределах этих структурных форм литературного сознания функционируют сами литературные и сублитературные жанры, а также формируются их устойчивые поэтологические характеристики.

Первой формой литературного сознания, вероятно, можно считать художественное (поэтическое) творчество, в пределах которого создаются *литературные произведения*, т. е. такие сочетания слов (тексты), которые вызывают устойчивую эмоционально-эстетическую реакцию у реципиентов и оказывают на них мощное идейное влияние. Через эту «провокативную» (Х.Р. Яусс) суггестию литературно-художественный

текст формирует в человеке-читателе такие интеллектуальные качества, которые не даются ему от природы (натуры), но приобретаются только в опыте словесно-культурной коммуникативной практики. Именно литературно-художественный текст позволяет отдельному человеку пройти процесс «рефигурации» собственного «я» – пережить бытийный опыт жизни Другого как свой собственный, не расставаясь при этом со своим физическим телом и не теряя усвоенного интеллектуально-эмоционального опыта.

Художественное (поэтическое) слово образует вокруг себя другие слои литературного сознания – критику, поэтику и риторику – как «науки о красноречии», в рамках которых уже созданное слово/текст подвергается формально-содержательному анализу, интерпретации, функциональной и вкусовой оценке. Сюда же примыкает и литературоведение, в котором слово обретает историко-теоретическое осмысление и становится предметом для аналитической классификации.

К формам литературного сознания относятся и нехудожественные (non-fiction) письменно-словесные практики – политические речи, морально-нравственная агитация и пропаганда, философские и этические эссе, разного рода журналистика, моральные и религиозные проповеди, реклама, и, наконец, все суб-литературные жанры – мемуары, переписка, дневники. Все они функционируют во взаимопересечении, создавая некоторые «узловые» формально-содержательные точки, которые можно определить как «культурные коллизии», вокруг которых и происходит «сгущение смыслов», выражаемое как определенным образом организованные и структурированные тексты. Совокупность последних составляет эпоху в литературном сознании нации и функционально готовит традицию письменности к повороту – «деструкции» определенных форм мышления и письма, а, значит, и определенных форм индивидуального и коллективного бытийного опыта.

Онтологически, таким образом, сфера существования дневника как особого жанра словесности – это именно *литературное сознание*, но не литературный процесс, в пределах которого разворачивается в основном творческая (поэтическая) парадигма и происходит смена одних выразительных форм другими. При этом можно отметить, что в литературном сознании, в отличие от истории литературы и литературного процесса, художественные формы (фикционально-фигуративный дискурс) существуют не как исторически обусловленная *последовательность* методов, направлений, жанров и стилей (= процесс), а как одновременная данность определенных *художественных моделей* отноше-

ний человека с окружающим миром и с самим собой, закрепленных в систематике повествовательных языковых репрезентаций. Иначе говоря, дневник, например, как и послание, и мемуар, есть не выражение эстетических интенций автора (эмоциональная «провокация») на создание (poiesis) фиктивного = образного континуума, но стремление закрепить единственную существующую на данный момент времени реальность в памяти индивида, без намеренного, целеполагающего обращения к формам фигуративного иносказания. В этом плане литературное сознание содержит в себе интуитивное ощущение имманентной «художественности» одних литературных феноменов и «документальности» других. Эта же интуиция лежит и в основе дихотомического деления словесности на *fiction* и *non-fiction*, на котором базируется современная феноменология текста.

Как и иные формы общественного сознания, литературное сознание очевидным образом демонстрирует наличие двух взаимопересекающихся сфер – личной и коллективной. Обе они в равной степени участвуют в формировании зрелого литературного сознания, действуя на его носителя с различных сторон. Личное сознание формируется, прежде всего, в семье, часто на уровне до-литературных (фольклорно-бытовых), не-интенциональных горизонтов восприятия литературной информации (сказки, песни, прибаутки, стереотипные высказывания на темы словесного творчества и т. д.). Коллективные формы имеют чаще обучающий характер и формируют более широкие горизонты литературной рецепции – вкусы, предпочтения, склонности, разные формы доверия к тем или иным текстуальным феноменам. В пределах коллективного сознания складываются и более устойчивые формы отношения к литературным дискурсам – эпистемы, идеологии, клише и стереотипы. Общим началом для формирования как индивидуального, так и коллективного литературного сознания является *традиция* – систематизированный перевод одних рецептивных форм в другие, более сложные, и обратно – своего рода возвратно-поступательный механизм метафорического и метонимического мышления индивида и коллектива. Через коллективные формы традиции в литературно-рецептивную сферу «просачиваются» иные, нефигуративные дискурсы – религиозные верования, научные представления, философемы и логико-риторические конструкции/концепты, – которые ретранслируют феномены литературного сознания в сферу общественного бытия и создают возможность контаминации ментального и практически-бытийного опыта личности с онтологическими опытами Иных/ Других/ Чужих. Традиция,

в таком ее понимании, становится ничем иным, как формой повествования – своего рода мета-нарративом, в пределах которой и осуществляется главная функция традиции как феномена культуры – *перевод*, – или ретрансляция одной установленной формы знания (эпистемы) об отношениях человека и мира в другую. При этом парадоксальным образом именно в рамках традиции готовится и происходит радикальный переворот (субверсия) самой систематики этих знаний – парадигмы – когда нечто, принимаемое а priori, без критической рефлексии и оценки, внезапным или неприметным образом рефигурируется, поставляя новым поколениям иные основания для интерпретаций, оценок, наделенный смыслом.

Общую «схему» литературного сознания как системы и структуры дают американские исследователи эпохи Гражданской войны в США 1861-1865 гг. Проект представлен как сетевой Интернет-портал, в котором собирается, хранится, обрабатывается и представляется пользователю информация о различных текстуальных репрезентациях эпохи до, во время и после основных событий Гражданской войны. Создатели портала использовали архетип библиотеки, где текстовая информация определенным образом каталогизируется, классифицируется и оформляется для доступа заинтересованных читателей (Рис. 1). Каждый из культурно-исторических периодов представлен в форме своего рода плана библиотечного хранилища, но на самом деле в виртуальном компьютерном пространстве этот объект является гипертекстовым переходом (ссылкой) на определенный архив текстов, мультимедийных файлов и гипертекстов, где исследователь может без труда отыскать нужную информацию по проблеме. Поиск ведется простым нажатием компьютерной мыши с дальнейшим переходом к различным секторам хранилища через опцию гиперссылок.

Интересно отметить, что левое «крыло» каждого сегмента – это сублитературные тексты (письма и дневники), правые края – газетно-журнальная публицистика (пресса/официоз), середину же «хранилища литературного сознания» заполняют документы – церковные книги и записи актов гражданского состояния, военные сводки и карты боевых действий, статистические отчеты и т. д., – сведенные в единый «Справочный центр».

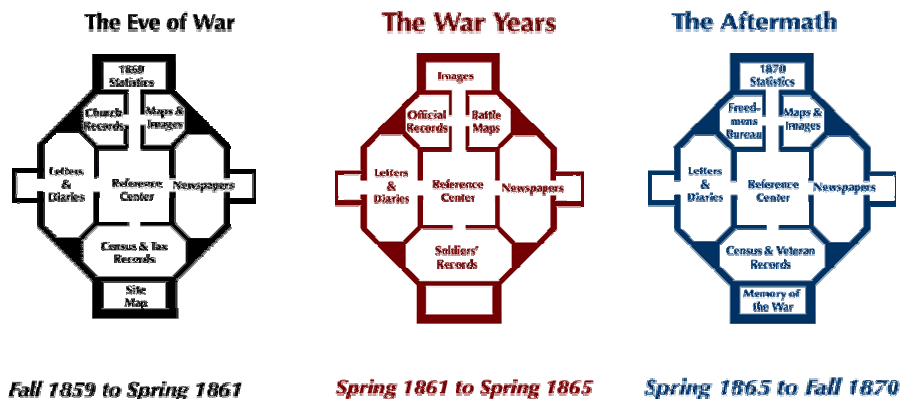


Рис. 1. Классификация текстовой информации как модель литературного сознания

В основе схемы лежит импликация идеи «осевого времени» К. Ясперса, вектор которого перемещается слева направо – из прошлого в будущее. При этом видно, что, по мысли авторов проекта, официоз/пресса, примыкая к архивам суб-литературных жанров, формирует их концептуально-содержательные и риторико-поэтические аспекты, создавая устойчивые текстуально фиксированные ментальные структуры: образы, эйдосы, рецептивные стереотипы, идеологические клише и др. Документальные референты определенным образом «фильтруют» официальную информацию, и на новом этапе суб-литературного творчества должно возникать иное содержание дневниково-эпистолярно-мемуарного дискурса, а также изменяться его поэтологические характеристики.

На самом деле в данном цифровом проекте отсутствует очень важный элемент литературного сознания – художественный дискурс. Официоз не является единственным каналом прохождения информации о событиях; в его рамках и за их пределами создаются литературные произведения разных родов и жанров, и их эстетико-поэтическая структура также оказывает свое влияние, как на отдельного реципиента, так и на коммуникативное сообщество в целом. Если в отношении среднего сегмента – War Times – авторы из университета Вирджинии относительно правы, поскольку художественная литература этого периода в значительной мере функционировала как общественно-политический пропагандистский дискурс, то сегменты Antebellum'a и Реконструкции очевидно должны содержать в себе особый «читальный зал» – Fiction and Imagination – где были бы доступны тексты фикционального свой-

ства, хотя бы только нарративные жанры. Именно так поступили авторы другого подобного проекта, [Dr. George H. Hoemann](#) и [Mary Myers](#) из университета штата Теннесси, создав портал <http://sunsite.utk.edu/civil-war/aboutcwarhp.html>.

Относительно дневника как особого суб-литературного жанра словесности, рождающегося (а зачастую и остающегося навсегда) как глубоко интимное, единично-неповторимое и замкнутое «слово о времени и о себе», необходимо отметить следующее. Как и любой другой феномен сознания, использующий нарративную структуру организации, дневниковая запись включает в себя два структурообразующих элемента – *событие и его словесное (текстуальное) выражение*. В этом отношении феноменология дневника должна сочетать бытийное и ментальное в некое единство мысли и слова, которое только и можно определить как «факт» (от лат. *factum est* – «законченное, сделанное, изготовленное, пригодное для дальнейшего употребления») литературного сознания – безотносительно к тому, какова степень его достоверности, фикциональности или нарративной конгруэнтности.

С современной точки зрения, отношения «собственно» литературы (художественной словесности) и литературного сознания не носят четко определенного фиксированного дифференцирующего характера:

«Строго говоря, границ между обыденной литературой [дневники, записные книжки, черновики, заметки в альбом, маргиналии,...], с одной стороны, с другой стороны, между документальной литературой и, наконец, с третьей стороны, между литературой художественной вообще не существует. Одна переходит в другую и они обе – в третью. Но переход, как правило, односторонний – лишь только обыденная и документальная литературы (как литературы фактов) могут быть преобразованы в литературу художественную: любой малый жанр обыденной литературы, а также любой документ может быть «подхвачен» беллетристикой и обыгран ею как какая-то частная художественная форма» (*М. Михеев*).

Памятуя о теоретической новизне исследуемой проблемы, есть необходимость ее дальнейшего исследования как в теоретическом, так и в историческом аспекте, учитывая те основополагающие разработки, которые были сделаны в зарубежном и отечественном гуманитарном знании в последнюю четверть века.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литературные связи и литературный процесс: Материалы Всерос. межведомств. науч. конф. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992.
2. Макуренкова С.А. Онтология слова: апология поэта. Обретение Атлантиды. / Отв. ред. А.В. Марков. М.: Логос-Гнозис, 2004.
3. Науман М. О литературной рецепции как историческом и социальном феномене // Науман М. Литературное произведение и история литературы: Сб. изб. раб. М.: Радуга, 1984.
4. От Иоанна Святое Благовествование. Гл. 1. Ст. 1- 4.
5. Рожновский С. Теория литературной коммуникации и практика исследования литературного процесса // Науман М. Литературное произведение и история литературы: Сб. изб. раб. М.: Радуга, 1984. С. 175-185.
6. Руднев В. Феноменология события // Логос. Философско-литературный журнал. № 4. М: Изд-во «Гнозис», 1993.
7. Русская литература в историко-функциональном освещении / ИМЛИ РАН. М., 1982.
8. Синтез документального и художественного в литературе и искусстве: Материалы междунар. науч. конф. / Казан. гос. ун-т. Казань, 2006.
9. Тайлор Э.Б. Первобытная культура / Пер. с англ. М.: Политиздат, 1989.

*Лаврентьев А.И.*

### ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗМА В ПРОЗЕ Т. ПИНЧОНА И Д. БАРТА

В начале XX века американский историк и писатель Генри Адамс (1838 – 1918), чьи взгляды на культуру оказали значительное влияние на интеллектуальную жизнь в США, пришел к выводу о неизбежном упадке западной цивилизации. Крах европейской культуры был предопределен рассеиванием духовной энергии. В поисках ее источника Адамс обратился к предшествующим эпохам, в частности, к юности европейской культуры – периоду Средневековья, и увидел его в культе Девы Марии.

В представлении Адамса она является идеализированным одухотворенным образом женственности, который соединяет в себе три начала, обеспечивающих возможность подлинного человеческого существования. Она – источник жизни, творческой энергии и любви. В романе «Воспитание Генри Адамса» образы Мадонны, Венеры и Дианы противопоставлены динамо-машине, механическому устройству, которое лишь ускоряет процесс рассеивания энергии и приближает человечество к энергетической катастрофе. Поклонение женщине, напротив, является самым мощным источником подлинной духовной энергии: «Всем, даже пуританам, известно, что Диане Эфесской, как и другим



богиням Востока, поклонялись вовсе не за красоту. Богиней Диану делала сила: она была одушевленным генератором, динамо-машиной, воспроизводительницей рода – величайшей и самой таинственной из всех энергий. Единственное, что от нее требовалось, – плодovitость...» [1. С. 460].

Подобное соединение темы любви и информационного творчества (во второй половине XX века *творчество* – это, в первую очередь, создание новой информации) служит основой для переосмысления понятия гуманизма в произведениях выдающихся американских писателей Джона Барта (John Barth) и Томаса Пинчона (Thomas Pynchon).

Герой рассказа Томаса Пинчона «Энтропия» поясняет проблемы, возникающие в процессе межличностной коммуникации, на примере фразы «Я люблю тебя»: «Скажи девушке «Я люблю тебя». С местоимениями никаких проблем, это замкнутая цепь. Только «ты» и «она». Но грязное слово из пяти букв – то самое, чего следует опасаться. Двусмысленность. Избыточность. Иррелевантность, в конце концов. Размытость. Это все шум. Шум глушит твой сигнал и приводит к неполадкам в цепи» [4. С. 218]. В этом высказывании из трех слов два крайних элемента обозначают конкретные объекты, существующие в реальности, а средний устанавливает между ними определенные отношения. Неоднозначность этих отношений становится источником шума, который может заглушить сигнал. Идеальным условием для сохранения сигнала является замкнутость цепи, но в этом случае в процессе коммуникации становится невозможным его преобразование, не происходит приращения смысла. Источником новой информации сигнал может стать лишь в разомкнутой цепи, когда в нее введен средний элемент – «люблю» – шум, который имеет потенциальную возможность превращения в новый сигнал, и наличие которого, в связи с этим, является необходимым условием творчества.

В подобной трактовке любовь приобретает амбивалентный характер: в ней заложена возможность как полного уничтожения сигнала, так и обогащения его содержания, наполнения новым смыслом. Исходя из этого, можно сделать вывод о существовании двух видов любви: во-первых, любовь разрушительная, уничтожающая, лишенная творческого потенциала и поэтому лишенная жизнеспособности – шум, заглушающий сигнал, т. е. лишающий человека индивидуальности. Во-вторых, любовь, наделенная положительной творческой энергией, которая приводит к взаимному духовному обогащению людей без устранения различий между ними, напротив, с сохранением и упрочением

индивидуальности каждого из них. Таким образом, любовь в данной трактовке – это не только пример преобразования информации в процессе ее передачи, но и гуманистическая модель любого акта коммуникации, в частности, коммуникации различных культур.

Джон Барт расширяет типологическую классификацию любви. Во вступлении к своему роману «Козлик Джайлз» он перечисляет три ее вида: «Как известно, когда речь идет о любви, то имеются в виду два ее типа, один из них это бегство к другому от самого себя, другой – любовь как форма утверждения самого себя. Но, как мне кажется, имеется и третий вид любви, который не ищет ни единства, ни общности со своим объектом, он просто восхищается им, сохраняя отстраненное положение – положение, которое я бы назвал Невинным Воображением» [5. С. 23-24].

В первом случае чувство любви строится на основе положительных личных качеств другого человека, она становится выражением стремления к максимальному сходству с объектом любви и отказом от собственных недостатков, что, в конечном счете, приводит к утрате индивидуальности. Во втором случае происходит обратный процесс, – любовь рассматривается как воплощение идеала, как некая заранее созданная конструкция сознания, лишенная каких-либо недоработок. Объектом любви становится человек, чей набор характеристик максимально приближен к идеалу. Такого рода любовь служит средством самоутверждения одной из сторон, той, которая является носителем или создателем идеальной конструкции. Но в том и в другом случае происходит простое копирование тех или иных качеств. Любовь первых двух типов лишена творческого потенциала, лишена способности рождать новое; в терминах Томаса Пинчона, она становится средством гомогенизации мира и поэтому ведет к утрате жизненной энергии. Все богатство человеческой индивидуальности расчленяется на две половины – ту, что соответствует требованиям, и ту, которая должна быть устранена. Поэтому неизбежным следствием такого отношения к личности становится насилие и смерть одной из сторон, т. е. ее окончательное превращение в объект. В связи с этим тема любви в ее информационно-творческой трактовке затрагивает изменение отношения к человеку и ведет к пересмотру содержания понятия «гуманизм». Так, например, в своих ранних романах Джон Барт демонстрирует бесчеловечность формализованного механистично-рационалистического гуманизма.

Текст романа «Плавучая опера» представлен в виде воспоминаний главного героя Тодда Эндрюса об одном из дней в его жизни, когда он

решил совершить самоубийство в том случае, если в течение всего дня не будут найдены убедительные доводы не делать этого. Основной чертой характера персонажа является стремление всему найти рациональное обоснование. Как замечает критик, «радикальный характер стремления к рационализму в образе Тодда Эндрюса подчеркивается бедностью его эмоционального опыта. Он лишь пять раз в жизни испытал сильные эмоции, причем, каждый из этих случаев тщательно проанализирован и классифицирован, как простое перечисление может превратить эмоциональное и спонтанное в познаваемое и контролируемое рассудком. Мания к упорядочиванию привела к тому, что он подсчитал точное количество ударов сердца с момента сообщения о его неизлечимой болезни и количество встреч со своей любовницей» [6. С. 15].

Появление мотива смерти в этом контексте становится вполне закономерным в силу двух причин. Во-первых, любая рациональная схема должна быть внутренне непротиворечивой. Отсутствие внутренних противоречий для живых организмов означает прекращение развития и смерть. Во-вторых, рациональная формула должна носить исчерпывающий характер, т.е. не должно существовать фактов, которые бы ей противоречили. В применении к человеческому существованию это означает, что все события в жизни человека либо полностью предсказуемы, либо уже произошли, и жизнь завершена. Отсюда становится понятным положительный эмоциональный настрой главного героя, который пришел к мысли совершить самоубийство. Это не самоуничтожение, а завершение конструкции, достижение логического конца и придание смысла путем исключения возможности для появления лишних, не вписывающихся в конструкцию элементов.

Таким образом, рационализм, лишенный эмоциональной составляющей, в трактовке Джона Барта обязательно связан со смертью. Наиболее ярко это проявилось в военном эпизоде – одном из пяти событий в жизни героя, повлиявших на его мировоззрение. В романе на примере дружбы между американским и немецким солдатом описывается братство и полное взаимопонимание людей, находящихся перед угрозой смерти, воспетое в романах Ремарка: «В жизни ни к кому я не испытывал такой близости, ни с кем из друзей или там из женщин такого абсолютного понимания у меня не было, как с немцем этим. ...Несколько часов мы с ним были словно один человек и понимали друг друга, понимали так, как лучшие приятели один другого понять не могут, как влюбленным понять не дано, – только мудрому по силам себя понимать вот настолько» [3. С. 89]. Но заканчивается эта дружба убийством.

Мотивы, которыми руководствовался Эндрюс при совершении убийства, можно представить в следующем виде: у немца может возникнуть мысль убить меня; если у него может возникнуть мысль убить меня, следовательно, он может убить меня; если он может убить меня, следовательно, он убьет меня; следовательно, я должен убить его. Если убрать промежуточные звенья этой цепочки рассуждений, то она будет выглядеть так: если у немца может возникнуть мысль убить меня, следовательно, я должен убить его. Логика безукоризненная, но в романе Барта она производит на читателя жутковатое впечатление, потому что становится возможной только при определенных условиях. Дело в том, что сам немец никаких мыслей не высказывал, а даже если бы и высказал, Эндрюс его бы все равно не понял, – он не знает немецкого языка. Мысль о том, что немец может убить его, появляется в сознании самого Эндрюса и приписывается им своему новому другу – это проекция «я» героя на чужое сознание. Такая проекция возможна только в том случае, если само собой разумеющимся считается тот факт, что между людьми возможно полное взаимопонимание. Если мы понимаем друг друга, значит, наши мысли похожи, если мне пришло в голову, что другой может убить меня, значит, у него тоже может появиться такая мысль, для самозащиты я должен убить его. Таким образом, братская любовь закономерно приводит к убийству, она ничуть не мешает людям стрелять друг в друга или закалывать штыками.

Данная тема – нравственные последствия применения законов логики к этическим категориям – становится центральной во втором романе Джона Барта «Конец пути».

Одним из главных действующих лиц в этом произведении становится так называемая сильная личность. Объектом критики автора становится понятие сильного характера, основанное на рационализме, носителем которого является Джозеф Морган. Впечатление, которое он производит на окружающих, рассказчик передает в следующей форме: «доктор Шотт представил меня... мистеру Джозефу Моргану... до жути энергичному и настолько очаровательному по всем статьям – такой уж он был умный, деловой и подающий большие надежды, – что приходилось изо всех сил держать себя в руках, чтобы быть с ним хотя бы просто вежливым, и с первого взгляда становилось ясно: самый факт его существования, во-первых, уже предполагает постоянное с ним сравнение и сопоставление, а во-вторых, это сравнение всегда будет не в вашу пользу, что неизбежно делало факт его существования устойчивым раз-

дражающим фактором, не говоря уже о возможности приятельских с ним отношений» [3. С. 304].

В этом описании рассказчик обращает особое внимание на эталонность, почти плакатную образцовость Моргана. Эмоциональное отношение окружающих к Моргану, раздражение, объясняется тем, что, хотя такая образцовость более чем разумна, тем не менее, она противостоит естественна, и поэтому держит человека в напряжении: «...разговор с ним будоражил, стимулировал, возбуждал – я был под сильным впечатлением от его энергии, от его ума, сильного и емкого, от его свободной и вместе сдержанной манеры – и, как все будоражащее, в конце концов выматывал» [2. С. 325].

Основная отличительная особенность поведения Моргана – полная объяснимость. Как говорит о нем его жена: «...Даже если он совершает ошибку, резоны, по которым он поступил именно так, а не иначе, куда ясней и обоснованней, чем у кого бы то ни было еще».

Морган считает реально существующими лишь факты. О человеке можно судить лишь по его поступкам, которые дают исчерпывающую характеристику его мыслей и желаний. Так как поступки реализуются во времени, они выстраиваются в цепь событий, эта цепь выстраивается в линейную, имеющую определенное направление, структуру: «...единственным достоверным критерием человеческих желаний являются поступки – конечно, говоря в прошедшем времени: если человек что-то сделал, значит, именно это он сделать и хотел...раз сделал, значит, *хотел* сделать. Об этом важно вспоминать почаще...» [2. С. 346]. В линейной цепи поступков очень легко выделить, а вернее, навязать ей определенную закономерность. Отсюда вывод – все факты имеют разумное объяснение, а то, что не имеет разумных оснований, объявляется несуществующим. В результате игнорируется противоречивость мотивов поведения человека, его природа примитивизируется. Как восклицает Хорнер: «Господи ты, Боже мой, Морганы, мир не *настолько* прост!» [2. С. 313].

Джозеф Морган считает высшей ценностью именно человеческую личность, в частности, личность его жены, социальные же институты не имеют для него никакого значения. Но это понятие в мировоззрении героя является нормативным, сконструированным в соответствии с абстрактными требованиями, четырьмя вещами, которые более всего его восхищают – «это единство, гармония, вечность и универсальность». Чувство уважения в душе Моргана вызывает именно эта конструкция,

которая представляет собой живого человека, очищенного от всех лишних элементов.

Гиперрационализм Моргана терпит крах при столкновении с биологической сферой жизни человека. Инстинкты и эмоции, подавляемые тотальным рацио, тем не менее, имеют важнейшее значение для существования человека и являются узловыми моментами в развитии сюжета: взаимоотношения полов (любовный треугольник), рождение (беременность Ренни) и смерть (неудачная операция). Когда жена Моргана вступает во внебрачную связь, она совершает действие, которое противоречит логике сформированной мужем проекции самого себя на этого человека. Морган оказывается в растерянности: «Согласно моему представлению о Ренни, того, что случилось, произойти не могло никак. Согласно ее представлению о себе самой – тоже. Однако все-таки произошло» [2. С. 428]. В конечном итоге, реакцией человека, руководствующегося в жизни «единством, гармонией, вечностью и универсальностью», и глубоким уважением к лучшим сторонам в том или ином человеке, при столкновении с фактами, не вписывающимися в его концепцию мироустройства, становится агрессия и стремление к уничтожению. Морган предпочел бы, чтобы его жена покончила с собой после того, как на ее идеальном портрете появилась трещина, нарушающая гармонию и целостность образа. Он дает согласие на аборт, хотя операция, связана с риском для здоровья и жизни женщины, и становится убийством не родившегося ребенка.

Таким образом, Барт доказывает, что любая идеология, в силу своего стремления превратить мир в псевдорациональную схему, по сути своей бесчеловечна. Даже в случае, если высшей ее ценностью провозглашается человек, этические последствия ее применения оказываются самодеструктивными. Истинный гуманизм строится на творческом отношении к окружающей действительности, другим людям и самому себе, на стремлении познать все богатство внешнего и внутреннего мира во всем его многообразии и противоречивости. Любовь к человеку, наделенная созидательной силой, это не та, что трансформирует «другого» в самого себя или, наоборот, приводит к его самоуничтожению или самоуничтожению, подлинная любовь преодолевает все противоречия, антагонизмы и оппозиции. Этот вид любви не уничтожает разнообразие мира, напротив, именно разнообразие, множественность и плюралистичность становятся источником эстетического наслаждения и эмоционального удовлетворения. Любовь такого рода обладает творческим потенциалом, так как требует от человека активной работы над

собственным внутренним миром. Чтобы принять мир таким, каков он есть, не упрощая и не игнорируя никаких его сторон, человек должен приобрести соответствующий духовный опыт.

Приобретение такого рода опыта составляет основное содержание романа «Козлик Джайлз». Главный герой, выполняя программу духовного совершенствования, проходит на этом пути три этапа. Первый – установление четких различий между противоположностями; второй – отмену любых различий; и третий – осознание того факта, что мир может существовать только потому, что в нем существуют противоположности, находящиеся в неразрывном единстве. Описывая чувства своего героя, достигшего истины, автор перечисляет ряд противоположных понятий: «В этом блаженном месте, в котором я находился, не было никакого Востока, никакого Запада, но был цельный, единый, бесшовный мир университетского городка... – весь как единое целое, и единый со мной. *Здесь* было рядом с *там*, *тик* слился с *так*, *все* стало частью *ничто*; я и моя любовь, все было одним целым» [5. С. 777]. Этот акт постижения истины, соединяющий познание, творчество и любовь, примиряет противоположности и обеспечивает возможность достижения внутреннего духовного совершенства в несовершенном внешнем мире.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамс Г. Воспитание Генри Адамса. М.: Прогресс, 1988.
2. Барт Д. Заблудившись в комнате смеха. СПб.: Симпозиум, 2001.
3. Барт Д. Плавающая опера. СПб.: Азбука-классика, 2001.
4. Пинчон Т. Энтропия // Иностранная литература. №. 3. М., 1996. С. 213-222.
5. Barth J. Giles Goat-Boy or, The Revised New Syllabus. London: Secker & Warburg, 1967.
6. Harris C. Passionate Virtuosity: The Fiction of John Barth. Urbana, 1983.

#### **Морозова И.В.**

#### ТВОРЧЕСТВО Д.С. МЮРРЕЙ И ИДЕЯ «РЕСПУБЛИКАНСКОГО МАТЕРИНСТВА»

Среди наиболее значимых представительниц американской словесности эпохи просвещения следует назвать блистательную эссеистку Джудит Сарджент Мюррей (Judith Sargent Murray, 1751-1820).

Деятельность Джудит Сарджент Мюррей чрезвычайно важна в становлении самосознания и в процессе самоидентификации американок на рубеже XVIII-XIX вв. Она привлекла к себе внимание американских ученых еще в 30-е гг. XX столетия. Тогда вышло первое исследование,

посвященное ее жизни и деятельности [7]. В то время в американской историографии и литературоведении еще не существовало такого пристального внимания к женскому творчеству, как это происходит теперь. Поэтому в предисловии к этому изданию М. Эллис пишет, что «миссис Джудит Мюррей – малозаметная фигура в американской словесности» [7. Р. 3]. Тем не менее, он отмечает значение исследования работ Джудит Мюррей, поскольку они «типичны для позднего периода перехода от неоклассицизма к романтизму в Америке... и более того, они обладают определенными особенностями, которые заслуживают специального внимания. Она [Д.С. Мюррей – И.М.] была первым драматургом Бостонского театра, и, вероятнее всего, вообще первой профессиональной женщиной-драматургом в нашей стране... и, наконец, она предвосхитила Мэри Уоллстоункрафт [2] в борьбе за интеллектуальное равноправие женщин» [7].

Теперь же современные исследователи считают, что «возможно, ни одна американская писательница до Маргарет Фуллер не может сравниться с ней по силе интеллекта, широте жанров, в которых она творила или по ее общественному признанию» [8. Р. 15]. Джудит Мюррей, чаще всего использовавшая псевдоним «Констанция» (Constantia), который подчеркивал постоянство ее воззрений, кроме драм, писала стихи, но, прежде всего она была автором блестящих эссе, посвященных злободневным проблемам молодого государства. Отметим, что ее читательская аудитория была довольно велика, так как эссе Мюррей с радостью принимали самые разнообразные периодические издания ее родного штата Массачусетс (Gentleman and Lady's Town and County Magazine, Massachusetts Magazine, Boston Weekly Magazine, Boston Magazine). Известно, что среди ее читателей были Д. Вашингтон, Т. Джефферсон, Д. Адамс, отмечавшие незаурядный ум и писательский талант Джудит Мюррей.

Наиболее значимые эссе, написанные Мюррей для «Массачусетс Мэгэзин» в 1792-1794 гг. и выходившие под общим символическим заголовком «Собиратель колосьев» (*Gleaner*), пользовались такой огромной популярностью, что в 1798 г. они были переизданы отдельным трехтомным изданием под тем же названием. В своих эссе Джудит Мюррей, уподобляясь крестьянину, тщательно подбирающему оставшиеся после жатвы колосья, скрупулезно анализирует еще не решенные и кажущиеся незначительными, но требующие, на ее взгляд, особого внимания, проблемы строительства новой нации, или подвергает критике то, что в молодом государстве, по ее мнению, не соответствует



духу революционных идей. Так, она обсуждает такие темы, как содержание Конституции, опасности политического расколизма, групповщины, рассуждает о прогрессивистской природе истории, поднимает проблемы развития национальной литературы, и, прежде всего, драмы. Так, американская драма, по мнению Мюррей, должна отражать добродетели новой республики: свободу, патриотизм и равенство. При этом она особо подчеркивала тот факт, что американская национальная драма обязана порвать с традициями британской литературы.

Однако значительная часть эссе посвящена проблемам прав женщин в американском обществе, самое известное из которых «О равенстве полов» (*On the Equality of the Sexes*, 1792). Оно вышло отдельным изданием в том же году, что и имевшее огромный общественный резонанс не только в Англии, но и в Америке уже упомянутое произведение Мэри Уоллстоункрафт. Говоря о главных этапах развития феминистского движения в странах западной цивилизации, в качестве первой значительной вехи чаще всего упоминают именно «Защиту прав женщин в Англии» Уоллстоункрафт. Действительно, своей книгой Мэри Уоллстоункрафт шокировала даже самые радикальные умы того времени, так как она в ней не только атаковала существующую систему женского образования, которая делала женщин зависимыми рабынями, лишёнными собственного мнения, но и назвала современный ей институт брака «узаконенной проституцией», где женщины «может быть, и удобные рабы, но рабство всегда будет иметь неизменный результат – в нем деградирует и хозяин, и жалкий иждивенец» [15. Р. 12].

Тем не менее вышеупомянутое высказывание американского ученого о том, что Мюррей предвосхитила феминистские воззрения английской современницы, не лишено справедливости. Дело в том, что основные положения эссе «О равенстве полов» были изложены Джудит Мюррей еще в 1779 г., а полный его текст выходил в апреле-мае 1790 г. в «Массачусетс Мэгэзин». Поэтому не будет большим преувеличением сказать, что для формирования феминистских идей в национальном масштабе именно Джудит Мюррей сыграла решающую роль. Ее самая знаменитая фраза этого эссе – «Да, Вы, барственный, Вы, надменный пол, – наши души по своей природе *равны* (курсив автора – И.М.) вашим; то же самое дыхание Бога оживляет, вдохновляет, и подбадривает нас» [13. Р. 32] – стала лозунгом женского движения за равноправие полов в США с конца XVIII и практически до конца XIX в.

Отстаивая равенство божественной природы мужчины и женщины, Джудит Мюррей ставит вопрос о несправедливости социального раз-

граничения полов. Она говорит о том, что женщина по своей природе обладает талантами и интеллектом, которые обычно считаются прерогативой мужчины. Однако, как ей представляется, то, что женщина часто проигрывает мужчине в логике и знаниях, является прямым результатом несовершенной системы образования. Предписываемая женщинам работа по дому и рукоделие отнюдь не способствуют развитию их интеллектуальных способностей, а существующая система образования не соответствует принципам эгалитарности новой республики, утверждает Мюррей. Она горячо отстаивает тот тезис, что если Америка действительно желает достичь предназначенного ей божьим промыслом величия, то она обязана развивать интеллект и добродетели всех своих граждан.

Развивая мысль о необходимости предоставить женщинам глубокое и всестороннее образование, Мюррей особо выделяет тот факт, что будущее Америки значительно зависит от степени участия в женщине в строительстве молодого государства, поскольку именно женщина играет основную роль в процессе воспитания молодого поколения американцев. Как же может она взрастить новое поколение патриотов, дать им необходимые знания об их гражданском долге, если сама она не считается полноправным гражданином?

Чрезвычайно важно отметить, что эти ее положения нашли самое широкое отражение в так называемой концепции «республиканского материнства» (Republican Motherhood). Термин «республиканское материнство» получил распространение в 80-е гг. XX столетия благодаря работе Линды Кербер «Женщины республики: интеллект и идеология в революционной Америке» [10]. Однако сама концепция появилась еще в конце XVIII в. и была связана с устремлениями молодого государства обозначить свою идентичность как нации. Суть этой концепции заключалась в том, что «женщины должны сами себя обучать принципам свободы, независимости и демократии с тем, чтобы прививать эти республиканские принципы молодому поколению» [11. Р. 11]. Как отмечают некоторые исследователи, данная концепция, вероятнее всего, возникла потому, что многие американки среднего класса, активно участвовавшие в борьбе за независимость, внезапно осознали, что конституционная «модель гражданина отвела им слишком мало места в жизни новой нации» [12. Р. 150]. Именно тогда и возникает идеология, чрезвычайно важная с точки зрения как понимания проблемы самоидентификации женщины в США в XIX столетии в целом, так и в плане отражения этой проблемы в литературе, в частности, – идеология граждан-

ской ответственности женщины и ее общественного долга, где женщина наделялась особыми полномочиями в обществе в рамках отведенного ей в этом обществе месте – в доме и семье.

В концепции Мюррей добродетель не может существовать отдельно от знания и просвещенного ума. Для того чтобы утвердить и проиллюстрировать эту мысль, Джудит Мюррей в рамки «Собирателя колосьев» включает даже единственный написанный ею небольшой роман «История Маргариты» (*The Story of Margareta*, 1794). Главная героиня этого романа, молодая девушка Маргарита воспитывается в доме приемных родителей. Благодаря стараниям своей приемной матери она получает всестороннее и глубокое образование. Утверждая первостепенное значение женщины в процессе воспитания молодого поколения, Мюррей сознательно подчеркивает то, что расписание предметов, куда входят чистописание, арифметика, география, астрономия, музыка, рисование, английский язык (грамматика, орфография и композиция), французский язык, физика, поэзия и история, с особой заботой составляется приемной матерью, а благодаря искренней симпатии и привязанности Маргариты к своей гувернантке девушкой постепенно овладевает и истинная жажда знаний.

В процессе такого образования происходит и становление добродетельного и стойкого характера Маргариты, формируется ее жизненная позиция. Так, Маргарита убеждена в том, что брак должен быть основан только на взаимных чувствах и равенстве, поэтому она выходит замуж за разделяющего эту точку зрения Эдварда Гамильтона. Маргарита и Эдвард какое-то время живут счастливо, пока в их жизни не появляется Серафина, с которой, как подозревает Маргарита, ей изменяет муж. Глубоко переживая этот факт, Маргарита, тем не менее, не поддается искушению разорвать брак и оставить мужа с Серафиной. Она понимает, что таким поступком они могут заслужить справедливое общественное порицание. Она тщательно и взвешенно анализирует ситуацию, решив, что лучшим выходом станет приглашение Серафины жить в их доме на правах воспитанницы. По прошествии некоторого времени ко всеобщей радости становится ясно, что Эдварда и Серафину связывают не любовные, а родственные отношения (у них оказывается один отец, который к тому же возникает из небытия, чтобы восстановить справедливость). Роман заканчивается счастливым утверждением истинных семейных ценностей, когда практически все родные и близкие собираются под одной крышей.

Сюжет романа изобилует множеством счастливых случайностей, помогающих восстановить истину, но главной движущей силой в этом процессе является сама героиня, воплощение добродетели и здравого смысла. С точки зрения Мюррей, только благодаря своей образованности Маргарита не совершила тех ошибок, которые могла бы совершить, не думая об их последствиях. Именно благодаря способности анализировать и здраво мыслить? главная героиня смогла спасти и, более того, укрепить семью, и не только сама обрела счастье, но и принесла его окружающим ее людям. По сути в образе главной героини Д. Мюррей откорректировала локковское представление об «идеальном человеке», обладающем безупречными манерами, практичным складом характера, умеющем властвовать над своими страстями и эмоциями, но не обязательно всесторонне развитом. Она, напротив, доказывает, что отмеченные Локком черты не могут быть воспитаны без гармоничного развития личности.

Роман Джудит Мюррей «История Маргариты» является важнейшей вехой не только в формировании получившего необычайную популярность в США в начале XIX в. жанра «романа домашнего очага» – его, по сути, можно считать первым образцом этого жанра, – но и в становлении американского романа в целом. Ее произведение увидело свет одновременно с целым рядом первых американских романов, по большей части написанных женщинами. Конечно, первым американским романом общепринято считать «Силу сострадания» (*The Power of Sympathy*, 1789) Уильяма Хилла Брауна, однако свои первые шаги жанр романа сделал именно в творческой лаборатории женщин. Причиной развития романа женщинами является тот факт, что роман, как и вся беллетристическая проза, еще в то время представлялся американцам «чем-то малозначительным и ненужным» [1], лишенным полезности в воспитании гражданственности и нравственности, а потому жанром несерьезным и часто даже вредным.

Однако такое утверждение приводило к некоторому противоречию с общественными требованиями новой республики, в цели строительства которой входили и задачи обучения чтению и письму огромного количества неграмотных граждан для привлечения их к активному созиданию демократии. Как отмечают американские исследователи, именно женщины американского Просвещения взяли на себя труд в увлекательной форме, которую как раз и предлагал роман, донести до своих современниц знания, необходимые для утверждения новых гражданских идей в их умах [5; 6; 9]. В этом смысле им импонировала

мысль Ричардсона, высказанная писателем в предисловии к «Памеле», что роман направлен на то, чтобы позабавить и развлечь одновременно с тем, чтобы наставлять и совершенствовать умы молодежи обоих полов. В целом содержание этих романов также соответствовали представлениям литературы сентиментализма о предназначении женщины в браке и «восстановлении природных чувств» в женщине как носительнице идеалов сдержанности, добродетели и благонравия.

При этом женщины-литераторы всячески подчеркивали, что их произведения отнюдь не являются пустым вымыслом, не имеющим никакого отношения к реальной жизни, напротив, они постоянно утверждали, что рассказанной истории соответствует реальный факт, взятый из жизни. Поэтому практически все романы «имеют одинаковые характерные подзаголовки» – «основан на правде», «правдивая история», «основана на факте» [1. С. 702].

Первые американские романы своими сюжетами и основным лейтмотивом, который определяется как «мотив соблазнения», так же обязаны романам Ричардсона «Памела» и «Кларисса». «Мотив соблазнения» «Клариссы» лег в основу, пожалуй, самых популярных тогда романов – «Шарлотта, или правдивая история» (*Charlotte, a Tale of Truth*, 1791), известный теперь под названием более позднего издания как «Шарлотта Темпл» (*Charlotte Temple*) Сусанны Роусон (*Susanna Haswell Rowson*, 1762-1824) и «Кокетка, или История Элизы Уортон» (*The Coquette; or The History of Eliza Wharton*, 1797) Ханны Уэбстер Фостер (*Hannah Webster Foster*, 1758-1840.) В обоих романах повествуется о незавидной судьбе молоденькой девушки, не устоявшей перед искушением, соблазненной и брошенной, обреченной на осуждение общества и гибель. Такие истории, по мысли их авторов, должны были служить назиданием девушкам в необходимости беречь добродетели, проявлять здравый смысл, контролировать и обуздывать свои страсти. Этот сюжет был настолько популярен, что сама С. Роусон в одной из своих статей в 1794 г. признавалась: «Я удивляюсь, что читатели романов не устали от многократного чтения одной и той же истории, отличающейся только тем, что каждый раз она рассказана по-разному» [Цит. по:4. Р. 166].

Схема же романа «Памела», в котором главная героиня, напротив, сохраняет свое благочестие, за что и получает богатое вознаграждение в виде счастливого замужества, была использована Джудит Мюррей, поскольку в ее задачу входило, прежде всего, проповедь добродетели, изображение пользы благочестивого поведения для устройства своей жизни, а не изображение возможного ее падения, пусть даже и с воспи-

тательными целями. В данном случае она была солидарна с Бенджамином Франклином, который выбрал «Памелу» в качестве первого английского романа, опубликованного в Америке еще в 1744 г., поскольку, как справедливо подметил Г.Р. Браун, «богатая награда Памелы довольно просто доказывала, что существуют обстоятельства, в которых добродетель, так же, как и честность, является лучшей политикой. Здесь присутствовал эффектный пример в духе собственных рассудительных афоризмов Франклина, который торгующий, практичный представитель среднего класса мог бы читать с удовольствием и пользой» [15. Р. 12].

Значение романа Д. Мюррей, как и других ранних американских романов, созданных женщинами, определяется не только тем, что он стоит у истоков формирования национальной литературы. Как и вся американская словесность того времени, роман, как уже указывалось, выполнял утилитарные задачи воспитания мировоззренческой, политической, общественной и этической позиции граждан молодого государства. В этом смысле, как справедливо отмечают современные американские исследователи, ранние романы вырабатывали важные моральные категории в молодом поколении американцев – категории сочувствия, сопереживания, столь необходимые в становлении социальной психологии новой нации. Так, Д. Стерн говорит о том, что сопереживание, общее чувство сострадания, одинаково разделяемое всеми, пробуждало дух единства, помогало процессу национальной самоидентификации [14]. Более того, как подчеркивает другая исследовательница, сентиментальная проза, ориентированная на утверждение семейных ценностей, во многом способствовала выработке в американском национальном сознании так называемой «семейной модели» социополитического единства нации [3].

Действительно, особо следует отметить тот факт, что на рубеже XVIII-XIX вв. происходит наиболее интенсивное формирование одного из наиболее значимых для национального американского сознания концепта – концепта «семья». Представляется, что роман Д. Мюррей является, пожалуй, одним из первых художественных произведений в литературе США, в которых отстаивается мысль о семье как о сообществе близких людей, в котором гарантом его жизнестойкости выступают взаимное уважение, ответственность личности и здравый смысл, и что семья – это тоже своего рода «общественный договор». Таким образом, говоря об устройстве семьи, Д. Мюррей продолжала свою полемику о государственном устройстве, во многом метафорически выражая вы-

сказанную еще Аристотелем мысль о том, что система власти в семье соответствует системе власти в государстве.

Можно с уверенностью сказать, что в творчестве Д. Мюррей вырабатывались важные для становления социальной психологии новой нации моральные концепты, основанные на принципах христианских добродетелей и гражданских свобод. В дальнейшем идеи «республиканского материнства» получили развитие в развернувшейся на рубеже XVIII-XIX вв. дискуссии об американской семье и доме как оплоте формирования нации, где стабильность семейных отношений рассматривалась в более широком смысле как стабильность общественных отношений и где семейный дом приобретал размеры дома национального, в котором ключевая роль принадлежала женщине.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апенко Е.М. Американский роман XVIII века // История литературы США. М., 1997, Т. 3.
2. Мэри Уоллстоункрафт (Mary Wollstonecraft, 1759-1797), одна из самых заметных родоначальниц феминистского движения в Англии. Ее «Защита прав женщин в Англии» (*Vindication of the Rights of Women in England*, 1792) теперь считается классикой феминизма.
3. Barnes E. States of Sympathy: Seduction and Democracy in the American Novel. New York, 1997.
4. Brown G.R. The Sentimental Novel in America, 1789-1860. New York, 1975. P. 166.
5. Degler C.N. At Odds: Woman and the Family in America from the Revolution to the Present. New York, 1980.
6. Earnest E. The American Eve in Fact and Fiction, 1775-1914. Urbana Press, 1974.
7. Field V.B. Constantia: A Study of the Life and Works of Judith Sargent Murray, 1751-1820. Orono, ME, 1931.
8. Harris S.M. Introduction // Selected Writings of Judith Sargent Murray. Oxford, 1995.
9. Kann M.E. The Gendering of American Politics: Founding Mothers, Founding Fathers, and Political Patriarchy. Westport, CT, 1999.
10. Kerber L.K. Women of the Republic: Intellect and Ideology in Revolutionary America. New York, 1986.
11. Klark M. The Role of Republican Motherhood and the Emergence of the Public Woman // Women's Law Caucus. March 2002. Issue 8.
12. Kritzer A.H. Playing With the Republican Motherhood. Self-Representation in Plays by Susanna Haswell Rowson and Judith Sargent Murray // Early American Literature. Vol. 31. 1996.

13. Murray J.S. On the Equality of the Sexes // Selected Writings of Judith Sargent Murray.
14. Stern J.A. The Plight of Feeling: Sympathy and Dissent in the Early American Novel. Chicago, 1997.
15. The Feminist Papers: From Adams to de Beauvoir / Ed. by A.S. Rossi. Boston, 1988.

**Соломатина С.Ю.**

**РАННИЕ НАТУРАЛИСТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ**

**ГЕНРИ ДЭВИДА ТОРО (на материале эссе «Зимняя прогулка»)**

Тема общения человека с миром природы – основная тема творчества Генри Дэвида Торо (1817 – 1862), которая в общем контексте его деятельности несет серьезную идейную нагрузку. Наблюдения Торо над жизнью различных представителей животного и растительного мира Новой Англии отличаются максимально возможной точностью, полнотой и интересом к деталям.

В натуралистических эссе Генри Дэвида Торо материал, используемый писателем, прост и повседневен: он не описывает ничего исключительного, экзотического, но только то, что могли видеть и его непосредственные читатели. Задача автора в том, чтобы в скромном и будничном материале раскрыть важный для внутренней жизни человека смысл, чтобы в совершенно конкретно описанной новоанглийской природе увидеть Природу вообще, как величину абстрактно-философского значения.

В самых ранних эссе Генри Торо много свежих и интересных наблюдений, но писателем еще не найдена такая композиционная структура, которая объединила бы повествование, не допуская его бесформенности. В вышедшем в 1843 году эссе «Зимняя прогулка» Торо нашел такой объединяющий принцип, использовав сюжет прогулки (*literary excursion*), что было для него, как отмечают исследователи, важным открытием, к которому он не раз возвращался впоследствии (так построены его книги путешествий «Неделя на Конкорде и Мерримак», «Мэнские леса», «Кейп-Код», «Янки в Канаде», частично эссе «Осенние краски», «Дикие яблоки»).

Сюжет его эссе, на первый взгляд, напоминает случайную прогулку, которую он предпринимает однажды зимним днем, записывая свои соображения по поводу того, что он видит. Тем не менее, это не так. Чтение его дневниковых записей показывает, что на самом деле в «Зимней прогулке» Генри Дэвид Торо объединяет наблюдения и реакции многих предшествующих дней в этот самый «один» день, обраба-



тывая сырой материал предыдущих наблюдений в цельное гармоничное произведение. Эссе «Зимняя прогулка» на самом деле описывает местность, которой не было в природе, она существовала и существенно преобразовывалась в голове автора. Сюжет истории берет свое начало в Конкорде, продвигается к уолденскому пруду и возвращается вдоль реки Сэдбери, однако анонимность ориентиров этих мест затуманивает пространственный план эссе. Тематика автора не имеет четкой линии, а его парадоксы: лес является домом, холод – жгучим, одиночество – просвещает, кажутся в значительной степени необоснованными. Эта прогулка не имеет ни кульминации, ни завершения. В конце произведения автор неторопливо удаляется в снежные сугробы и уже не возвращается в деревню. Однако все это лишь поверхностное понимание произведения [1].

Углубляясь в анализ эссе «Зимняя прогулка», можно отметить, что помимо объединяющего сюжета, это произведение было творческой удачей Генри Торо и в отношении выработки новых приемов художественного обобщения конкретного факта. Эссе описывает зимний день, проведенный на улице, оно начинается ранним утром и заканчивается у вечернего очага. Описание вполне точно, но фактографизм исчезает, так как материал тщательно отобран и потерял свою сиюминутную конкретность. Поэтичность может быть достигнута теперь без помощи античных мифологических образов (такой пример встречается в тексте эссе всего один раз), метафор и вообще специальных поэтических средств. Путь автора проходит по вполне определенному маршруту, но все детали отобраны так, чтобы описать идеальную зимнюю прогулку, зимнюю прогулку вообще.

Но Торо, безусловно, недолго может оставаться на уровне простого описания. Как трансценденталист, он тут же пытается рационализировать свое восприятие жизненной реальности, постичь общий смысл зимней природы, выразив ее значение в понятиях духовной жизни: «Холодный, пронизывающий ветер уносит прочь всякую заразу, ему может противостоять только то, что наделено добродетелью, поэтому то, что мы встречаем в холодных и ветреных местах, например, на вершинах гор, мы уважаем за какую-то стойкую невинность, пуританскую твердость. Кажется, все лишние предметы не могут сейчас существовать без покрова, и все то, то способно остаться на открытом воздухе, – неотъемлемая часть изначального устройства вселенной и своей доблестью подобно Богу» («A cold and searching wind drives away all contagion, and nothing can withstand it but what has a virtue in it; and accord-

ingly, whatever we meet with in cold and bleak places, as the tops of mountains, we respect for a sort of sturdy innocence, a Puritan toughness. All things beside seem to be called in for shelter, and what stays out must be part of the original frame of the universe, and of such valor as God himself») [3]. За этой попыткой извлечь «нравственный урок» из картины зимней природы стоит философская концепция трансцендентализма о единстве и взаимном отражении духовного и природного миров.

Разбирая произведения Торо, а в частности эссе «Зимняя прогулка», необходимо отметить, что последнее было написано в период депрессии автора (1842–1845). На этом этапе Торо часто представлял, сколько снежных вершин он должен преодолеть, чтобы вновь увидеть солнце; сколько ему еще ждать, когда настанет его «золотая пора». Вскоре после прибытия в Стэтн Айленд в 1843 году, где его ждало не только воспитание ребенка Эмерсона, но и знакомство и общение с видными литературными деятелями Нью-Йорка, и посредством этого продвижение в карьере писателя, он и написал эссе «Зимняя прогулка».

И если его депрессия в Конкорде была удручающей, то в Стэтн Айленд она стала сокрушающей. Торо тосковал по родным местам и его эссе явило собой нежное воспоминание о зимнем лесе Конкорда. Эта работа раскрыла степень его потребности в конкордском окружении. Также в эссе «Зимняя прогулка» можно заметить, что Торо использует зимние образы для того, чтобы убедить себя в том, что его собственная внутренняя жизнь не замерзла, что он не растерял свой потенциал, и талант его пока еще созревает внутри него. Подобно тому как «кукуруза растет по ночам» и «первобытная природа» прокладывает «следы в снегу», так и Торо, несмотря на депрессию и кажущуюся внешнюю безнадёжность, продолжает расти и постепенно продвигаться к осуществлению своего стремления [2]. «*Внутреннее тепло*» переносит даже самую холодную погоду: «Мы торопливо идем сквозь рассыпчатый мелкий снег, согреваемые *внутренним теплом*, наслаждаясь тишиной золотой осени в возрастающем мерцании мыслей и чувств» («We step hastily along through the powdery snow, warmed by an *inward heat*, enjoying an Indian summer still, in the increased glow of thought and feeling») [3] (выделено мной, – С.С.).

В анализируемом эссе можно обнаружить и другие примеры внутреннего созревания гения конкордского мыслителя – это образ зимней спячки, который является особенно подходящим, так как здесь Торо сопоставляет собственную жизненную ситуацию с той, когда животные переживают зиму, питаясь накопленными запасами. Автор обращается

к образу зимней спячки, сравнивая реку с животными, находящимися в этом состоянии: «продолжая свой путь под снегом и льдом, река текла, издавая слабый хрипящий раскатистый звук, словно храп медведя или сурка, подобно реке находящимся в зимней спячке, а мы шли по ее слабому следу до того места, где она зарывалась под толщу льда. Мы решаем, что в зимний период река должна быть опустошенной, либо скованной ледяным покровом, пока весна не растопит его; однако, несмотря на внешний холод на ее поверхности, объем реки не изменился. Большинство источников, которые питают озера и реки, не замерзли и все еще насыщают реку. Лишь несколько источников оказались скованы льдом и тем самым образовали глубокие и объемные хранилища воды. И хотя колодцы природы находятся под снежными покровами, они не вымерзают, а продолжают существовать» («still holding on its way underneath, with a faint, stertorous, rumbling sound, as if, like the bear and marmot, it too had hibernated, and we had followed its faint summer trail to where it earthed itself in snow and ice. At first we should have thought that rivers would be empty and dry in mid winter, or else frozen solid till the spring thawed them; but their volume is not diminished even, for only a superficial cold bridges their surfaces. The thousand springs which feed the lakes and streams are flowing still. The issues of a few surface springs only are closed, and they go to swell the deep reservoirs. Nature's wells are below the frost») [ 3].

Речь в этом фрагменте идет о непрерывном внутреннем процессе, иными словами – несмотря на то, что вымышленная река автора может быть замерзшей и высохшей, по мнению Торо, река под ледяным покровом продолжает течь, а значит, резервуар гения в период творческого затишья остается глубоким и полным.

Невзирая на зимний период, природа у Торо не вымирает и не замерзает. В декабре 1841 года в дневниковых записях Торо пишет, что движения, которые он наблюдает повсюду, и есть «Божественные круговороты» «*circulations of God*» [3] (выделено мной, – С.С.). И в следующем абзаце мы читаем: «В самый холодный день где-то тает снег» [4]. Подобным образом, в эссе «Зимняя прогулка» он пишет о «дремлющем подземном огне в природе», который постоянно горит: «В самый холодный день этот огонь проходит где-то под землей, и снег тает *вокруг* каждого дерева» («In the coldest day it flows somewhere, and the snow melts *around* every tree») [3] (выделено мной, – С.С.). В данном случае слово «вокруг», которое связано со стволами деревьев, несомненно, намекает на круговое движение. В октябре 1840 года в своем

дневнике автор пишет: «Самые важные вращения – это движения невесомого воздуха, бесшумной воды и подземного огня» [4]. Подземный огонь является носителем активности и движения универсального мирового порядка. Главным свойством огня Торо считает его способность очищать и изменять все, что с ним соприкасается. Другими словами, огонь становится основным агентом изменений, происходящих в мире.

Огонь Торо также является объединяющей силой, которая не только соединяет все элементы природы и всех людей, но еще и аннулирует всякий вред, который происходит от изменений в материалистическом мире. И все потому, что каждый человек бережно хранит частичку этого огня в своей душе. «В действительности, человек сам дополняет зимний сезон и это видно из следующего отрывка: «зимой лето находится в его сердце. Это юг. Туда мигрируют все птицы и насекомые, и *вокруг* теплых ручьев в его груди собираются малиновка и жаворонок» («A healthy man, indeed, is the complement of the seasons, and in winter, summer is in his heart. There is the south. Thither have all birds and insects migrated, and *around* the warm springs in his breast are gathered the robin and the lark») [3] (выделено мной, – С.С.).

Таким образом, в процессе развития эссе, таящий снег вокруг каждого дерева начинает соответствовать птицам, которые собрались вокруг теплых источников; а они, в свою очередь, соответствуют энергии, которая растекается повсеместно, объединяя человека и природу. И все эти три составляющие подобны сияющему свету, который впервые появляется в начале эссе и которым эссе заканчивается. В начальных строках эссе, как раз перед описанием восхода, американский писатель отмечает, что «небеса кажутся выведенными в крестовый свод подобно проходам в церкви, и чистый воздух сверкает, будто он наполнен мельчайшими кристаллами льда» («sky seems groined like the aisles of a cathedral, and the polished air sparkles as if there were crystals of ice floating in it») [3]. Когда солнце восходит, сияние исчезает из виду, но в конце «Зимней прогулки», когда Генри Торо описывает ночное небо, цитируя строки из произведения Джеймса Томсона «Зима», сияние вновь появляется:

⟨The full ethereal round,  
nfinite worlds disclosing to the view,  
shines out intensely keen; and all one cope  
Of starry glitter glows from pole to pole⟩

«Нерушимая эфирная область,  
открывая взгляду множество миров,  
ярко светит; и единой оболочкой  
звездного сияния сверкает от по-  
люса к полюсу» [3]

В этих строках слово «оболочка» может означать «пальто»; таким образом, небесный свод становится аналогом плаща, в котором находится подземный огонь. А метафоры, связанные с образом круга, такие, как эфирный круг, таящий снег вокруг деревьев, местечки вокруг теплых источников в душе человека, помогают Торо выразить свои идеи по поводу идеального единства субъекта и объекта. Каждый из его образов в свою очередь представляет Мировую Душу, которую Торо демонстрирует на земле, в небесах и в человеке. Другими словами, он использует круги, для того чтобы описать вселенную, все части которой объединены под одной оболочкой, «one full ethereal round», которая светится в ночном небе от полюса к полюсу и которая очевидно является собой объединяющую энергию Бога. Уже в этом эссе круги становятся более функциональными. Круговые образы в «Зимней прогулке» помогают американскому писателю точнее передавать одну из своих главных идей, а именно, что субъект и объект находятся в непосредственной взаимосвязи.

Заключительные строки эссе наилучшим образом отображают художественный метод раннего Торо и его достижения: «Зимой природа как шкатулка с диковинками, полная высушенных экземпляров, в их естественном порядке и состоянии» («In winter, nature is a cabinet of curiosities, full of dried specimens, in their natural order and position») [3].

Таким образом, в незамысловатом сюжете, описанном Торо, проявляется глубинный философский смысл.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Howarth W. The book of Concord: Thoreau`s life as a writer. New York: Viking press, 1982.
2. Lebeaux R. Young man Thoreau. Amherst: The univ. of Massachusetts press, 1977.
3. Thoreau H. D. Collected essays and poems. The library of America, 2001. A Winter Walk.
4. Thoreau. The Journal of H. D. Thoreau. Vol. I, p. 302.

## Раздел II. ЯЗЫКОЗНАНИЕ

**Буйнова С.Ю.**

К ВОПРОСУ ДИНАМИКИ В СФЕРЕ СЕМАНТИКИ

(на материале английского языка)

В процессе коммуникации мы неизбежно сталкиваемся с лексическим творчеством, со способностью слов изменяться и преобразовываться. Анализ путей вхождения «новых» производных значений слова в язык через речь и установление факторов, которые формируют устойчивое значение в семантической структуре слова (именно таким образом в языке осуществляется накопление единиц нового качества) остается в центре внимания современной лингвистики. Обретению нового значения в языке способствует, в частности, метафора [3. С. 59].

С появлением динамического подхода к семантическим явлениям, лексикон уже не может рассматриваться лишь в статическом аспекте, фиксирующем определенное состояние языка. Становится необходимым учитывать, каким образом одно языковое явление преобразуется в другое. Метафора, как результат отношения между двумя значениями слов, из которых одно выступает как исходное, а другое как производное, является ярким примером динамики в сфере семантики [1. С. 1].

В лингвистической литературе, посвященной вопросам значения, имеются различные классификации, отражающие разницу в подходах к семантической структуре слова и к иерархическим связям ее элементов.

Работы таких отечественных ученых, как Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, О.С. Ахманова, К.А. Левковская, Р.А. Будагов, Э.М. Медникова, Л.В. Минаева, Г.Г. Ивлена, Н.Б. Гвишиани и зарубежных, в частности, Д. Кристала, Дж. Лича, Д.А. Круза, Дж. Лайонза послужили основой разработки филологического подхода к проблеме значения слова, в том числе, производно-метафорического, предполагающего учет неразрывной связи формы и содержания, синхронии и диахронии, языка и речи.

Необходимо отметить, что под термином «метафора» скрывается множество его определений и толкований [5. С. 26]. В результате проведенного исследования семантического объема термина «метафора», были выделены следующие его значения:

1) метафора как один из способов придания выразительности речи, художественный прием, троп, образованный на основе сходства;

2) метафора как общее название для всех образований с семантической структурой, включающей в себя одновременную дуплановую актуализацию двух значений – номинативного и производного;

3) метафора в семиотическом понимании как универсальный способ человеческого мышления, в основе которого лежит применение уже имеющихся знаний и представлений в области еще не понятного. Этот способ делает возможным сопоставление явлений и фактов с целью выявления их общих и различных черт [6. С. 13].

Данное направление исследования приобретает особое значение, если принять во внимание, что здесь мы сталкиваемся с явлением разного рода нарушений стройности семантико-понятийных структур.

Предметом рассмотрения является, например, прилагательное «impetuous» в предложении:

«She had the *proud, impetuous* face that goes with reddish colouring, and a Roman nose, as it did in Marie Antoinette».

Номинативное значение «impetuous» – «without thinking or being careful; rash; impulsive, hasty». В данном высказывании мы сталкиваемся с развитием значения, которое получает оттенок «expressive». Однако это новое «расширенное» значение прилагательного «impetuous», будучи контекстуально обусловленным, не приобретает постоянства парадигматических связей. Именно поэтому оно не зафиксировано ни в одном из словарей, и его вхождение в систему языка будет зависеть от ряда объективных факторов.

Соответственно возникает необходимость более глубокого изучения процессов, происходящих в семантической структуре слова, и той роли, которую играет производно-метафорическое значение в развитии этой структуры, так как изучение новых значений, способов их образования и становления важно для выявления основных тенденций развития системы языка вообще и лексической системы в частности.

Для целей семантического исследования непосредственный интерес представляет именно процесс перехода от устойчивого состояния слова к состоянию зарождения нового значения, и далее – к стадии его лексикализации и функционирования в качестве полноценного лексико-семантического варианта. Под производно-метафорическим значением понимается динамическое значение, которое реализуется в определенном речевом контексте высказывания, возникая благодаря расширению семантического потенциала лексической единицы. Производно-метафорическое значение, находящееся в «status nascendi», следует от-

личать от статического значения, которое является узувальным и входит в данную семантическую структуру.

Семантическая структура слова, в свою очередь, рассматривается как статическое образование, однако при этом необходимо учитывать условность данного понятия, так как статика – это научная абстракция и абсолютной статике, применительно к языковым явлениям, быть не может. Тем не менее, условно принятая картина лексического состава языка всегда существует, и на определенном этапе данная картина фиксируется в словарях, что и дает основания говорить об относительной статике лексикона. Общеизвестным является тот факт, что расширение значения слова (*semantic extension of meaning*) происходит за счет увеличения его семантической емкости в ходе исторического развития или в контексте речевого употребления. В этой связи нас интересует динамика построения речи, т. е. использование языка в процессе коммуникаций (*language in use*). Именно развитие слова в речи побудило нас обратиться к вопросу о том, за счет каких языковых средств происходит расширение семантической структуры слова.

Например, прилагательное «cool» в своем прямом номинативном значении определяется, как «*low in temperature, but not cold, often in a way that feels pleasant*», затем следуют метафорические значения, которые обнаруживают связь с номинативным значением:

- 1) «*calm*» – *calm and not nervous, upset, embarrassed*;
- 2) «*not friendly*» – *behaving in a way that is not as friendly as you expect*;
- 3) «*colour*» – *a cool colour is one, such as blue or green, that makes you think of cool things*.

Относительно недавно вошло и закрепилось в словаре значение «*fashionable*» – *very attractive, relaxed etc, in a way that people admire*. Например: «*You look really cool in those sunglasses*». Все эти значения, как бы они не отличались друг от друга, имеют некоторые общие семантические черты, что позволяет сохранить и обеспечить целостность слова, именно поэтому значение слова может рассматриваться как семантическая структура, где новые и устоявшиеся значения становятся взаимозависимыми и образуют определенную иерархию построения.

Диакронические изменения семантической структуры слова связаны с перераспределением набора характерных свойств лексемы. Например: «*She took the prescription and gave him one last, luscious smile*».

Прилагательному «*luscious*» изначально было свойственно прямое номинативное значение «сочный», «ароматный», однако в процессе



развития данная единица приобрела лексико-семантический вариант «extremely attractive, pleasant, desirable», т. е. произошло дальнейшее развитие семантической структуры на основе производно-метафорического значения, но уже на более высоком уровне абстракции. Специфика же семантической природы имен прилагательных позволяет говорить об их особом свойстве – широкозначности, так как у единиц этого лексико-грамматического класса в большей степени, чем у других частей речи, проявляется способность актуализировать соответствующие коннотативные признаки, накладывающиеся на основное номинативное значение.

Под термином широкозначность мы понимаем ингерентную способность слова расширять объем значения, благодаря ассоциативно-смысловым свойствам и широкой сочетаемости, и предопределять тем самым потенциальную возможность его переносного или метафорического употребления. В этой связи подчеркнем принципиальное отличие широкозначности от полисемии: последнюю мы рассматриваем как явление языка, т. е. относительно постоянную семантическую структуру, зафиксированную в словарях, тогда как широкозначность, потенциально существующая у каждого прилагательного, проявляется, как правило, в речевом высказывании, причем данное явление призвано отмечать определенное свойство, но не обозначать его непосредственно.

Тем не менее, широкозначность и полисемия – взаимосвязанные явления, поскольку широкозначность служит источником развития семантической структуры слова и на определенном этапе способна приобретать некоторые элементы устойчивости значения, с течением времени входя в состав полисемической единицы [2. С. 124]. Широкозначные прилагательные легко приспосабливаются к выражению признаков, несвойственных им в прямых номинативных значениях, образуя в лексическом составе языка обширную область производно-метафорических значений, обозначающих признаки признаков предметов, т. е. относящихся к непредметным сущностям. При этом широкозначные прилагательные меняют свою качественную ориентацию на экспрессивную, что и объясняет продуктивность формирования производно-метафорических значений у единиц этого лексико-грамматического класса: «a thin piece of wood» – о качественном свойстве предмета и «a thin smile» – функциональная характеристика явления, осложненная оценочными коннотациями.

Таким образом, смысловая структура имен прилагательных оказывается в силу присущей этому лексико-грамматическому классу ши-

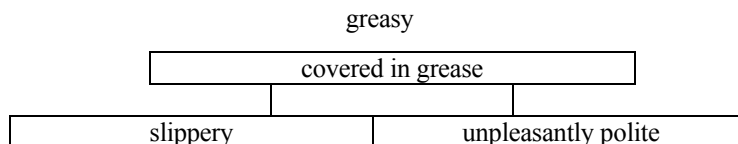
рокозначности, динамичнее, а круг его значений более подвижным, в сравнении с другими частями, причем, чем более многопризнаковым и информативно богатым является слово, тем легче оно метафоризируется, что, в свою очередь, приводит к образованию новых значений в структуре лексической единицы, т. е. к развитию полисемии.

О радиальной полисемии следует говорить в том случае, когда значения слова мотивированы центральным значением, имеют общую семантическую часть и каждый из вариантов одинаково сложен.

Сравним употребление прилагательного «greasy» в следующих контекстах:

- 1) He popped his elbows upon a greasy counter (covered in greasy or oil);
- 2) The roads are greasy after rain (slippery);
- 3) I don't like Dave, because he is greasy (too polite and friendly in a way that seems insincere or unpleasant).

Во всех лексико-семантических вариантах прилагательного «greasy» присутствует общий компонент смысла «неприятное свойство или качество из-за наличия чего-то скользкого». Связь между этими значениями воспринимается как наблюдаемый метафорический перенос, т. е. второе и третье значения непосредственно связаны с прямыми номинативными.

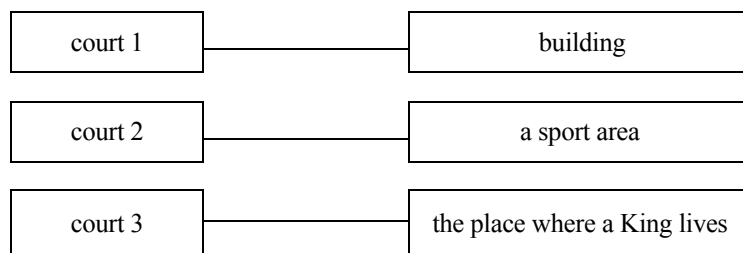


Под параллельной полисемией понимается наличие в структуре семантически отдаленных друг от друга лексических вариантов, обнаруживающих, однако, общую часть содержания, которая отражает общность их внутриязыковых значимостей. Например:

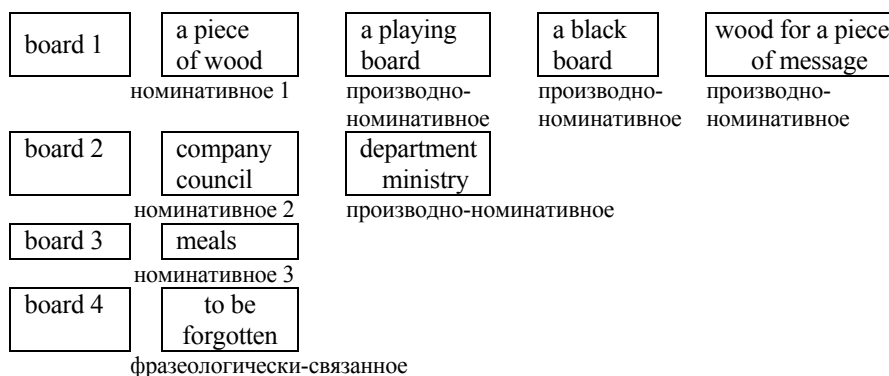
- 1) There was a large crowd of reporters gathered outside the court (a building or room where all the information concerning a crime is given so that it can be judged);
- 2) There are three squash courts available this evening (an area that has been specially made for playing games such as tennis on);
- 3) This was one of the most splendid of the royal courts of Europe (the official place where a King or queen lives and works).

При анализе семантической структуры существительного «court» мы столкнулись с отсутствием очевидных связей между значениями «суд», «площадка для игр, корт», «королевский двор», тем не менее, в силу исторических и внутриязыковых факторов представляется воз-

можным в данном случае говорить о параллельной полисемии, а не об омонимичных единицах.



В ходе настоящего исследования был сделан вывод о том, что разветвленная семантическая структура с набором вполне самостоятельных, независимых значений свойственна, как правило, именам существительным, причем, чем более частотной в употреблении оказывается единица, тем более семантически развернутой представляется ее структура. Так, существительное «board» входит в число 75% наиболее распространенных, высокочастотных слов английского языка. Обратимся к анализу его структуры, где в качестве основного номинативного значения зафиксировано «a thin flat piece of wood». Представим графически структуру слова «board»:

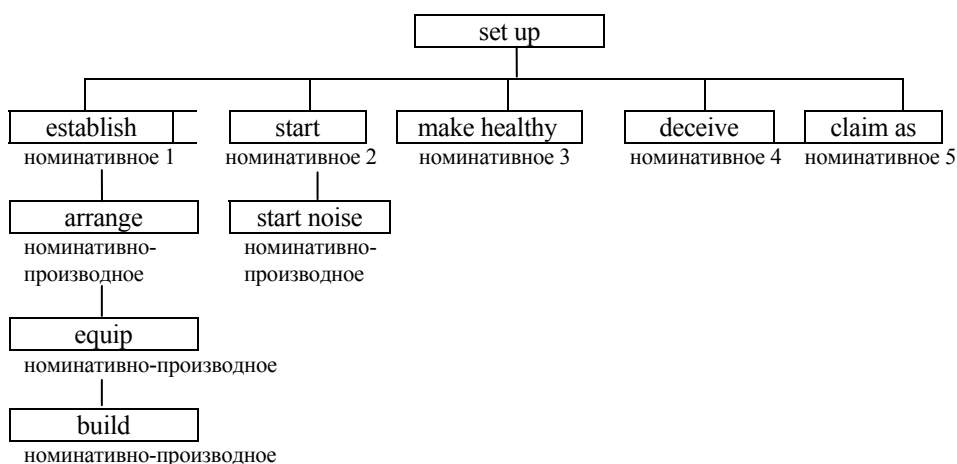


Материал исследования подтверждает, что существительным свойственна параллельная полисемия, когда синхроническая связь между отдельными значениями явно не выражена, наоборот, лексико-семантические варианты представлены как самостоятельно функционирующие единицы. Именно в силу своей категориальной природы, т. е. благодаря способности отражать значение предметности, имена существи-

тельные используются для обозначения различных, порой неоднородных предметов и явлений действительности по принципу: одно имя – несколько понятий. Это факт, по-видимому, и объясняет параллельную полисемию имен существительных.

Проведя анализ отношений лексико-семантических вариантов в структуре многозначного глагола, можно отметить, что они, в целом, ближе к рассматриваемым выше отношениям в случае имен существительных. В глаголах связь между значениями не во всех случаях проявляется со всей очевидностью. Развитие полисемии у единиц этой части речи происходит главным образом за счет конструктивно-обусловленного значения.

Рассмотрим структуру многозначного глагола «set up». Именно в силу огромного количества вариантов ограничимся значением «set up», которое, в свою очередь, имеет достаточно сложную систему отношений:



Таким образом, радиальная полисемия, т.е. нахождение общего признака у всех лексико-семантических вариантов и их очевидная взаимосвязь, наиболее типична для имен прилагательных, причем количество случаев образования многозначности за счет производно-метафорического значения в этой части речи особенно велико. Это объясняется, на наш взгляд, природой производно-метафорического значения, которая не дает возможности разбить связи в семантической структуре лексической единицы, так как любое производное значение не свободно, оно зависимо, т. е. связано с тем значением, от которого оно произведено.

В свою очередь параллельная полисемия характерна для имен существительных и глаголов, которые способны утрачивать постоянство семантических связей, что в конечном счете приводит к возникновению новых омонимичных единиц.

Анализ многочисленных примеров приводит нас к выводу о том, что благодаря ассоциативно-смысловым свойствам языка семантический объем слова способен расширяться, охватывая новые объекты и качества действительности. Несмотря на то, что полисемия рассматривается как структурная организация языка, узуальное и относительно статическое образование, любая лексическая единица в ходе своего развития неизбежно подвергается историческим изменениям. Причиной подобных изменений нередко является производно-метафорическое значение, которое в силу своего креативного характера, возникает и реализуется в речевом высказывании, определяющем направление использования потенциальных возможностей слова.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буйнова О.Ю. Производно-метафорическое значение в развитии семантической структуры слова: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: 1998.
2. Буйнова О.Ю. Лексические новообразования узуального и окказионального характера в газетно-публицистическом и художественном стилях // 75 лет высшему образованию в Удмуртии: Материалы междунар. науч. конф. Ч. 1: Гуманитарные науки. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. С. 123-126.
3. Гвишиани Н.Б. Современный английский язык: Лексикология (новый курс для филологических факультетов университетов): Учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 2000. С. 38-76.
4. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 100-112.
5. Gumpel L. Metaphor Reexamined: A non – Aristotelean Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1984. P. 26-38.
6. Raymond W. The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. P. 13-30.

#### *Гельберг С.Ю.*

#### СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КОРЕФЕРЕНТНОСТИ В БЕССОЮЗНЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ (на материале современного английского языка)

Сложные предложения неоднократно становились предметом изучения лингвистов, которые уделяли внимание разным сторонам природы сложного предложения: их структурным и семантическим особен-

ностям, средствам связи, лексическим единицам, функционирующим в их пределах от точки до точки.

На состоявшемся в июне 2006 года Международном Лингвистическом симпозиуме Lencsa-3 были представлены новые данные о сложных предложениях в языках географических зон Европы, а также Северной и Центральной Азии. Однако бессоюзные предложения обсуждались в незначительной мере. Возможно потому, что нет единой концепции об их природе, возможно потому, что их рассматривают как структуры синонимичные союзным. Языковой же материал представлен структурами специфичными для бессоюзия.

В сложных предложениях наличествуют две, три, четыре части, имеющие стержневые слова, о которых ведется повествование. В качестве стержневых слов могут функционировать разные части речи: существительное, прилагательное, местоимение, глагол, обозначая и поддерживая ведущую роль слова в составе всего целого, соотнося его в частях по смыслу.

Стержневое слово / референт одной части коррелирует со словами другой части, цементируя смысловое содержание всего предложения. В предлагаемой статье автор опирается на собранный богатый материал по бессоюзным сложным предложениям в современном английском языке. Преимуществом анализа данных предложений служат парадигматические отношения в них, но по структуре они не всегда единообразны.

Наиболее яркой является кореферентность с местоимениями / прономенами, которые в английском языке функционируют по линии грамматических категорий рода, числа, падежа, одушевленности / неодушевленности, определенности / неопределенности. Так, например, в предложениях:

- 1) Someone had ready given Mr. Hart the ticket to the game; he had handed over his pay...
- 2) Holly Golightly had been a tenant in the old brownstone house; she'd occupied the apartment below mine.
- 3) It was the fault of the people who made him a deacon; they were the ones upon whom most of the blame should be put.

Кореферентность в первых двух предложениях выражена по линии категории реального рода и числа (Mr. Hart-he, Holly Golightly-she). А в третьем предложении по категории числа (people-they). Семантическое объединение осуществляет прономенальная анафора.

Особой многоплановостью обладает местоимение *it*, которое осуществляет кореферентность с одним словом и со всей частью, что наглядно видно в следующих предложениях:

- 1) It's the last happiness he'll get – he ought to have it, if it's in my power.
- 2) This man would rise beyond anything he how dreamed of – she felt it.
- 3) I don't like it; it's no good.

В таком предложении соотношение *it* проходит по категории падежа. В первой части *it* функционирует как дополнение в объектном падеже, а во второй части – как подлежащее в именительном падеже.

Референты могут быть выражены как нарицательными существительными, так и собственными именами, например: He wasn't a talker or a preacher; he was Cue and he worked in the blacksmith shop.

В данном предложении кореферентность существительных (*talker*, *preacher* – *Cue*) подкрепляет прономальная анафора *he*.

Таким образом, нами предпринята попытка показать выражение кореферентности при бессоюзии прономальной анафорой.

*Зеленина Т.И., Загуляева Б.Ш.*

#### СОВРЕМЕННАЯ СОЦИОЭТНИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Удмуртская Республика (образована 4 ноября 1920 г.) – многонациональная республика в составе Российской Федерации. Этнический состав республики формировался в течение длительного времени. Территория республики никогда не была изолированной и являлась зоной активных контактов древнеудмуртского населения с представителями как родственных финно-угорских народов, так и народами других языковых семей: индоиранской, тюркской, славянской. К концу XVIII века этнический состав населения края стабилизировался. С тех пор соотношение основных этнических групп изменилось незначительно. В настоящее время по переписи 2002 года отмечены следующие показатели: 60,1% – русские, 29,3% – удмурты, 6,9% – татары, 3,3% – представители других национальностей [6. С. 83]. Все эти народы обладают своими этническими особенностями, языком, типом быта и хозяйства, духовными и религиозными традициями, своеобразной этнической психологией.

В процессе многовекового взаимодействия народов в республике обнаруживается взаимодействие русской, удмуртской, татарской и других культур. Заимствованные элементы культуры видоизменяются под

влиянием национального опыта и становятся, в итоге, фактом общечеловеческой культуры.

Общая численность удмуртов по переписи 1989 г. в СССР составляет 747 тыс. человек. Большинство удмуртов (свыше 496,5 тыс.) проживает на территории Удмуртской Республики. Треть нации проживает за пределами национально-территориального образования. Перепись населения 2002 года зафиксировала значительное сокращение удмуртов – на 11% (с 714,8 до 604,8 тыс. человек) [6. С. 83].

Произошедшие экономические, социальные и демографические процессы существенно изменили соотношение коренного и осевшего здесь в результате миграции населения. В пределах нынешней автономии удмурты составляли: начало XX в. – 67%; 1920 г. – 55%; 1979 г. – 32%; 1989 г. – 30,9% [15. С. 3].

В соответствии с Законом «О языках народов РСФСР» от 25 октября 1991 г. и Декларацией о государственном суверенитете Удмуртской Республики (ст. 7) гарантируется равноправное функционирование удмуртского и русского языков в качестве государственных, право на сохранение и развитие языков других национальностей [18. С. 108].

Ученые финно-угроведы констатируют тот факт, что двуязычие в волго-пермском регионе, в том числе в Удмуртии, является односторонним. Не более двух процентов населения некоренной национальности (т.е. русские) владеют языком коренной национальности. В регионе наблюдается языковая ассимиляция, а точнее – обрусение. По переписи населения 1989 г. 71% представителей волго-пермской национальности сохранили свой этнический родной язык, для остальных родным является русский. Доля владеющих только национальным языком среди носителей волго-пермских языков не превышает 10-15%. Исследователи считают, что роковая черта наступает в тот момент, когда последние моноязычные люди, говорящие на языке меньшинства, уходят со сцены. Таким образом, сплошное двуязычие меньшинства – это переходная стадия в процессе отказа от языка.

Конституция Удмуртской Республики гарантирует развитие национальной культуры и языка удмуртского народа, но пока удмуртский не является так называемым языком официальной государственности. Конституция, официальные документы написаны на двух языках, на местных радиостанциях и телевидении ежедневно выходит несколько передач на удмуртском языке, издаются журналы и газеты на национальном языке. До 60-х гг. многие предметы из школьной программы преподавались на национальном языке, затем это прекратилось. В по-



следнее время растет число школ, в которых удмуртский язык является учебным предметом, удмуртские группы организуются в дошкольных учреждениях. Языком межнационального общения является русский, большинство удмуртов в той или иной степени владеют двумя языками, а кое-где, главным образом на территориях других национальных республик, – и тремя: говорят также по-татарски, по-башкирски или по-марийски [16. С. 304].

В Удмуртской Республике социальной основой нации является село. В связи с этим рост городов и разрушение деревень ведет к угрозе существования удмуртского этноса. В республике нет удмуртской национальной школы в подлинном ее понимании. Удмуртский язык и литература изучается как предмет, так же как английский или немецкий языки. Это обстоятельство привело к тому, что с каждым годом снижается число удмуртов, владеющих своим родным языком: 1926 г. – 99,1%; 1959 г. – 89,1%; 1979 г. – 76,5%; 1989 – 69,9% [15. С. 14].

Таким образом, на момент переписи 1989 г. почти одна треть удмуртской нации не знала своего родного языка. Данная цифра относится к концу 80-х годов. За предыдущие годы в российском обществе произошли серьезные изменения, в том числе в национально-этнической сфере [9. С. 49]. К сожалению, последняя перепись (2002 г.) не ставила задачи получения информации о владении всем населением языком (языками) других национальностей страны.

В последнее десятилетие наметился интерес ученых Удмуртии к проблеме национального, который обусловлен рядом объективных и субъективных обстоятельств: сменилась общественная и экономическая парадигма государственного устройства, демократизация вызвала процессы ревитализации национальных культур и языков. В результате появилось множество работ философов, социологов, психологов, медиков, культурологов и филологов, пытающихся осмыслить и переосмыслить эти сложные явления (В.А. Байметов, Г.П. Белорукова, В.С. Воронцов, А.А. Разин, И.В. Тараканов, А.Н. Утехина, В.Ю. Хотинец, Н.Ф. Широбокова и мн. др.).

Перемены, происходящие сегодня в российском обществе, не могут не нести в себе противоречивости. С одной стороны, унификация экономических и политических ценностей, приведшая к устранению значимости этничности в этносоциальных сообществах, обусловила упадок национального духа, культуры, самосознания и утрату многовековых духовных национальных и общечеловеческих ценностей. С другой стороны, реформаторские преобразования отразили всплеск этническо-

го самосознания, его возрождение у народов нашей страны, ибо этнос как социальное образование является одной из форм первичной включенности человека в социальный мир [20. С. 7].

Группа этносоциологов Института истории и культуры народов Приуралья Удмуртского госуниверситета занимается исследованиями духовного мира личности учащихся и студентов Удмуртии (русских, удмуртов, татар) с конца 80-х годов. Особое внимание в исследованиях уделено проблемам этничности, этническим аспектам формирующегося мира личности подрастающего поколения. Исследователи отмечают, что за последнее десятилетие произошли изменения в этнических предпочтениях среди молодого поколения Удмуртии. Снижается степень знания культуры родного народа и его языка, уменьшается количество молодых людей, знающих язык своей национальности, особенно среди удмуртов. За период с 1989 по 1997 гг. доля студентов-удмуртов, не знающих удмуртского языка, выросла втрое: с 7,6% до 23,2%. Хорошо знают язык (по самооценке) 28,3%. Более чем в 2 раза за восемь лет снизилась доля студентов-удмуртов, считающих родным языком удмуртский: с 80,1% до 36,9% [2. С. 29]. Особенно сильная ассимиляция удмуртов происходит в городах. Уже во втором поколении они почти полностью обрусевают [15]. По данным опроса учащихся средней школы удмуртской национальности, считали родным удмуртский язык в 1989 году в городской школе 57,5%, в сельской школе – 87,5%, а в 1997 году в городской школе – только 35,7% и в сельской школе – 66,9% [2. С. 29].

Эти данные подтверждают факт, что городские удмурты значительно подвержены языковой ассимиляции.

Одним из показателей национальной идентификации является этнокультурный компонент, который дает представление не только о состоянии этноса на сегодняшний день, но и о возможном будущем пути его развития. Исследования ученых показали, что за последние 10 лет в два раза сократилась доля студентов-удмуртов, хорошо знающих свою культуру, и в два раза увеличилось число молодых людей, не знающих о ней почти ничего. У студентов-русских также снизилась хотя и не значительно, доля хорошо знающих культуру своего народа. Не произошло значительной потери знаний о национальной культуре среди молодых людей татарской национальности [10. С. 34-35].

Молодые люди, тем не менее, проявляют интерес к культуре народа. Так, абсолютное большинство студентов (83,6 русских, 82,8% удмуртов и 90,1% татар) однозначно выразили желание побольше узнать

о культуре своего народа. Русские и удмурты, в первую очередь, хотели бы лучше узнать историю своего народа, а татары – изучить свой язык. На втором месте у татар – изучение истории своего народа, у русских – знание выдающихся людей своей нации (деятели науки, культуры, искусства, литературы), среди удмуртов – это знание народных обрядов и обычаев. В какой-то мере это может быть отражением понимания смысла национальной культуры, воспринимаемой представителями каждой нации по-своему: для русских это больше «творимая культура», для удмуртов большое значение имеет традиционная, историческая основа культуры [21. С. 40].

На фоне снижения у молодежи уровня знаний по вопросам национальной истории, языка, культуры наблюдается понижение актуальности и важности для личности вопроса национальности вообще. Исследователи, изучавшие отношение студентов Удмуртской Республики к этническим вопросам, констатируют, что студенты осознают свою принадлежность к какому-либо этносу, проявляют интерес к вопросам этнокультуры, гордятся своей национальностью, но при этом национальная гордость занимает одно из последних мест в их иерархии ценностей. В первую очередь студенты ощущают себя личностями, для которых важнее благополучие свое и своих близких, национальная принадлежность в данном случае не играет роли. За последнее десятилетие эта тенденция проявляется все более отчетливо. В подтверждение этого можно привести данные исследователей об изменении мнения студентов по поводу важности для личности вопроса национальности. Этому вопросу придавали большое значение: в 1989 году: русские – 14,7%, удмурты – 50,1%, татары – 11,3%; в 1997 году: русские – 7,5%, удмурты – 19,7%, татары – 23,5% [10. С. 36].

Для основной массы студентов – русских, удмуртов, татар, – вопрос национальности не играет большой роли. В русской и удмуртской этнических группах уменьшилась доля придающих этому вопросу большое значение. В среде татар происходит обратный процесс: для них возросла важность национального вопроса [10. С. 3]. Исследования, проводимые учеными, дают основания утверждать, что наиболее проблематичным остается самосознание молодых людей удмуртской национальности. Наиболее стабильной этнической группой по отношению к вопросам национальной культуры и по устойчивости самосознания в Удмуртской Республике выглядят татары [5. С. 48; 21. С. 42].

Исследователи выявляли, к каким языкам проявляет интерес молодежь Удмуртии сегодня (учащиеся среднего звена образовательной

системы). Был предложен ряд вариантов, который заключал в себе распространенные языки Удмуртской Республики и иностранный язык. По условиям опроса мог быть выбран только один ответ. Результаты опроса (1997 г.) выявили следующее [3. С. 23]. В качестве дополнительного языка хотят изучать:

| <i>Язык</i> | <i>Городская школа</i> | <i>Сельская школа</i> |
|-------------|------------------------|-----------------------|
| Русский     | 2,8%                   | 7,3%                  |
| Удмуртский  | 8,2%                   | 13,5%                 |
| Татарский   | 6,7%                   | 5,9%                  |
| Иностранный | 78,7%                  | 70%                   |

Налицо ярко выраженное стремление молодежи к международным контактам за пределами России.

Изменения в численности и этнической структуре населения Российской Федерации определяются не только демографическими показателями (динамикой рождаемости, смертности и миграции), но во многом зависят от характера и интенсивности ассимиляционных процессов. В России межнациональные браки остаются основным каналом, через который происходит смена этнической принадлежности. Дети, родившиеся в смешанных семьях, принимают обычно национальность одного из родителей, как бы прерывая этническую линию другого [5. С. 45].

Удмуртия – одна из многонациональных республик России с высоким уровнем доли межнациональных семей. По данным 1989 г. почти каждая четвертая семья (22,5%) в республике – этнически смешанная (в среднем по России – 14,7%). Специфичными для смешанных семей являются проблемы этнической идентификации молодого поколения, тесно связанные с вопросами этнокультурной преемственности.

Национальность «удмурт», хотя и является титульной для региона проживания, пользуется меньшей «престижностью» при выборе подростками своей национальной принадлежности. По данным опроса 1997 года только 21% респондентов из смешанных семей, в которых один из родителей удмурт, выбрали удмуртскую национальность. Татары, третья по численности этническая группа в Удмуртии, менее подвержены ассимиляционным процессам. Число подростков, выбравших татарскую национальность в смешанных семьях, где один из родителей татарской национальности, составляет 51%.

Осознание своей этнической принадлежности – одно из самых очевидных проявлений этнического самосознания. Исследователи отмечают, что у всех детей из смешанных семей степень этнической иденти-

фикации ниже, чем у их сверстников из мононациональных семей. Особенно низки этнические показатели у подростков-удмуртов. Языковые предпочтения молодого поколения удмуртов ставят в достаточно сложное положение удмуртский этнос [5. С. 46–47]. По свидетельствам специалистов, смена родного языка составляет наиболее существенный шаг в процессе этнической переориентации и наглядно демонстрирует ту стадию, на которой находится та или иная этническая группа на своем пути ассимиляции [13. С. 197].

Исследователям известно, что этническая идентификация, являясь главным механизмом в структуре этнического самосознания не является врожденной, а формируется вместе с личностью индивида под влиянием целого ряда факторов, в числе которых этническая среда социализации и бытующие в ней этнокультурные традиции, этнический статус контактирующих народов и характер взаимоотношений между ними, реальная этносоциальная и этнополитическая ситуация в регионе и др. [5. С. 48].

Сохранение и поддержание психологического своеобразия, национального менталитета находится в прямой зависимости от сохранения национальной культуры и степени вовлеченности в неё конкретных личностей. В современных условиях отнесение себя к той или иной национальности не автоматический результат рождения от тех или иных родителей, а скорее акт личностного самоопределения, выражающегося в сознательном подчинении своей жизни конкретной национальной культуре [1. С. 6].

Непрестижность удмуртского языка породило ряд негативных явлений: незнание своего родного языка или пренебрежительное отношение к нему. В результате выросли поколения, не знающие обычаев, истории, культуры своего народа, происходит утрата сформированного веками нравственно-этических понятий, духовных ценностей народа, что приводит к деформации сознания нации, и, в конечном счете, к ассимиляции и уменьшению общей численности удмуртов. Создавшаяся ситуация, как справедливо отмечают удмуртские ученые, требует энергичных мер по возрождению и развитию удмуртской национальной школы, расширению общественной функции языка, совершенствованию и обогащению литературного языка [18. С. 108-109].

Надо отметить, что несмотря на существующие проблемы, сегодня ощущается позитивное влияние и Концепции государственной национальной политики, и Закона о языках, и всей проводимой работы на умонстроения удмуртов, на их самосознание. По данным социологи-

ческих исследований 2003 года в республике впервые за многие годы отмечена тенденция предпочтения удмуртского языка в качестве родного для этнических удмуртов [17. С. 55].

Основная масса удмуртов расселена компактно в пределах Удмуртии. В то же время выделяется ряд этнотерриториальных групп. Одна из них – закамская – расселяется в северо-западных районах Республики Башкортостан и в примыкающем к ним с севера Куединском районе Пермской области. Общая численность закамских удмуртов достигает 30 тысяч человек. Переселение удмуртов за Каму на территорию Башкирии, начавшись в XVI в. (после падения Казани), продолжалось с нарастанием до конца XIX в.

Закамские удмурты находятся в иноэтническом окружении. Среди соседей имеются русские и марийцы, численно преобладают тюркоязычные башкиры и татары. По сравнению с материнским этносом и остальными этнотерриториальными образованиями, удмурты Закамья отличаются более интенсивным самосознанием. Они не прочь называть себя «настоящими удмуртами» (*чын удмуртьёс*). Среди закамских удмуртов самый высокий процент владеющих родным языком. Исследователи подчеркивают, что, например, в календарной обрядности закамских удмуртов немного иноэтнических напластований, т. е. в ней сохранена в основе этническая специфика. Длительное иноэтническое и иноконфессиональное окружение не оказало ни существенного, ни, тем более, разрушающего влияния на обрядовую сторону закамско-удмуртской культуры [14. С. 3-4, 115].

Достаточно высок процент удмуртов на территории Татарстана, сопредельной Удмуртии республики. Новая Конституция Татарстана (ратифицирована 6 ноября 1992 г.) базируется на идеологической основе, означающей, что суверенитет – это политика культурного государственного плюрализма. Этот плюрализм утверждает не исключительность какой-либо нации, а способность признать ценность не только своей, но всех этнических культур. В Татарстане государственным языком объявлены татарский и русский. В этой республике немало внимания уделяется развитию русской и финно-угорской культур, издаются не только татарские и русские журналы и газеты, но и удмуртские газеты, журнал «Finno-Ugrica». Деятели духовенства также проповедуют мир и согласие между народами, идеи сотрудничества и сотворчества, взаимовосприятие религиозных верований. Государство всячески поддерживает эту тенденцию. В Алексеевском районе близ г. Биляр – древнего центра волжских булгар – возведен монументальный памятник

ник Святой ключ, к которому совершают паломничество мусульмане, православные и язычники. В местах компактного проживания этнических групп, в том числе Бавлинском районе, где в нескольких деревнях живут удмурты, функционируют национальные школы. По данным известного этнографа России Л.М. Дробижевой, 73% русских, проживающих в городах Татарстана, оценили национальные отношения в республике как спокойные и благоприятные [12. С. 6-7].

Обращает на себя внимание тот факт, что среди удмуртов, проживающих на территории Татарии, нередко встречаются люди, хорошо владеющие тремя языками: родным удмуртским, а также татарским и русским.

Известно, что в борьбе за существование двух смежных языков «победа остается за языком легче усваиваемым и требующим меньшей затраты энергии, как физической, так и психической. Вследствие относительной легкости татарского языка в сравнении с русским, представляющим гораздо больше трудностей, языком междуплеменного общения между крестьянами русского и татарского происхождения в пределах России является обыкновенно татарский. Конечно, это имеет место только при так называемом естественном ходе вещей, при отсутствии сознательного вмешательства административных властей и других политических и общественных факторов, прибегающих к разным предохранительным и принудительным мерам» [4. С. 367].

Таким образом, вследствие относительной легкости татарского языка, удмурты, проживающие на территории Татарии, сначала овладевают обычно татарским, а затем русским языком.

Противоречивый опыт XX века, в том числе опыт советского периода, со всей очевидностью показал, что необходимо государственное управление языковыми процессами, выработка специальных программ, принятие законодательных и нормативных документов, обеспечивающих выполнение этих задач [11. С. 55].

Как отмечалось выше, на протяжении всего прошлого века удмуртскую интеллигенцию волновал вопрос о том, что в республике распространен односторонний билингвизм: удмурты владеют удмуртским и русским языком, в то время как русские не проявляют должного интереса к удмуртскому языку. Сегодня остро стоит вопрос о сохранении удмуртского языка в среде самих удмуртов. Этим обусловлено появление Государственной программы Удмуртской Республики, утвержденной постановлением Совета Министров УР от 14.06. 1994 г. № 318, по

сохранению и развитию удмуртского языка и языков народов, компактно проживающих в Удмуртской Республике [7].

Приведем ниже *Основные направления по сохранению языков*, предлагаемые Программой:

«На современном этапе в условиях образования нового типа российской государственности – федеративного государства – неизмеримо возрастает роль национально-культурных факторов, среди которых язык выступает как наиболее очевидный и приоритетный признак национально-этнической и духовной культуры народа, как первостепенный ценностный фактор, консолидирующий этнос. Именно язык обеспечивает общественное и национальное самосознание народа и каждого человека в отдельности, его социальное и национальное достоинство.

Сокращение сферы применения родного языка, снижение его социального престижа, недостатки в преподавании и изучении, низкий уровень культуры родной речи обуславливает необходимость принятия планомерных и действенных мер по возрождению, сохранению и развитию прежде всего национальных языков. Вместе с тем, нуждается в бережном отношении и русский язык – как язык межнационального общения. Его роль обуславливается большим кругом социально-экономических, культурно-исторических, психологических, духовных причин.

Целью Государственной программы Удмуртской Республики по сохранению и развитию государственных языков является создание оптимально благоприятных условий для свободного и равноправного развития всех народов, проживающих в Удмуртской Республике, развитие национального самосознания, сохранение достижений культуры и письменности, а также удовлетворение языковых и культурных запросов этнических диаспор на территориях республики (татарского, марийского и других народов).

В Государственной программе при разработке мер по сохранению и защите языков предусматривается дифференцированный подход, который выражается в следующем:

1. Удмурты, коренной народ республики, в численном отношении составляет меньшинство (31%) и, следовательно, удмуртский язык не обладает одинаковыми функциональными возможностями и значимостью по сравнению с русским языком как государственным. Поэтому, чтобы обеспечить полноценное, равноправное функционирование удмуртского языка наравне с русским, нужны серьезные меры, способствующие повышению его социальной престижности. И в этом отноше-



нии в Программе большое внимание уделено именно вопросам развития удмуртского языка.

2. Существенное место в Программе занимает проблема функционирования русского языка как государственного языка Удмуртской Республики, Российской Федерации, языка межнационального общения, языка русской нации, а также одного из шести языков международного сотрудничества. Задача данной Программы – создание условий для глубокого овладения богатством русского языка, обеспечения высокой культуры русской речи, формирование национально-русского двуязычия, сохранение престижа русского языка межэтнического общения.

Настоящая Программа призвана в соответствии с всеобщей Декларацией прав человека, Декларацией о языках народов России способствовать воспитанию уважительного отношения к языкам всех народов, проживающих на территории Удмуртской Республики, всемерно развивать культуру языкового общения» [7. С. 62-63]. Далее предлагается комплекс практических мероприятий по реализации Программы, которые планомерно проводятся на протяжении последних лет в республике. Так, в частности, активно внедряется обучение удмуртскому языку в дошкольные учреждения.

В настоящее время в дошкольных учреждениях УР детей обучают русскому, удмуртскому, татарскому, марийскому, чувашскому, еврейскому и иностранным языкам [17. С. 52].

Стремительно развивающаяся англоманья может привести через несколько десятилетий к тому, что мы будем стоять перед проблемой сохранения в Российской Федерации не только национальных языков, но и самого русского языка. Нам представляется, что одним из способов сохранения национальных языков является создание многоязычной среды. Чем больше языков знает человек, тем бережнее он относится к родному языку и родной культуре и воспринимает с уважением иной язык и культуру.

Европейское сообщество считает, что сегодня следует опираться на многообразие культур и на защиту самобытности меньшинств. От этого выиграют все народы, живущие рядом [22; 23; 24; 25; 26 и др.].

Понимая актуальность данной проблемы, коллектив Регионального научного центра раннего языкового образования «Иж-Логос» при Институте иностранных языков и литературы УдГУ (руководители – проф. Т.И. Зеленина, проф. А.Н. Утехина) создает концепцию внедрения идеи многоязычия в Удмуртской Республике и разрабатывает ори-

гинальные методики обучения двум государственным языкам (русскому и удмуртскому) и иностранным языкам на интегративной основе [См. подробнее: 8. С. 303-320].

Современные стратегии развития языкового образования предполагают выявление ценностей национальных культур и включение культурно-регионального компонента в обучение языкам в социокультурном аспекте. Данная ориентация способствует внедрению идеи многоязычия и взаимообогащению культур в полиэтническом регионе, как-вым является Удмуртия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байметов В.А. и др. Удмурты и русские: (сравнительно-психологическое исследование) // Вестн. Удм. ун-та. 1999. № 4. С. 3-7.
2. Белорукова Г.П. Обучающаяся молодежь Удмуртии в период реформирования российского общества: (опыт этносоциологического изучения) // Вестн. Удм. ун-та. 1999. № 4. С. 22-31.
3. Белорукова Г.П. Языковая ситуация в молодом поколении Удмуртии: (этносоциологический аспект) // Раннее языковое образование: состояние и перспективы: Материалы Всерос. конф. Ижевск, 2001. С. 21-25.
4. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. Изд-во АН СССР. М., 1963.
5. Воронцов В.С. Проблемы национальной и языковой идентификации подростков из этнических смешанных семей Удмуртии // Вестн. Удм. ун-та. 1999. № 4. С. 45-49.
6. Воронцов В.С. Социальная политика: История и современность. Ижевск, 2005.
7. Государственная программа Удмуртской Республики по сохранению и развитию удмуртского языка и языков народов, компактно проживающих в Удмуртской Республике (от 14 июня 1994 г., № 318) // Республиканская термино-орфографическая комиссия по удмуртскому языку. Бюллетень № 1. Ижевск, 1998. С. 62-77.
8. Зеленина Т.И., Утехина А.Н. О деятельности Регионального научного центра раннего языкового образования «Иж-Логос» // Раннее языковое образование: состояние и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. С. 303-320.
9. Зонов И.М. Содержание и функции национальных культур // Вестн. Удм. ун-та. 1999. № 4. С. 49-53.
10. Клейн Д.Г. Динамика этнокультурных ценностей студентов вузов Удмуртии // Вестн. Удм. ун-та. 1999. № 4. С. 31-38.
11. Красильников А.Г. Язык как условие сохранения этнического идентитета // Республиканская термино-орфографическая комиссия по удмуртскому языку. Бюллетень № 1. Ижевск, 1998. С. 53-56.

12. Куликов К.И. Удмуртия – субъект России (1990-е годы) / Проблемы экономики, политики, национальных отношений: Учеб. пособие. Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 1999.
13. Лаллукка С. Восточно-финские народы России: Анализ этнодемографических процессов / Пер. с англ. СПб.: Европ. Дом, 1997.
14. Миннихметова Т.Г. Календарные обряды закамских удмуртов: Монография / Удм. ин-т истории, яз. и лит. УрО АН СССР. Ижевск, 2000.
15. Пономарев К.А. Удмуртский народ: историческая судьба, проблемы и перспективы // Материалы Первого Всесоюзного съезда удмуртов. 22-23 ноября 1991 года. Ижевск, 1992. С. 9-23.
16. Сородичи по языку / Гл. ред. Д. Нановски. Фонд им. Ласло Телеки. Будапешт, 2000.
17. Суворова З.В. Система национального образования в Удмуртской республике: проблемы и перспективы // Проблемы и перспективы функционирования родных языков: К 85-летию государственности Удмуртской Республики: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Ижевск: Удмуртия, 2006.
18. Тараканов И.В. Возникновение, развитие удмуртского литературного языка и пути обогащения его лексики в современную эпоху // Республиканская термино-орфографическая комиссия по удмуртскому языку. Бюллетень № 1. Ижевск, 1998. С. 108-117.
19. Утехина А.Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе: (на примере Удмуртской Республики): Монография. Ижевск: Изд. дом. «Удмуртский университет», 2006.
20. Хотинец В.Ю. Этническая самоидентификация в структуре этнического самосознания // Вестн. Удм. ун-та. 1999. № 4. С. 7-15.
21. Широбокова Н.Ф. Отношение студентов к национальной культуре и некоторые вопросы их национального самосознания: (По материалам вузов Удмуртии) // Вестн. Удм. ун-та. 1999. № 4. С. 39-42.
22. Dalgalian G. Education plurilingue et avenir de l'Europe // Education et sociétés pluringues / CMIEBP. Aosta, 2001. № 10. P. 79-82.
23. Hare C. Pour en finir avec les fausses idées sur le plurilinguisme // Education et sociétés pluringues / CMIEBP. Aosta, 2001. № 11. P. 82-94.
24. Petit J. L'acquisition précoce de deux langues est possibles pour tous les enfants // Education et sociétés pluringues / CMIEBP. Aosta, 2000. № 8. P. 7-12.
25. Tabouret-Keller A. Le caractère inégalitaire des bilinguismes et des plurilinguismes // Education et sociétés pluringues / CMIEBP. Aosta, 2000. № 8. P. 1-26.
26. Weber M.-T. Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants // Education et sociétés pluringues / CMIEBP. Aosta, 2000. № 8. 101-102.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326а*

*Краснова Т.А.*

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ДИКТОВКА И ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ  
ИНТОНАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
(к проблеме преподавания иностранного языка в национальной  
аудитории)

Практическое овладение интонацией изучаемого иностранного языка представляет собой большую трудность, поскольку, как подчеркивает И.Г. Торсуева, «это можно объяснить тем, что в области интонации больше, чем в других аспектах языка проявляется автоматизм речи» [2. С. 26]. На интуитивное интонационное оформление речи указывают в своих работах Б.В. Беляев, Г.М. Вишневская, В.В. Кулешов, А.В. Мишин.

Особая трудность овладения интонацией в процессе изучения иностранного языка ставит перед методикой большие задачи в плане разработки специальных упражнений и рекомендаций, способствующих скорейшему и успешному усвоению иноязычной интонации. Обычно изучение иноязычной речи идет по тому же «плану», что и овладение родной речью: сначала аудирование, затем имитация и продуцирование. Однако, приступая к изучению иностранного языка, человек имеет в своем «багаже» систему родного ему языка, которая не может не оказывать влияния на процесс изучения другого языка, приводя, как правило, к интерференции двух языковых систем, а как следствие этого, к акценту на уровне восприятия и воспроизведения. По мнению С.И. Бернштейна, «фонетическая система родного языка в такой мере воздействует на восприятие звуков чужой речи, что в большинстве случаев неверные оказываются уже те слуховые образы, которые учащиеся пытаются воплотить в своем произношении» [1. С. 24]. Отсюда ясно, какую большую роль играет развитый у учащихся речевой слух, адекватная ассоциация между слуховым и двигательным представлением.

Одним из средств проверки адекватности восприятия интонационных моделей иностранного языка могут служить фонетические диктовки, когда перед учащимися стоит задача – услышать, какая интонационная модель оформляет то или иное высказывание и правильно передать услышанное путем интонационной разметки. Обычно фонетическая диктовка состоит из пяти-девяти предложений или диалогических единств. Каждый стимул произносится преподавателем-фонетистом трижды с интервалом в 2-3 секунды. Между стимулами делаются паузы в 3-4 секунды. Фонетические диктовки проводятся, как правило, после ознакомления студентов с той или иной интонационной

моделью изучаемого иностранного языка и являются своего рода проверкой усвоения незнакомой интонационной модели. Анализ наиболее типичных, зарегистрированных в разметке ошибок, помогает установить конкретные варианты интерференции на уровне восприятия, выявить, что представляет наибольшую трудность в овладении иноязычной интонацией для носителей конкретного языка и на какие интонационные модели необходимо обратить особое внимание в процессе дальнейшего обучения иностранному языку.

Наше исследование имело своей целью установить наиболее типичные ошибки студентов-удмуртов в восприятии английской интонации на основе фонетических диктовок в течение первого года обучения студентов английского отделения факультета удмуртской филологии. Выбор зачетных диктовок, проведенных со студентами в течение первого и второго семестров в качестве практического материала исследования, можно объяснить следующим образом: на протяжении первого семестра главное внимание при обучении практической фонетике английского языка уделяется правильному восприятию и воспроизведению сегментных единиц языка, хотя здесь же вводятся и суперсегментные единицы. Весь процесс обучения фонетике строится на уровне имитации. Интонационная система О. Коннора и Арнольда начинает вводиться параллельно с обучением звукам. К концу первого семестра студенты имеют представление о наиболее типичном интонационном оформлении повествовательных предложений, общих и специальных вопросов, незаконченных высказываний. Таким образом, интонационная зачетная диктовка за первый семестр обобщает все интонационные комбинации, с которыми студенты знакомились в течение вводно-коррективного фонетического курса.

Основные интонационные контуры, включенные в диктовку за первый курс первого семестра, явились наиболее частотными и несложными, как, например:

а) ступенчато-нисходящая шкала + низкий восходящий тон (Step H + LR)

\_\_\_\_\_

б) низкий предтакт + ступенчато-нисходящая шкала + низкий нисходящий тон (Low H + Step H + LF)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

в) ступенчато-нисходящая шкала + высокий нисходящий тон  
(Step H + HF)

г) высокий нисходящий тон (HF)

Как показал материал исследования, наибольший процент адекватного восприятия ядра предложения приходится на низкий нисходящий тон – 90%, далее 78% правильного восприятия приходится на низкий восходящий тон, и хуже всего опознается высокий нисходящий тон – 51% от общего числа ответов-разметок. Адекватное восприятие студентами нисходящего тона не вызывает удивления и сомнения, поскольку данный тип интонации является универсальным для большинства языков, в том числе и для удмуртского языка – родного для студентов, написавших диктовки.

Низкий восходящий тон также опознается довольно хорошо, поскольку данный ядерный тон является типичным для удмуртского обще-вопросительного предложения без частицы *a*. В случае с частицей *a* общий вопрос в удмуртском языке оформляется восходяще-нисходящим завершением и характеризуется распевным растянутым произношением заударной частицы *a*. Тот факт, что высокий нисходящий тон опознается студентами-удмуртами довольно слабо, можно объяснить тем, что даже в случаях логического выделения какого-либо значимого слова в предложении в удмуртском языке используется не столько мелодика, сколько динамические средства выделения слова и длительность. Высокое падение тона в английском языке заменяется студентами-удмуртами либо на восходяще-нисходящее завершение (22%), поскольку они слышат что-то специфичное в интонационном оформлении английского предложения, а что это – точно не знают, либо на низкое нисходящее завершение (27%).

По-видимому, нечеткое восприятие наиболее распространенных и несложных интонационных контуров английского языка студентами-удмуртами можно объяснить тем, что у студентов на первом курсе еще недостаточно сформирован опорный «слуховой эталон», и к тому же важно отметить, что студенты, обучающиеся на удмуртско-английском

отделении факультета удмуртской филологии не обучаются интонации родного (удмуртского) языка, и, как показал анализ учебных программ, этот вопрос вообще не отражается в программах, поскольку в удмуртском языкознании вопросы просодии до сих пор не разработаны и не находят своего четкого системного отображения.

Что касается особенностей восприятия мелодического оформления шкалы интонационного контура, то следует отметить, что в большинстве случаев правильно опознавалось ступенчато-нисходящая шкала – 82% правильных ответов-разметок от общего количества ответов. Основной опорой при опознании английской нисходящей шкалы является увеличение числа ударений в акцентной структуре английских фраз, и, в данном случае, интерферентное влияние удмуртской просодической системы является положительным, поскольку для нее характерно даже большее число выделенных слов во фразе, нежели в английском языке.

На начальном этапе обучения практической фонетике английского языка студенты-удмурты не всегда улавливают особый перелом в шкале, нарушенной постепенностью (эмфатическое выделение). В предложениях типа *There were so 'many 'flowers everywhere* правильное восприятие эмфазы заменяется на обычное ударение – 26% неправильных ответов-разметок. Скорее всего, замена эмфазы на простое ударение происходит вследствие того, что для удмуртского языка характерно не столько повышение тона в ударных и заударных слогах предъядерного участка интонационного контура, сколько его более интенсивное (громкое) произнесение. В 12% ответов одной из грубых ошибок неадекватного восприятия эмфатического выделения слова во фразе является противоположная маркировка данного интонационного явления: подъем тона голоса заменяется высоким падением тона. В данном случае студенты слышат наличие эмоционального выделения во фразе, но еще не умеют правильно определить, какое средство эмфазы используется.

При восприятии английской интонации студенты-удмурты допускали ошибку, связанную с переносом интонационного центра предложения. Так в предложении типа *'Did you enjoy the play last night?* происходит перенос интонационного центра со слова *play* на слово *night*: *Did you enjoy the play last night?*

Наличие такого рода ошибок свидетельствует о стандартности решения студентов-удмуртов считать синтагматическое ударение чаще всего расположенным в конце синтагмы и, в данном случае, мы наблюдаем интерферентное влияние системы русского языка, который, по сути, является вторым родным языком для студентов-удмуртов и в ко-

тором интонационный центр, по данным Н.Д. Светозаровой [2. С. 18], обычно совпадает с последним знаменательным словом фразы.

Анализ фонетических интонационных диктовок студентов-удмуртов показал, что у основной массы обучающихся постепенно складываются так называемые «слуховые эталоны» основных интонационных моделей английской речи, хотя в некоторых случаях восприятие ими английской интонации характеризуется рядом особенностей, которые свидетельствуют о не всегда адекватной идентификации интонационных моделей изучаемого иностранного языка. Зафиксированные в зачетных диктовках ошибки на уровне восприятия показывают, что наиболее пристальное внимание фонетистов-педагогов при обучении английской интонации студентов-удмуртов должно быть обращено на предъядерный участок акцентно-мелодического контура английских предложений и на расположение ядерного тона. Для того чтобы избежать повторения указанных ошибок, необходимо тщательно отрабатывать интонацию в устной форме при разнообразии упражнений и обязательно включать ее в следующую диктовку, поскольку, как показывает практика преподавания английской интонации, улучшение уровня восприятия интонационных моделей обычно коррелирует с улучшением воспроизведения английских интонационных моделей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975. С. 15-61.
2. Светозарова Н.Д. Фонетическая реализация интонационных противопоставлений // Актуальные вопросы интонации. М., 1994. С. 81-89.
3. Торсуева И.Г. Некоторые вопросы методики обучения интонации // ИЯШ. М.: Просвещение, 1976. № 2. С. 21-28.

*Малых Л.М.*

РОЛЬ ОПЕРАЦИИ СРАВНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ  
(логико-философский аспект метода сравнения языков)

Создание в Институте иностранных языков и литературы УдГУ в 1997 г. кафедры второго иностранного языка поставило перед членами нового коллектива проблему осмысления особенностей учебного процесса, субъектами которого являются многоязычные студенты, владеющие / изучающие от трех до пяти и более языков. Появление широкого круга вопросов, связанных с осмыслением природы многообразия и уникальности (культурной, языковой), с одной стороны, и попытки обнаружения сходства в рамках этого многообразия, с другой стороны,



привели к необходимости осознания сравнения как метода, который должен активно использоваться в самом учебном процессе, а также при проведении научно-исследовательской работы преподавателей кафедры и студентов, специализирующихся по научной проблематике кафедры.

В данной статье будет предпринята попытка рассмотреть логико-философские основания теории сравнения и выделить её наиболее важные аспекты для осуществления сравнительных исследований в области лингвистики.

Сравнение в логике и философии рассматривается как один из основных логических приемов познания внешнего мира и духовных ценностей [6], как базисная логическая операция рассудка [12]. Приведенные определения сравнения отделяют десятилетия, однако в обоих определениях подчеркивается, что сравнение – это логический прием (операция), которым пользуется человек в процессе познания действительности и самого себя.

Величайшие философы своего времени (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Дж. Локк, Г.В. Лейбниц, И. Кант) среди всех умственных операций отдавали пальму первенства способности человека к сравнению. В справочной литературе отмечается, что тенденция к абсолютизации сравнения в теории познания началась с Н. Кузанского (немецкий философ 15 в.), что нашло наиболее полное выражение в философии нового времени. Чем это вызвано?

В самом общем виде сравнение определяется как мыслительная операция, позволяющая установить сходство или различие предметов и явлений [11]. Следует отметить, что знания о различиях и сходствах предметов (в широком смысле) выполняют разные функции в познавательном процессе. Познание любого предмета и явления начинается с того, что мы его отличаем от всех других предметов и устанавливаем его сходство с родственными предметами [6]. Следовательно, различия, т. е. те свойства предмета, которые и делают его уникальным, обособленным от других, особенно важны на начальных этапах знакомства с предметом: на этапах ощущения, восприятия и представления: «Я думаю о льве и ясно сознаю его отличие от лошади, или о комнате в гостинице, в которой жил последний раз, и я ясно вижу отличие её от моего кабинета» – так анализирует и описывает свои представления видный немецкий психолог Г. Эббингауз [10].

Однако уже на этапе восприятия начинается процесс обобщения сходных черт предметов, их категоризация. Категоризация – это процесс отнесения каждого нового воспринимаемого объекта к некоему

классу подобных и уже известных ранее объектов на основе общих, сходных черт между ними [1]. Способность к категоризации выступает важнейшим инструментом, посредством которого человек систематизирует свое окружение, на основе чего только и можно в этом окружении действовать. Мы вообще не могли бы настроиться на множество различных вещей, окружающих нас, без сведения их к эквивалентным классам, пишет известный специалист в области исследования мышления Д. Дёрнер. Представим, что мы каждую встречающуюся нам вещь изучаем: не стул ли это, ведь он выглядит очень похоже на те экземпляры стульев, с которыми мы уже встречались. Думается, мы бы недалеко продвинулись. Нам необходимо абстрактное понятие «стул», настолько общее, что оно позволяет без особых раздумий обращаться с объектом, который мы ранее не видели, как со стулом [4].

Итогом вышесказанного может быть вывод о том, что, если установление различий способствует идентификации данного, конкретного предмета, то способность человека к выявлению сходств между предметами является важным показателем перехода к обобщающей, абстрагирующей деятельности мышления. Роль данной способности в процессе познания возрастает, так как с нею связано углубление знаний человека о мире, их систематизации и все большее обобщение.

Следует в связи с этим отметить, что базовым понятием в философии и логике для обозначения общих признаков предметов является не «сходство», а «тождество»: тождество и различие (а не сходство и различие) признаются «двумя важнейшими категориями диалектики, в своей взаимосвязи отражающими единство многообразия в мире» [12]. Являются ли тождество и сходство синонимичными понятиями?

Первоначальный и важнейший философский смысл тождества заключен в «равенстве предмета, явления с самим собой, сохранении на всем протяжении своего существования одних и тех же устойчивых черт – «самотождество» [6], благодаря чему он и воспринимается как данный, конкретный предмет.

Каждый предмет, который отражается нашим сознанием, обладает количественной и качественной определенностью. Он входит в какую-то группу сходных предметов, в семейство, вид, род. Но вместе с тем он имеет определенные черты, присущие только ему. Качественная определенность вещи – и есть тождество вещи самой себе. Мера же сходства предмета с теми, которые входят наряду с ним в один класс, вид, одну категорию и т. д., свидетельствует о его количественной определенности. Тождество вещи предполагает обязательное наличие различий,

без них нет и тождества. Сходство – операция абстрагирования от различий, с помощью которой данный предмет помещается в систему координат по отношению к другим предметам, которые характеризуются разной степенью сходства с ним.

Вопрос о сходствах и различиях предметов с неизбежностью вводит в исследование более широкую категорию – категорию отношения – одну из главных философских категорий, выделенных еще Аристотелем. Сходство, тождество, различие и отношение соотносятся друг с другом как род (категория отношения) и вид (тождество, сходство, различие и т. д.). Важно подчеркнуть, что тождество и сходство в отмеченном выше смысле характеризуют разные виды отношений. Отношение вещи к самой себе (отношение тождества) – это, по сути, «проблема идеального, т. е. содержательного сходства образа предмета в сознании человека и сопряженного с ним реального предмета» [12], а сходство – иной вид отношений: отношение вещи к другим вещам.

Различение данных видов отношений позволяет уточнить процесс категоризации. Категоризация – это не только помещение предметов в определенные эквивалентные классы, т. е. процедура отождествления с себе подобными, но и установление взаимоотношений между классами. В процессе категоризации создается сеть вертикальных и горизонтальных отношений между понятиями о предметах в сознании осмысляющего бытие человека.

Отмеченная особенность процесса категоризации является важнейшим условием для перехода обыденного познания в научное познание. Понятие – т. е. то, что мы на данный момент знаем о предмете, тогда становится научным, когда, пользуясь метафорой Л.С. Выготского, известна его широта и долгота, т. е. оно рассматривается в системе всех своих взаимосвязей, в отличие от «житейского» понятия, которое не обладает этой системой отношений, т. е. бессистемно [3].

Таким образом, способность сравнивать является важнейшей характеристикой мышления человека и используется им в процессе решения своих житейских и профессиональных задач, т. е. в процессе обыденно-практического познания. Как влияет использование операции сравнения на процесс и результат научного познания и, в целом, на методологию исследования? Рассмотрение данного вопроса позволяет выявить столкновение двух философских течений, противостоящих друг другу, как это нередко бывает, со времен зарождения философской мысли по сей день.

Задача познания – выявление общего, существенного, отмечают последовательные сторонники диалектического материализма [6]. Важнейшая задача научного исследования – «поднять опыт до всеобщего», найти законы данной предметной области, определенной сферы реальной действительности, выразить их в соответствующих понятиях, абстракциях, теориях, идеях, принципах [14].

Сравнительно-историческое языкознание и типологическое языкознание основаны на учете сходств и обобщений. Соответственно, сравнительно-исторический, сравнительно-типологический, сравнительно-сопоставительный методы и даже теория перевода – это все разновидности одного похода к анализу языка – системоцентрического или типологического.

Благодаря интенсивному использованию идей зарубежных школ в последние десятилетия, широкое распространение в отечественной науке получили взгляды на научное познание, заложенные баденской школой неокантианства. Согласно их представлениям, с учетом выделения разных форм познания, в научном познании также следует выделять две области: познание, направленное на изучение природы, окружающей человека (естественнонаучное познание), и познание, направленное на изучение человека (социально-гуманитарное познание).

Анализируя специфику социально-гуманитарного познания, Г. Риккерт (один из лидеров баденской школы неокантианства, 1863-1936) отмечал, что его предмет – культура (а не природа), т. е. совокупность фактически общепризнанных ценностей в их содержании и систематической связи; непосредственные объекты его изучения – индивидуализированные явления культуры; его конечный результат – не открытие законов, а описание индивидуального события на основе письменных источников, текстов, материальных остатков прошлого.

Соответственно двум видам наук Г. Риккерт выделил и два основных метода познания: генерализирующий и индивидуализирующий (идеографический). В явлениях и процессах культуры исследовательский интерес направлен на особенное и индивидуальное. Генерализирующий метод в науках о культуре не отменяется, подчеркивает Г. Риккерт, а имеет подчиненное значение, так как объекты социального знания неповторимы, уникальны. При этом логическое развитие данного взгляда привело Г. Риккерта к ряду радикальных выводов. Так, он отвергал саму возможность существования, например, всеобщей истории как дисциплины [7].

Почему генерализирующий метод основан на познании сходств – достаточно ясно из предыдущего изложения: это связано с важной ролью выявления сходств между предметами и их обобщения в процессе познания. Взгляд на изучаемый предмет как часть системы обуславливает определенную логическую последовательность исследовательских приемов: распознавание, идентификация, обобщение, определение причинно-функциональных зависимостей, выявление генезиса и структуры изучаемого явления [2].

Философские основания использования идеографического метода построены на преимущественном интересе к семантической стороне языка, стремлении изучать язык в тесной связи с культурой данного народа, но, как считается многими учеными, преувеличение, вследствие идеалистических и метафизических позиций, активной роли языка в процессах мышления и познания ведет к «лингвистическому агностицизму» – к признанию ограничения познавательных возможностей человека свойствами того языка, с помощью которого он творит картину мира [15].

Вывод об ограничении познавательных возможностей человека из-за несовпадения картин мира, созданных разными языками, имеет такое важное последствие, как невозможность сопоставления значений в разных языках. Говорящий на иностранном языке не в состоянии его освоить, так как он произвольно подставляет свою онтологическую схему под чужой язык, а ученый ограничен в своих познавательных возможностях при сопоставлении одного языка / культуры с другим языком / культурой из-за отсутствия общего основания для сравнения. Познание, следовательно, не имеет объективного, общезначимого характера [15]. Сходства имеют ограниченный, случайный характер. Различия же определяют суть культуры.

При всех существенных противоречиях между данными философскими направлениями следует подчеркнуть, что оба направления едины в признании большой роли операции сравнения в познании, с которой они связывают способность человека формировать свое представление о действительном мире. Важным вкладом в развитие теории познания из наследия неокантианства считается введение его представителями категории ценности в процесс познания. Исследователь-гуманитарий не просто описывает факт, но относит его к ценности. До сих пор цитируется изречение Г. Риккерта, в котором он четко соотносит ценности, особенное и культуру: благодаря отнесению единичных фактов к цен-

ности, мы можем сконцентрировать свое внимание на той стороне исторического процесса, которая называется культурой [1].

Таким образом, в рассматриваемой теории сравниваются не факты, а ценности, ассоциируемые с фактами. А «феномены интереса, ценности, оценки, культуры» становятся определяющими категориями познания. Какое отношение понятия ценности, оценки имеют к процедуре сравнения?

Связь сравнения с оценкой ощутима уже при чтении учебных заданий, типа «сравни и оцени...». Но есть и исследования, вскрывающие внутреннюю связь между оценкой и сравнением, сравнением и ценностью [2]. Из них очевидно, что отношение тождества (отношение образа предмета к реальному предмету) и есть по сути оценочное отношение, так как оно устанавливается воспринимающим тот или иной предмет субъектом (человеком) и не может быть несубъективным, нейтральным.

К описанным выше двум типам сравнения, основанным на отношениях тождества и сходства вещей, со всей очевидностью добавляется еще один, основанный на оценке – отношение познающего субъекта как к предметному миру, так и к другому человеку.

Сравнивая оба глобальных подхода к процессу и результатам научного познания, ученые подчеркивают опасность утрирования обеих философских позиций, на которых они основаны. Исходя из тезиса о единстве человеческого разума, логического разума, логическое направление поступается формальными различиями языков и объявляет их малосущественными. Психологическое направление в языкознании, в свою очередь, придавая большее значение многообразию языков, жертвует элементами единства в их содержании и произвольно конструирует для каждого языка свой тип особого, «нелогического» содержания [5. С. 24].

Во многом, благодаря увлечению идеографическим методом, интерес к которому вполне объясним, в отечественном языкознании растет поток работ, целью которых является установление различий между языками, культурами и типами ментальностей, что с тревогой отмечают лингвисты как проблему абсолютизации различий в языках и культурах [8]. Богатый опыт, накопленный языкознанием за длительную историю формирования генеративного метода, не используется в должной мере. Нет особого интереса и к грамматической стороне речи (к грамматической семантике, в отличие от лексической семантики) в связи с тем, что именно в этом аспекте язык проявляет много универсальных черт и

большинство типологических классификаций построено на данных морфологии и синтаксиса.

Идеографический метод, целью которого является изучение культуры с помощью разнообразных гуманитарных наук, в том числе и языкознания, имеет много оппонентов, которые обращают внимание на ряд существенных его недостатков, например, отрыв анализа от синтеза [15]. Если признать, что анализ сравниваемых предметов – это процесс расчленения, выделения в них черт сходств и различий, а синтез – операция обобщения по сходным признакам и чертам [9], то вполне логичен вывод о том, что современные сравнительные исследования акцентируют все внимание именно на начальном этапе исследования, т. е. на этапе распознавания и идентификации изучаемого явления. Из всех видов отношений, описанных выше, в фокусе – одно – то, на котором базируется выявление тождества, т. е. отношения предмета к его ментальному образу в сознании человека, в единстве сходств и, главное, различий. Синтез как возврат к общему, с которого началась работа, с целью его структурирования с учетом полученных новых знаний об элементах, его составляющих, отсутствует.

Так, исследование лингвокультурных различий в современной лингвистике проводится по примерно одинаковой схеме: берется общее для изучаемых языков понятие, которое можно охарактеризовать как «формальная целостность знания» или «нерасчлененное единство», например, понятие еды, вежливости, времени и т. д., рассматриваются языковые средства, репрезентирующие данное понятие в языке, выявляются его особенности (различия со сравниваемой лингвокультурой), которые и позволяют рассматривать данное понятие как лингвокультурный концепт.

До сих пор остается открытым вопрос о логике индивидуального, отмечает В.Е. Кемеров, т. е. о логике, не подводящей предмет под общие определения, а выявляющий его специфику. Существует также серьезная методологическая проблема связи или «совмещения» идеографического и обобщенного представлений одного и того же предмета, скажем, представление о человеке как элементе связей и уникального субъекта [12].

Разделение на два метода – генерализованного и идеографического – недостаточно для изучения сложных, высокодифференцированных и гетерогенных по своему составу современных обществ. Идеографический метод в том виде, в котором он предложен Г. Риккертом, годится только для описания «примитивных» или традиционных культур – ди-

агноз М. Вебера, современника Г. Риккерта. Такое научное познание определяет лишь самую общую вероятность и границы нашего проникновения в чужой внутренний мир.

М. Вебер подчеркивает одну очень важную особенность научного познания, которая существенно отличает его от обыденно-практического познания: внимание исследователя должно быть сосредоточено не на актуальных процессах понимания, а на процедурах объясняющей интерпретации, позволяющей установить те или иные зависимости между различными компонентами структуры взаимодействия (причинные, функциональные и т. д.). Он делает вывод о том, что происходит смешение двух обстоятельств: психологического процесса переживания и логического процесса понимания, знание о нем [7].

Смешение этих двух обстоятельств вполне закономерно с учетом того, что и предметом, т. е. тем, что изучается – культурные ценности, и ведущим методом исследования культурных ценностей, т. е. тем, как изучается предмет, является операция сравнения. В качестве предмета выступает специфика обыденно-практического познания, направленного, главным образом, на отождествление (соотнесение предметного мира с ценностями), в котором такую большую роль, по мнению сторонников идеографического метода, играют различия между осознаваемыми сущностями. Средством же изучения выступают методы научного познания. В нем отношения тождества и сходства, в которые вступает изучаемый предмет, одинаково ценны, так как они позволяют увидеть исследуемое в системе отношений. Однако, с учетом интереса к культурной ценности как к несистемному образованию, из всех отношений, в которые вступает, в принципе, любой предмет, акцент делается только на изучении отношений тождества. И выходит, что так называемый системоцентрический подход, основанный на изучении обоих типов отношений, противопоставляется антропоцентрическому, основанному на изучении отношений тождества.

Отсутствие ясности на данный момент в понимании цели сравнения языков как носителей определенной культуры (лингвокультуры) и уровня обобщения найденных закономерностей сказывается и на крайне противоречивом видении роли гуманитарных дисциплин, в том числе и языкознания, в развитии культурологии как области научного знания. С одной стороны, утверждается, что «в гуманитарной группе наук основная задача связана с изучением индивидуального характера культур, их сравнением; обобщение выступает как вторичная задача [7]. С другой стороны, подчеркивается, что без использования методов гума-



нитарных наук невозможно рассмотрение культуры на уровне её масштабных динамических трансформаций, цивилизованного развития в целом, так как «методы гуманитарных наук обладают большой обобщающей и вместе с тем познавательной способностью видеть за внешними конкретными явлениями культуры её глубинные отношения и схематизмы сознания» [7].

Такое противоречивое видение роли языка в понимании культуры является, скорее всего, следствием, действительно, многогранности познавательных возможностей, связанных с изучением языка. Исследования в лингвистике и, шире, филологии, проводятся на уровне «макροструктур» и «микροструктур»; на одном полюсе – глобальные обобщения, на другом – выделение минимальных единиц значений и смысла. Если в изучении культурно-специфических черт языков (различий) языкознание делает первые шаги, то относительно использования типологического подхода, что, в целом, и является генерализационным методом, его традиции намного богаче. Вероятно, именно этот факт позволяет С.С. Аверинцеву сделать вывод о том, что традиционная ориентация филологии на реальность целостного текста и, тем самым, как бы на человеческую мерку, сопротивляется тенденциям фиксации исследования только на индивидуальном, различном, сколь бы плодотворными данные тенденции не обещали быть [7].

Важной чертой постнеоклассической науки является методологический плюрализм [14] как ответная реакция на стремление некоторых ученых к абсолютизации крайностей. Для лингвиста-практика, желающего проникнуть в лабораторию методов, опасность представляет не множественность выборов, ибо в действительности её не существует, а абсолютизация одного какого-либо метода как якобы универсального, предупреждает Ю.С. Степанов. Сила современной лингвистики – в богатстве методов, отвечающем разнообразию и сложности стоящих перед ней задач и целей [13].

Однако для реального методологического плюрализма в вопросах изучения культуры через язык требуется обоснование того, что «системоцентрический» и «антропоцентрический» подходы неоправданно противопоставляются в лингвистике, как, например, считает А.В. Бондарко [2].

С учетом важнейшей роли операции сравнения как в обыденно-практическом познании, так и в научном познании, определенную помощь в решении данной проблемы могут сыграть экспериментальные лингвистические данные об особенностях реализации мыслительной

операции сравнения в обыденной речи людей и сравнении как системы приемов и методов в научном познании: являются ли исследовательские процедуры сравнения естественным развитием и систематизацией уже заложенных в практическом мышлении основ сравнения или ученый пользуется совершенно иной системой сравнения, неизвестной обыденно-практическому мышлению?

Вторая международная конференция по когнитологии (Санкт-Петербург, июнь 2006 г.) показала, что всплеск интереса к вопросам взаимоотношения языка и мышления привел на данный момент к интенсивному обсуждению представителями разных школ и направлений роли мыслительных операций в обыденно-практическом познании, в первую очередь, сравнения и обобщения. Однако следует констатировать, вслед за Л.А. Мостовой, что к концу 20 в. из-за неразработанности частных вопросов поставленная проблема о возможностях взаимопересечения генерализованного и идиоэтнического методов, во многом, сохраняет свою неопределенность и остается невозделанным полем для культурологов [6].

В качестве итога следует отметить, что изучение логико-философских вопросов использования метода сравнения позволило выявить причины принципиальных расхождений во взглядах ученых, настаивающих на несовместимости генерализованного и идиоэтнического методов, основанных на абсолютизации либо сходств, либо различий между исследуемыми предметами в процессе научного познания. Прием внутринаучной рефлексии, предложенный в данной статье, подводит к мысли о том, что «время логики контрастов прошло», в науке созрели условия для создания метода сравнения языков и культур, который будет представлять собой гармоничное сочетание достижений как системноцентрического, так и антропоцентрического подходов к процессу научного познания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Вторая международная конференция по когнитивной науке: Тез. докл.: В 2 т. СПб.: Филологический факультет СПбГУ. Т. 1. 2006.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1934.
4. Дёрнер Д. Логика неудачи. М.: Смысл, 1997.
5. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия. М.: Языки славянской культуры, 2001.
6. Кондаков Н.И. Логический словарь справочник. М.: Наука, 1975.

7. Культурология. XX век: Словарь. СПб.: Университетская книга, 1997.
8. Нифанова Т.С. Сопоставительное описание семантических единиц разных языков. Архангельск: Поморский университет, 2004.
9. Общая психология / Под ред. проф. А.В. Петровского. 2-е изд. М.: Просвещение, 1976.
10. Основные направления психологии в классических трудах. Ассоциативная психология. Г. Эббингауз. Очерк психологии. А. Бэн. Психология. М.: ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998.
11. Рогов Е.И. Психология познания. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
12. Современный философский словарь / Под общ. ред. д.ф.н. проф. В.Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект, 2004.
13. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. 2-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
14. Философия науки в вопросах и ответах / В.П. Кохановский [и др.]. Ростов н/Д: Феникс, 2006.
15. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.

**Медведева Т.С.**

**ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ  
КОНТАКТОВ РОССИИ И ГЕРМАНИИ**

Значимость межкультурной коммуникации в XXI веке – веке глобализации – не требует доказательств. Также очевидна необходимость существования специальной отрасли научного знания, объектом изучения которой должна быть межкультурная коммуникация. Проблемы межкультурной коммуникации активно разрабатываются в начале XXI века представителями разных научных направлений как в России, так и за рубежом (С.Г. Тер-Минасова, О.А. Леонтович, Д.Б. Гудков, А.П. Садохин, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Ю.Б. Кузьменкова, И.В. Наместникова, П.Н. Донец, Р.Д. Льюис, J.W. Neuliep, H.J. Heringer, H. Losche, T. Yoosefi, A. Thomas, S. Schroll-Machl и др.).

Так или иначе различные аспекты проблематики межкультурной коммуникации затрагиваются в работах российских исследователей, посвященных описанию отдельных фрагментов языковой картины мира или языковой репрезентации отдельных концептов в сопоставлении со сходными концептами других лингвокультур. Количество таких работ, преимущественно диссертационных исследований, огромно, вследствие чего можно говорить о тенденции в сопоставительных исследованиях языков и культур, которая сложилась на рубеже веков в российской науке. В целом представляется, что большинство современных исследований западных ученых, базирующихся на более ранних работах

американских культурантропологов (термин «культурантропология» соответствует в отечественной традиции термину «этнология»), имеет преимущественно прикладной характер и основывается на принципе универсализма при сопоставлении культур и рассмотрении межкультурных проблем. Современные работы российских ученых имеют более теоретический характер, в них разрабатываются проблемы соотношения языка и национальной картины мира, национальной специфики мышления, взаимосвязи языка и культуры, языковых картин мира и национальных менталитетов, культурной обусловленности коммуникативного поведения, философского осмысления проблем межкультурной коммуникации. Не случайным является поэтому возникновение в российской гуманитарной парадигме в 90-е годы XX века молодой науки – лингвокультурологии (не имеющей терминологического эквивалента в западноевропейских языках), исследующей проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [4. С. 28]. В настоящее время появляются работы, посвященные соотношению лингвокультурологии и межкультурной коммуникации [6].

По мнению многих российских исследователей, теория межкультурной коммуникации находится в процессе становления, отмечается отсутствие общих методологических оснований исследования, единых концептуальных подходов [3. С. 63]. Наряду с разработкой общих проблем межкультурной коммуникации, как справедливо отмечает О.А. Леонтович, возникает острая потребность в исследованиях, посвященных взаимоотношениям конкретных лингвокультур [3. С. 66]. Следует отметить, что практически все исследования этого плана, приводимые в обзоре автора, посвящены англоязычным культурам в их сопоставлении с русской культурой.

Проблемы взаимоотношений русской и немецкой лингвокультур оказались незаслуженно обойдены вниманием, хотя значимость межкультурной коммуникации представителей немецкой и русской лингвокультур в наше время в связи с интенсификацией экономических, политических, культурных, образовательных контактов между Россией и Германией очевидна.

Нам представляется, что исследования, посвященные изучению межкультурной коммуникации двух конкретных лингвокультур, должны иметь интегративный характер, базироваться не только на синхронном срезе национальной специфики коммуникативного поведения (вербального и невербального), но и опираться на труды историков, философов, этнологов, социологов. Выявление общего и различного в

двух лингвокультурных общностях невозможно без детального изучения менталитетов народов, систем ценностей, культурных норм, ключевых культурных концептов. По нашему мнению, большое значение имеет «погружение в прошлое» перед анализом настоящего, изучение истории взаимоотношений и межкультурных контактов двух стран и народов, поскольку в процессе межкультурной коммуникации коммуникативные сбои и конфликты возможны из-за незнания коммуникантами различий в значимости определенных концептов, связанных с историческими событиями. Думается, что такие концепты имеются в любой лингвокультуре; можно сказать, что в именах этих концептов история «материализуется», т. е. оязыковляется. Очевидно, что чем интенсивнее были в ходе истории контакты между двумя культурами, тем большее значение приобретает их изучение для понимания современного состояния и выработки адекватных стратегий межкультурной коммуникации.

Предлагаемый в данной публикации обзор межкультурных контактов России и Германии выполнен в соответствии с указанной целеустановкой.

Немецкий социолог Макс Вебер (1864-1920) был уверен, что от хорошего взаимопонимания между Россией и Германией зависит будущее Европы [10. С. 232]. Для ответа на вопрос, насколько правомерными являются утверждения Макса Вебера и многие подобные им по смыслу высказывания философов и социологов, представляется необходимым проследить за развитием взаимоотношений русских и немцев на протяжении веков, обозначить наиболее значительные вехи совместной истории.

Межкультурные контакты русских и немцев уходят корнями в седую древность. По данным немецких исследователей, одним из первых контактов было обращение княгини Ольги в 959 году к немецкому королю и впоследствии кайзеру Отто I с просьбой прислать в Киевскую Русь миссионеров римско-католической церкви. Однако данная миссия по ряду причин не имела успеха [10. С. 218]. Тем не менее, интенсивно развивались торговые контакты, появлялись поселения ремесленников и торговцев в Киеве и других городах. Упрочению контактов способствовали также многочисленные династические связи с немецкими королевскими домами. Так, например, сестра Владимира Мономаха под именем Адельгейд стала второй супругой кайзера Генриха IV.

Большую роль в русско-немецких отношениях играл Новгород. Практически сразу же после создания Ганзейского союза (объединения

торговых городов Северной и Восточной Европы) новгородцы заключили первый договор с немецкими купцами (1189 г.) и в Новгороде возникло поселение немецких купцов.

Эти тесные связи сохранялись на протяжении трех столетий, пока в 1494 году Новгород не был присоединен к Московскому княжеству Иваном III.

Следующим историческим событием, которое необходимо отметить в контексте отношений двух народов, было военное столкновение, а именно Ледовое побоище на льду Чудского озера в 1242 году, в котором Александр Невский одержал победу над рыцарями немецкого ордена. Однако это событие не повлияло на продолжавшиеся торговые отношения.

По мнению немецкого историка Г. Штёкля, первую волну «страха перед русскими» у немцев вызвала попытка завоевания балтийских областей во второй половине XVI века Иваном Грозным – Ливонская война, окончившаяся, однако, поражением русских. Когда спустя полтора столетия в 1721 году Петр I после продолжительной войны завоевал прибалтийские области, этот страх проявился с новой силой [Stöckl, цит. по: 10. С. 220].

Московское княжество начало развивать контакты с иноземцами во второй половине XV века, что выражалось в приглашении на поселение купцов, ремесленников, ученых. Это приглашение приняли многие немцы.

О возрастающем интересе к Москве свидетельствует книга посланника Габсбургов Зигмунда фон Герберштейна «*Rerum Moscoviticarum commentarii*» (1549), содержащая детальное описание местного быта и обычаев и служившая в течение длительного времени источником информации о России.

В период «смутного времени» все живущие в Москве иностранцы были переселены из города в пригород – «немецкую слободу». В этом пригороде жили представители многих национальностей, большинство немцев составляли ремесленники, врачи, аптекари, оружейники-механики и военные эксперты. Нужно отметить, что в дальнейшем вплоть до первой мировой войны значительную часть российского высшего офицерства составляли немцы. В слободе существовали также протестантские общины, церкви и школы.

Немецкая слобода стала особенно известной с конца XVII века, а именно с того времени, когда её охотно посещал молодой царь Петр.

В начале XX века бывшая немецкая слобода была еще узнаваема в качестве особого района города. В 30-40-е годы ее следы постепенно исчезали. Сегодня квартал относится к северо-восточному району Москвы и располагается недалеко от станции метро «Бауманская».

Немецкое влияние в «европеизации» России, начатой Петром I, было весьма значительным: проживавшие в слободе немцы, переселившиеся в расцветающую столицу Санкт-Петербург, а также получившие российское гражданство вследствие завоевания балтийского региона балтийские немцы и приглашенные на жительство немецкие специалисты приобретали заметное влияние и получали высокие посты в Российской империи первой половины XVIII века.

После царствования Петра I одним из высокопоставленных вельмож являлся немецкий дворянин граф Эрнст Иоганн Бюрен, который известен под именем Бирона, всемогущего любимца русской царицы Анны Иоанновны. Этот период русской истории получил обозначение «бирановщина», т. е. время «немецкого господства» в управлении русским государством.

Основанная Петром I в 1725 году Академия наук была практически полностью укомплектована иностранными учеными. Это положение дел критиковал великий русский ученый М.В. Ломоносов.

Политика российского двора в отношении династических браков вела к установлению родственных связей с более или менее значительными немецкими династиями (Гольштейн, Брауншвейг и т. д.). Вместе с представителями этих династий в страну приезжали все новые контингенты немецких придворных и чиновников.

Когда царь Петр III, внук Петра I и сын герцога Гольштейнского Карла Фридриха, воцарился на короткое время на российском троне, Австрия и Пруссия с союзниками находились в состоянии семилетней войны (1756-1763). Петр восхищался прусским королем Фридрихом Великим, ввел в армии немецкие порядки, порвал союзнические отношения с Австрией и заключил мир с Пруссией. Благодаря такому повороту событий Пруссия выиграла войну и смогла закрепить свои позиции великой державы.

Вдова Петра III Екатерина II (немецкая принцесса Софья Фредерика Августа), российская императрица с 1762 года, стала одной из самых известных цариц в русской истории. В Германии она также была весьма популярной личностью, прежде всего вследствие ее политики приглашения немцев для освоения весьма обширных незаселенных приволжских и причерноморских областей России, которые были присоединены

во время ее правления. Так в эпоху Екатерины началась история «российских немцев». Для переселенцев-крестьян преимущественно из южных областей Германии эта перспектива была привлекательна по ряду причин: им предоставлялась свобода самоуправления, религии, освобождение от военной обязанности. Немецкие поселения успешно развивались в условиях относительной автономии вплоть до начала XX века.

Традиционное взаимопонимание между Россией и Пруссией, которому способствовали династические связи между домами Романовых и Гогенцоллернов, продолжалось вплоть до 90-х годов XIX века, когда явным стало сближение России и Франции.

Первая мировая война явилась одной из трагических страниц в истории России и Германии. По мнению немецких ученых, к войне привел ряд причин, в том числе политика немецкого кайзера, его высокомерные и унижительные высказывания о «славянах». Современные немецкие историки пишут о вине Германии за развязывание двух мировых войн [8].

А.Г. Здравомыслов также видит неразрывную связь между этими двумя войнами. По мнению автора, обе эти мировые войны были едиными событиями XX века. Действительно, между окончанием Первой и началом Второй мировой войны прошло всего лишь 20 лет и только одно поколение солдат родилось и выросло за этот срок. Таким образом, Вторая мировая война во многом продолжалась теми, кто остался в живых после Первой мировой [1].

Великая Отечественная война (в сознании русского народа и других народов бывшего СССР) явилась самой трагической страницей в истории отношений России и Германии. Гитлер хотел мирового господства, искал повод для начала войны и нашел его в Польше. В своей речи перед генералами вермахта 23 мая 1939 года он заявил, что объектом нападения является не Польша, речь идет «о расширении жизненного пространства на восток» [11].

В задачи данной работы не входит изложение общеизвестных событий Великой Отечественной войны. Однако представляется необходимым кратко остановиться на феномене ее осмысления послевоенными поколениями.

День капитуляции Германии 9 мая 1945 года празднуется в России как День Победы, всенародный праздник. Для немцев этот день, как выразился в своей речи в бундестаге 8 мая 1985 года первый федеральный президент объединенной Германии Рихард фон Вайцекер, – это



день памяти о страданиях людей, день раздумий об истории Германии, о последствиях национал-социалистического прошлого, но и день освобождения от диктатуры национал-социализма, конец тупикового пути немецкой истории [11. С. 73-74].

Как отмечает Норберт Фрай, шесть десятилетий спустя после окончания Второй мировой войны интерес в немецком обществе к теме национал-социализма не угас до сих пор, и эта тема продолжает волновать уже третье послевоенное поколение [8. С. 7]. Историк утверждает, что немецкое общество переживает в настоящий момент переломный период в размышлениях о нацистском прошлом, так как из жизни уходят последние свидетели тех трагических лет. Очень важным автор считает вопрос о том, какое место тема преступлений национал-социализма будет занимать в сознании будущих поколений немцев. В своем обширном исследовании послевоенных лет он детально анализирует периодизацию изменения отношения в обществе к нацистскому прошлому. Вслед за фазами «политической чистки» (*politische Säuberung*) (1945-1949) и «политики прошлого» (*Vergangenheitspolitik*) (50-е годы) Фрай выделяет период «преодоления прошлого» (*Vergangenheitsbewältigung*) (60-70-е годы) и «сохранения прошлого» (*Vergangenheitsbewahrung*) (70-е годы по настоящее время) [8. С. 26].

Нужно отметить, что перевод этих неологизмов послевоенного периода с немецкого языка на русский язык не передает той значимости, которую они имеют в современной немецкой культуре, не раскрывает содержания тех нелегких процессов, которые за ними стоят. Это позволяет предположить, что данные номинации являются именами специфических немецких концептов, связанных с новейшей историей Германии.

Молодые немцы сегодня размышляют об ответственности нынешнего поколения за сохранение памяти о прошедшей войне, о преступлениях нацизма, о необходимости достойного хранения истории в мемориальных комплексах на территориях бывших концентрационных лагерей и преодолении нацистского наследия. Важной темой является борьба с проявлениями современного неонацизма [9. С. 11-164].

Еще одним последствием нацизма и войны для немецкого языка стало изменившееся отношение к словам «deutsch» (немецкий) «Vaterland» (отчизна, отечество) «Heimat» (родина), которые приобрели негативные коннотации в связи с их постоянным использованием идеологами нацизма [13. С. 7-9]. Таким образом, исторические события явились толчком к изменению менталитета, что отразилось и в языке.

В послевоенный период значительную роль в развитии русско-немецких контактов играли отношения СССР (впоследствии СНГ) и ГДР, образованной на территории советской оккупационной зоны 7 октября 1949 года. Совместная задача – построение социализма – обусловила возможность оживленных экономических и культурных контактов. Распространенным явлением стали «поезда дружбы», совместная работа молодых русских и немцев в студенческих стройотрядах, практики, стажировки, обучение граждан СССР в ГДР и наоборот.

Объединение Германии 3 октября 1990 года стало возможным благодаря политике М.С. Горбачева, до сих пор пользующегося уважением в объединенной Германии. В общенациональный дискурс вошло понятие «Die Wende», которое также стало специфическим национальным концептом, хотя слово существовало в немецком языке в значениях «поворот, перемена, рубеж» и ранее.

Еще одной из современных российско-германских проблем является проблема российских немцев. Как уже упоминалось выше, поселения немцев в приволжских и других областях России успешно развивались вплоть до начала XX века, хотя со временем они потеряли часть привилегий, данных Екатериной II. В 20-е годы на территории поволжских областей была основана «Автономная республика поволжских немцев», которая просуществовала до 1941 года, когда ее население было депортировано в азиатские области страны. Такая же судьба постигла и немцев, проживавших в черноморских областях. В ходе депортации были жертвы, многие не смогли адаптироваться в новых условиях.

По данным 2002 года 1,1 миллиона российских немцев проживают в Казахстане, 800 000 в Российской Федерации, прежде всего в Западной Сибири. Большая часть этих людей стремятся к переезду на постоянное место жительства в Германию, значительное количество уже переехало. Однако после переезда в Германию переселенцам становится ясно, что они намного более «русские», чем им казалось в России. Таким образом, согласно многим высказываниям, живя в России, они были немцами, переехав в Германию, стали русскими. Особенно негативные последствия такая ситуация влечет за собой для молодых переселенцев, побуждая их замыкаться в привычном кругу русских родственников и друзей, вне школьных занятий языком общения является русский язык. Переселенцы из России, как правило, получают социальные квартиры в многоэтажных домах и живут весьма компактно, являясь соседями, что дает основание говорить о возникновении «русских гетто» [12. С. 89).

Психологическим проблемам русских переселенцев в Германии посвящены многочисленные специальные исследования [5].

Вышеизложенные исторические события, в которые на протяжении веков оказались вовлеченными народы современных России и Германии, являются фоном, безусловно, оказавшим влияние на формирование стереотипных представлений народов друг о друге. Однако бесспорным является факт взаимной привлекательности культурного, философского, научного наследия двух народов.

Прежде всего, следует отметить, что весьма популярным, начиная с XIX века, было получение образования в университетах Германии, прежде всего в Гейдельберге и Гёттингене. Российская модель высшего образования сложилась во многом по образцу немецкой модели. Важной сферой взаимоотношений русских и немцев явилась эмиграция после Октябрьской революции. Многие представители элиты русского общества – люди искусства, ученые, писатели – переехали в университетские города Германии. Здесь же следует отметить, что в результате незначительной в количественном отношении эмиграции второй волны (60-70-е годы XX века, а также начала 80-х годов) в Германии оказались некоторые русские писатели, ставшие диссидентами, а также другие группы населения России, например российские евреи. На сегодняшний день в Берлине проживают 150 000 выходцев из России.

В XIX – начале XX веков в России большой популярностью пользовались философские теории Гегеля, Канта, Фейербаха, Шеллинга. Произведения немецких поэтов и писателей – Гете, Шиллера, Гейне являлись неотъемлемой частью образования. Немецкий язык пользовался большой популярностью, знания немецкого языка и уровень его преподавания находились на высоком уровне. Не менее популярными были и немецкие композиторы, особенно Бетховен. Как известно, необычайную популярность получило в России учение Карла Маркса и Фридриха Энгельса, ставшее идеологической основой большевизма.

В Германии читаемыми авторами были Пушкин, Гоголь, Тургенев, Достоевский, Толстой, Чехов. Любители музыки восхищались произведениями Чайковского, Мусоргского, Римского-Корсакова. Классики русской живописи – Венецианов, Репин, Айвазовский – были ценными знатоками искусства.

Особое признание в Западной Европе в 50-70-е годы XIX века русская литература получила благодаря творчеству И.С. Тургенева. В Германии этих лет слава Тургенева затмила популярность современных национальных авторов. Не в последнюю очередь это стало возможным

благодаря глубокому, проникновенному, далекому от стереотипов изображению русским писателем немецкой действительности и немецкой культуры [2. С. 121-158].

Германия занимала особое место в мироощущении М.И. Цветаевой. Она писала о Германии: «Наше родство, наша родня – наш скромный и неказистый сосед Германия, в которую мы – если когда-то давно ее в лице лучших голов и сердец нашей страны и любили, – никогда не были влюблены. Как не бываешь влюблен в себя» [7. С. 212-213]. В дневниковых записях поэтесса размышляет о немцах и Германии, которую она называет: «Моя страсть, моя родина, колыбель моей души!». В немцах она видела двойственность природы, описывала их с известной долей идеализации: «Страна, где закон (общежития) не только считается с исключением: благоговеет перед ним. Потому что в каждом конторщике дремлет поэт. Потому что в каждом портном просыпается скрипач. Потому что в каждом пивном льве по зову родины проснется лев настоящий» [7. С. 543]. «О, я их видела! Я их знаю! Другому кому-нибудь о здравомыслии и скуке немцев! Это страна сумасшедших, с ума шедших на высшем разуме – духе. ...Нет души свободней, души мятежней, души высокомерней! Они русским братья, но они мудрее (старше?) нас» [7. С. 551- 552].

Аналогичным феноменом является любовь к России выдающегося германского лирика австрийского происхождения Райнера Марии Рильке. Рильке предпринял две поездки в Россию (1899 и 1900 гг.) и на протяжении всей жизни с благодарностью говорил о своей «духовной родине» – так он называл Россию. Рильке активно переводил русских прозаиков и поэтов, писал стихи на русском языке, восторженно пропагандировал в Германии русское искусство.

Теме «Рильке и Россия» посвящены многие специальные исследования. По мнению одного из исследователей, Марина Цветаева, являясь восторженной поклонницей Германии, видела в Рильке родственное ей начало. Оба поэта идеализировали страны, которые они так страстно любили. Подобно Цветаевой, творившей «свою» Германию, Рильке создал «свою» Россию, вымышленную сказочную страну. Представляется, что такой феномен достоин упоминания в контексте рассмотрения культурных связей двух народов.

Таким образом, обзор непростой истории отношений русских и немцев, России и Германии показывает, что, пожалуй, ни с одним народом Европы у русских не было такого интенсивного (как позитивного, так и негативного) опыта общения на протяжении многих веков, как с

немцами. Думается, что многие события совместной истории отложили отпечаток в памяти народов, отразились в литературе и искусстве и являются частью национальных картин мира.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Здравомыслов А.Г. Немцы о русских на пороге нового тысячелетия // Социальная реальность. 2005. № 3. [http://bd.fom.ru/report/cat/journ\\_socrea/number\\_05\\_03/gur050309](http://bd.fom.ru/report/cat/journ_socrea/number_05_03/gur050309)
2. Кантор В. Иван Тургенев: Россия сквозь «магический кристалл» Германии // Вопросы литературы. 1996. № 1. С. 121-158.
3. Леонтович О.А. Теория межкультурной коммуникации в России: состояние и перспективы // Вестник российской коммуникативной ассоциации. 2002. № 1. С. 63-67.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
5. Психологические проблемы русских эмигрантов в Германии: Сб. тр. бакалавров психологии С.-Петербург. гос. ун-та. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001.
6. Тхорик В.И., Фанян Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. М.: ГИС, 2005.
7. Цветаева М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 4.: Воспоминания о современниках. Дневниковая проза / Сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. М.: Эллис Лак, 1994.
8. Frei Norbert 1945 und wir. Das dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. Verlag C.H. Beck, München, 2005.
9. Huhn Ulrike. Brief an meine Freunde // Стратегии успеха и факторы риска в межкультурной коммуникации. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2005. С. 116-164.
10. Löwe Barbara. KulturSchock Russland. Reise Know-How. Verlag Peter Rump GmbH, Bielefeld, 2002.
11. Richard von Weizsäcker im Gespräch mit Gunter Hofmann und Werner A. Perger. – Hrsg. von G. Hofmann. Frankfurt am Main, Eichborn Verlag, 1992.
12. Tietje H.W. Erfahrungsbericht eines Hauptschulrektors // Soziokulturelle Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts II. Ishevsk: Verlag der Udmurtischen Staatlichen Universität, 2003. S. 80-95.
13. Westphalen Joseph von. So sind wir nicht!: elf deutsche Eiertänze. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag, 2000.

*Медведева Т.С., Медведева Д.И.*

#### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ГЕРМАНИИ

Разработка проблематики межкультурной коммуникации в Германии связана с рядом изменений в структуре общества во второй поло-

вине XX века. Прежде всего, они обусловлены притоком большого количества мигрантов, наибольшую часть которых составляют турки, и в порядке убывания – сербы, черногорцы, итальянцы, греки и переселенцы из стран бывшего СССР [1. С. 449]. Политическими и экономическими причинами миграции явились приглашение в Германию на работу значительного количества иностранных рабочих, предоставление политического убежища для лиц разных национальностей, а также переселение на постоянное место жительства больших групп этнических («российских») немцев.

В результате этих процессов многие федеральные земли Германии стали полиэтническими (мультикультурными в немецкой терминологии) регионами. В мультикультурном обществе возник ряд проблем, требовавших их детального изучения и теоретического осмысления. Остановимся на основных проблемах межкультурной коммуникации, которым посвящены исследования немецких ученых второй половины XX – начала XXI веков.

Прежде всего, коммуникация с мигрантами осложнялась в связи с недостаточностью владения ими немецким языком, что привело к организации разветвленной сети курсов по изучению языка для разных категорий переселенцев. В связи с такой потребностью возникла необходимость в подготовке квалифицированных преподавателей, владеющих методиками обучения представителей разных культур, возрастных и социальных групп, а также в разработке дидактических материалов для этих курсов.

Аналогичная проблема встала и перед учителями немецких школ, так как дети мигрантов во многих школах стали составлять половину учащихся. Следовательно, должна была претерпеть изменения подготовка учителей для школ в немецких университетах. В качестве обязательного компонента обучения студентов – будущих учителей для школ различных типов – в университетские программы многих университетов Германии вводится курс, посвященный основам межкультурной коммуникации. Таким образом, труды многих немецких ученых посвящаются разработке концепции «межкультурного учения / обучения» (*interkulturelles Lernen*) [2-3]. Интерес немецких ученых к этой тематике сохраняется и в начале XXI века, продолжается её детализация применительно к обучению различным иностранным языкам, разрабатывается концепция межкультурного страноведения (*interkulturelle Landeskunde*) [4].

Наряду с дидактическим направлением существует направление, которое изучает вопросы «межкультурного воспитания» (interkulturelle Erziehung) [5]. Возникновение такого направления в исследовании межкультурной коммуникации, вероятно, связано с необходимостью воспитания молодого поколения в духе толерантности, преодоления враждебного отношения к иностранцам (Ausländerfeindlichkeit) и проявлений расизма в немецком обществе.

Одной из центральных тем в исследованиях межкультурной коммуникации является исследование институционального дискурса [6]. Под институциональным дискурсом понимается коммуникация в различных учреждениях: административных, судебных, медицинских, образовательных и т. д. Очевидно, что коммуникация в этих учреждениях, с одной стороны, наиболее значима для мигрантов и, с другой стороны, представляет для них наибольшую сложность.

Начиная с 70-х годов лингвистические исследования многих немецких ученых базируются на принципах функциональной прагматики и использовании аутентичного эмпирического материала устной коммуникации. Изучение устной коммуникации в конкретных ситуациях (институционального) взаимодействия стало возможным благодаря новым техническим возможностям, которые позволяли записывать и воспроизводить с целью анализа отрезки дискурса. Широкое применение получил метод транскрибирования устной коммуникации, для которого характерным является учет не только лингвистического содержания коммуникации, но и мены ролей в диалоге, пауз с указаниями их длительности, любых звуковых проявлений (смех, кашель и т. д.), а также частиц – сигналов внимания или подтверждения понимания. Последующая интерпретация таких транскриптов лингвистами позволяла сделать интересные выводы относительно причин возникновения коммуникативных сбоев, непонимания и конфликтов в межкультурной коммуникации.

В одном из таких исследований анализируется диалог молодого турецкого рабочего «второго поколения» с немецким чиновником управления по делам иностранцев. Исследователь доказывает, что неудачная коммуникация, чувство фрустрации, возникшее у обоих партнеров по коммуникации, объясняется не только недостаточными знаниями немецкого языка у турецкого рабочего, но и разницей в объеме знаний (чиновник – клиент) и, в конечном счете, обусловленными культурой различиями. Автор делает вывод о необходимости специальной подго-

товки служащих всех учреждений, контактирующих с иностранцами с целью выработки межкультурной компетенции [7].

Наибольшее количество исследований немецких ученых посвящено изучению межкультурной коммуникации в сфере экономики. Детально исследуется деловая коммуникация с представителями разных культур, разрабатываются модели тренингов для руководства и персонала предприятий и фирм, работающих с иностранными рабочими или партнерами. Межкультурные тренинги проводятся и для немецких сотрудников, выезжающих в иностранные филиалы немецких фирм. В последние годы появляются работы, посвященные теоретическому обоснованию межкультурных тренингов и обзору значительного количества специальной литературы [8].

Многие из новейших трудов по межкультурной коммуникации написаны исследователями, обобщающими опыт проведения межкультурных тренингов и предлагающих свое видение основных проблем межкультурной коммуникации (H.J. Heringer, S. Schroll-Machl, H. Losche, T. Yoosefi, A. Thomas) [9-12]. В работах авторов прослеживается социально-психологический подход к изучению межкультурной коммуникации, одним из базовых понятий при сопоставлении культур является разработанное в трудах немецкого ученого А.Томаса понятие «культурные стандарты».

Следует отметить, что, например, Х.Ю. Херингер обращается к проблеме взаимосвязи языка и культуры или «культуры в языке». Автор вводит интересные, на наш взгляд, англоязычные термины «hotspots» и «hotwords». Отправным пунктом для него является концепция «rich points» американского культурантрополога и лингвиста М. Агара, который трактует этот термин как моменты или пункты в межкультурной коммуникации, в которых наиболее часто возникают проблемы [9. С. 162]. К «горячим точкам» в межкультурной коммуникации Херингер относит обращение, приветствие, темы табу, национально-специфические особенности критики, убеждения, извинения. В нашем понимании речь идет о национальной специфике коммуникативного поведения, которая, безусловно, заслуживает детального изучения в сопоставительном аспекте.

«Hotwords» – («горячие слова») автор интерпретирует как слова, включающие в себе важные для определенной культуры факты, трудные для понимания носителей другой культуры [9. С. 174-175]. По нашему мнению, это обозначение соответствует именам ключевых культурных концептов.



В исследованиях межкультурной коммуникации в настоящее время совмещаются различные методы и подходы: антропологические, психологические, социологические и лингвистические. Особую актуальность приобрело изучение коммуникативного поведения. Х. Каспер-Хене предлагает принцип социолингвистического межкультурного анализа коммуникации, применяемый автором на материале немецко-американской повседневной коммуникации [13].

Теоретической основой социо-психологических исследований является положение о том, что межкультурные коммуникативные конфликты объясняются не недостатком межкультурной компетенции, а являются результатом стратегии, направленной на маркирование социокультурной идентичности коммуникантов [14]. В социо-психологических исследованиях с когнитивной направленностью внимание концентрируется на проблеме культурных различий в способах / схемах представления знаний о действительности, что часто приводит к коммуникативным конфликтам.

Многие из новейших работ посвящены отдельным аспектам межкультурной коммуникации, например анализу немецких и китайских аргументативных текстов, вежливости в немецкоязычных и русскоязычных рецензиях, обусловленных культурой различиям в рекламных текстах и т. п.

Подводя итог обзору основных направлений исследования межкультурной коммуникации в Германии, мы приходим к выводу о том, что работы немецких ученых носят преимущественно прикладной характер, для них характерным является индуктивный способ разработки научной проблематики, однако, исследования отдельных аспектов межкультурной коммуникации, безусловно, вносят определенный вклад в разработку ее теории.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Tatsachen über Deutschland. Hrsg. Die Bundesregierung, Frankfurt am Main: Societäts-Verlag, 2000.
2. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel // Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Hrsg. Knapp-Potthof A., Liedke M., München: Iudicium Verlag, 1997. S. 181-203.
3. Röttger E. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg: Kovac, 2004.
4. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Dresden: TU Dresden, 2001.

5. Essinger H., Ukar A. Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkultureller Erziehung. Baltmannsweiler, 1984.
6. Ehlich K., Rehbein J. Sprache in Institutionen // Althaus H.P. Henne W. Wiegand H.E. (Hrsg.) Lexikon der germanistischen Linguistik. Bd. II. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1979. S. 338-345; Hinnenkamp V. Zwangskommunikative Interaktion zwischen Gastarbeitern und deutscher Behörde // Rehbein J. (Hrsg.) Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr, 1985. S. 198-276.
7. Liedke M. Institution und Interkulturalität // Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Hrsg. Knapp-Potthof A., Liedke M., München: Iudicium Verlag, 1997. S. 155-181.
8. O'Reilly C., Arnold M. Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturliste. Frankfurt am Main: IKO, 2005.
9. Heringer H. J. Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2004.
10. Losche H. Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. 4. Auflage. Augsburg: ZIEL-Verlag, 2005.
11. Yoosefi T., Thomas A. Beruflich in Russland. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.
12. Schroll-Machl S. Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.
13. Casper-Hehne H. Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in interkulturellen Gesprächen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006.
14. Hinnenkamp V. Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

***Мерзлякова Н.П.***

**СИНТАКСИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ**

(на материале немецкого языка)

Основная синтаксическая функция глагола в предложении – функция сказуемого. «Сказуемое – это главный член двусоставного предложения, который грамматически зависит от подлежащего, выражает предикативный признак, приписываемый подлежащему, и обозначает формальными средствами грамматические значения наклонения и времени» [3. С. 17]. Лексическое значение модальных глаголов есть модальное значение. А поскольку комплекс модальных значений, включающий оценку отношения признака к субъекту как реального или ирреального, с точки зрения говорящего, а также оценку признака со стороны субъекта (желательность – нежелательность признака для субъек-

та, возможность – невозможность, необходимость и т. п.) является одним из элементов грамматического значения сказуемого, то модальный глагол сам по себе не достаточен для образования сказуемого. Он не обладает достаточным вещественным значением для самостоятельного выражения предикативного признака, поэтому необходим носитель вещественного значения сказуемого. Модальный глагол, таким образом, не может образовывать простое глагольное сказуемое, а входит в состав непростого сказуемого, «сущность которого заключается в функциональном размежевании компонентов, в раздельном выражении вещественного и грамматического значений сказуемого» [3. С. 21]. Как известно, существует два типа составного сказуемого: глагольное и именное. Модальный глагол может входить в качестве форманта в состав обоих типов непростого сказуемого. Чаще всего модальные глаголы служат для преобразования глагольного сказуемого, где выражают модальную оценку приписываемого субъекту действия, название которого заключено в основном компоненте – инфинитиве:

|                  |                               |
|------------------|-------------------------------|
| <i>I read.</i>   | <i>I <b>can</b> read.</i>     |
| <i>Я читаю.</i>  | <i>Я <b>могу</b> читать.</i>  |
| <i>Ich lese.</i> | <i>Ich <b>kann</b> lesen.</i> |

В составе именного сказуемого модальный глагол также необходимо сочетается с глаголом связкой, даже если до преобразования таковой отсутствовал (в русском языке, например):

|                         |                                       |
|-------------------------|---------------------------------------|
| <i>Я студент.</i>       | <i>Я <b>хочу</b> быть студентом.</i>  |
| <i>I am a student.</i>  | <i>I <b>want</b> to be a student.</i> |
| <i>Ich bin Student.</i> | <i>Ich <b>will</b> Student sein.</i>  |

Известны случаи, когда некоторые модальные глаголы употребляются вне сочетания с инфинитивом глагола, например, в немецком языке:

*Ich **mag** Regenwetter nicht.*  
*Er weiß und **kann** sehr viel.*  
*Er **kann** das ganze Gedicht.*

Однако в большинстве случаев употребление модального глагола без инфинитива рассматривается как эллиптическое:

*Я **хочу** чаю. = Я **хочу** выпить чаю.*

Трансформация сказуемого отличается тем, что не приводит к усложнению модели предложения, как при распространении других её компонентов. Однако при неизменности общего состава модели трансформация сказуемого ведёт к «семантическому изменению модели на заданную величину» [1. С. 207]. Такие видоизменения структурной

схемы предложения принято называть регулярными реализациями. При их образовании сохраняется без изменения всё объективное содержание предложения, но в его значение вносятся, обогащая его, некоторые дополнительные, в нашем случае модальные оттенки [5. С. 665]. Модальные глаголы, таким образом, осуществляют модальные регулярные реализации структурных схем предложений. Реализуемые в данных предложениях модальные значения возможности, долженствования, желания и др. не являются значениями модальности как грамматической категории предложения, т. к. заключены в самой семантике модального глагола (в отличие от модальности, выражаемой наклонением глагола). Т.е. данные видоизменения не входят в трансформационную парадигму простого предложения.

Однако не стоит забывать, что наряду со своей первичной функцией – выражением логико-грамматической модальности – модальные глаголы (например, в современном немецком языке) развили вторичную функцию – выражение коммуникативно-грамматической модальности. Иными словами, способны выражать модальность всего предложения, т. е. служить для определения отношения самого говорящего к содержанию высказывания в плане оценки его достоверности:

*Er muss zu Hause sein.* – Он **должен** быть / скорее всего дома.

*Er kann zu Hause sein.* – Он **может** быть / возможно дома.

В данном случае мы имеем дело с «устойчивыми грамматизованными словосочетаниями» высшего порядка, они обладают лексическим и грамматическим идиоматизмом, т. к. лексическое и грамматическое значение целого не выводимо из лексического и грамматического значения составляющих словосочетания [4. С. 91]. Таким образом, становится трудно говорить о «раздельном выражении вещественного и грамматического значения сказуемого». Особенно в предложениях с инфинитивом вторым:

*Er kann zu Hause gewesen sein.* – Он, вероятно, был дома.

В данном примере модальный глагол не передаёт временного значения сказуемого. Также изменение наклонения модального глагола в приведённом предложении выражает лишь один из оттенков предположительности, но не модальную характеристику сказуемого. Модальное же значение предположительности (оценки достоверности высказывания с точки зрения говорящего) является грамматическим значением не сказуемого, а всего предложения. Однако, поскольку данное модальное значение также заключено в семантике самого глагола, то оно не может рассматриваться как грамматическая категория предложения.

Регулярные реализации данного вида также не входят в трансформационную парадигму простого предложения, не смотря на то, что различие между модальными реализациями первого и второго вида в немецком языке очевидно.

Если с «классическими» модальными глаголами всё относительно ясно, то с другими глаголами, имеющими модальное значение, возникает немало вопросов. Как известно, в немецком (как и в английском) языке с инфинитивом сочетается большое количество глаголов, не являющихся модальными в традиционном понимании. Данные глаголы отличаются от «классических» главным образом тем, что сочетаются с инфинитивом не напрямую, а посредством частицы *zu* (в английском *to*). Кроме того, они не являются претерито-презентными и часто выражают значения, которые отличаются от традиционно принятых в логике модальных значений необходимости, возможности, невозможности. Современные германисты всё чаще обращают своё внимание на такие глаголы и выделяют наряду с модальными глаголами (*Modalverben*) глаголы модальности (*Modalitätsverben*) [7. С. 108] или полумодальные глаголы (*Halbmodalverben*) [10. С. 20]. Однако и к названной группе относят довольно ограниченное число глаголов, колеблющееся у разных исследователей в пределах одного – двух десятков. Среди них такие глаголы, как: *scheinen, gedenken, versprechen, drohen, verstehen*. Сочетаниям же прочих подобных глаголов с инфинитивом часто бывает отказано в статусе составного глагольного сказуемого, а самим глаголам соответственно в статусе модальных.

Е.И. Шендельс [6. С. 291-293] предлагает разделять сочетания модальных глаголов с инфинитивом, образующих сказуемое, и сочетания самостоятельных глаголов с инфинитивом, выполняющим функцию дополнения. Признаки, позволяющие, по её мнению, отличить вспомогательные глаголы от полнозначных, состоят в следующем:

- 1) изменяемая часть составного глагольного сказуемого семантически не может употребляться без инфинитива;
- 2) предложение нельзя преобразовать в сложноподчиненное с придаточным предложением, вводимым союзом *dass*;
- 3) инфинитив может употребляться как самостоятельный предикат в том же семантическом значении.

Названные признаки, однако, не исключают, например, предложений с каузативными глаголами, в которых субъекты финитного глагола и инфинитива различны, т. е. речь не идёт о составном глагольном сказуемом.

Г. Хельбиг и Й. Буша [8. С. 125-127] считают, что речь идёт о сочетании двух полнозначных глаголов в следующих случаях:

1) с глаголами движения: *Er geht baden* (= zum Baden)

2) если субъекты глаголов различны: *Ich höre ihn kommen*. = *Ich höre*. *Er kommt*. *Er hat mir erlaubt zu gehen*. = *Er hat es mir erlaubt*. *Ich gehe*.

3) если кроме инфинитива возможны другие дополнения при спрягаемом глаголе: *Er hat mir versprochen zu kommen*. = *Er hat es mir versprochen*. *Er kommt*.

4) если предложение можно преобразовать в сложноподчиненное с придаточным предложением, вводимым союзом *dass* или заменить инфинитив отглагольным существительным: *Ich freue mich, dich zu sehen*. = *Ich freue mich, dass ich dich sehe*. *Er beginnt zu singen*. = *Er beginnt mit dem Gesang*.

5) если предложение может быть разбито на два простых предложения: *Er weigert sich mitzumachen*. = *Er weigert sich*. *Er macht nicht mit*.

После такого «жёсткого» отбора в качестве вспомогательных (в германистике нет понятия полувспомогательных глаголов) глаголов, образующих составное сказуемое с инфинитивом основного глагола, учёные признают лишь глаголы *haben*, *sein*, *werden* и «классические» модальные глаголы. Полнозначными оказываются даже фазисные глаголы типа *beginnen*. Отдельно упоминается «маленькая промежуточная группа» (*eine kleine Zwischengruppe*) глаголов близких к вспомогательным со значениями близкими к значениям модальных глаголов. То есть те глаголы, которые мы называем полувспомогательными и которые сегодня в немецкой германистике называют полумодальными. Г. Хельбиг и Й. Буша причисляют к данной группе следующие глаголы: *bleiben*, *brauchen*, *scheinen*, *bekommen*, *belieben*, *drohen*, *gedenken*, *kommen*, *pflügen*, *suchen*, *verstehen*, *wissen*. В результате такого разграничения система модальных глаголов немецкого языка становится очень разнообразной:

| <i>Модальные глаголы</i>                              | <i>Глаголы со значением близким к значению модальных глаголов</i>   | <i>Глаголы с другими модальными значениями</i>                              |
|---|---|---|
| müssen, dürfen, sollen, wollen, können, mögen         | bleiben, brauchen, scheinen, bekommen, beliebt, drohen, gedenken, kommen, pflegen, suchen, verstehen, wissen. | sich weigern, zögern, beschließen, behaupten, hoffen, sich freuen и т. п.   |
| Вспомогательные глаголы, образуют составное сказуемое | Глаголы близкие к вспомогательным, образуют составное сказуемое   | Полнозначные глаголы, образуют простое сказуемое с инфинитивным дополнением |

В современной работе К. Питтнер и Ю. Берман [10. С. 119-122.] разделяются три типа глаголов, сочетающихся с инфинитивом: 1) когерентные глаголы (*kohärente Verben*) – образуют с инфинитивом составное глагольное сказуемое; 2) факультативно когерентные глаголы (*fakultativ kohärente Verben*) – могут образовывать составное глагольное сказуемое либо присоединяют инфинитив равноценный придаточному предложению; 3) инкогерентные глаголы (*inkohärente Verben*) – всегда сочетаются с инфинитивом, эквивалентным придаточному предложению. К первому типу относятся модальные и полумодальные глаголы. Ко второму типу относятся глаголы типа *versuchen*, считающиеся полнозначными. При этом, если спрягаемый глагол и инфинитив находятся вместе в препозиции (*Zu reparieren versucht hat er seinen Wagen nicht.*), то речь идёт о составном сказуемом. Если инфинитив вынесен за пределы глагольной рамки (*Er hat versucht, den Wagen zu reparieren.*), то мы имеем дело с инфинитивным придаточным предложением. Если оба глагола образуют правую глагольную рамку (*Er hat seinen Wagen zu reparieren versucht.*), то могут быть рассмотрены оба варианта. К третьему варианту относятся глаголы типа *zwingen*, также являющиеся полнозначными. Такие глаголы относятся к другому субъекту, нежели инфинитив, и возможности их постановки в предложении ограничены. Например, они не могут вместе с инфинитивом находиться в препозиции. Анализируя данную точку зрения, мы видим, что на сегодняшний день германисты более охотно придают статус составного сказуемого инфинитивным сочетаниям с глаголами, выражающими различные модальные значения. Хотя не совсем понятно, почему одна и та же конструкция выполняет разную синтаксическую функцию в зави-

симости от локализации в предложении. Ведь подлежащее не перестаёт быть таковым, если занимает не первую позицию в предложении.

Ещё более лояльно относятся к инфинитивным конструкциям К. Кессель и С. Райманн [9. С. 11-14]. Авторы выделяют два вида составных сказуемых: гомогенные и гетерогенные. К гетерогенным относятся различного рода именные сказуемые, а также фразеологические сказуемые. К гомогенным сказуемым авторы относят любые глагольные сочетания, в том числе конструкции *accusativus cum infinitivo*, сочетания инфинитива с глаголами движения, с каузативными глаголами. На наш взгляд, такое обобщение столь же неправомерно, как и слишком категоричный подход Г. Хельбига и Й. Буша.

Из всего вышеизложенного видно, что наличие в немецком языке частицы *zu*, отдаляющей инфинитив от финитного глагола, сильно затрудняет однозначное определение синтаксической функции инфинитива. В русском же языке, где отсутствует подобная частица и не выделяется особая группа модальных глаголов по морфологическому признаку (претерито-презентных), всё совсем иначе. Модальные глаголы представляют собой довольно большую группу. В неё входят, например, такие глаголы как: *решить, намереваться, надумать, готовиться, ухитриться, пробовать, пытаться, стараться, любить, предпочитать, привыкнуть, приспособиться* и т. п. Большинство соответствующих немецких глаголов требуют инфинитива с *zu* и не причисляются ни к «классическим» модальным, ни к полумодальным, а признаются полнозначными с инфинитивом в роли дополнения. «Грамматическая семантика дополнения – уточнение, специализация сказуемого» [2. С. 219]. «Модальные глаголы выражают модальную оценку действия, название которого заключено в основном компоненте – инфинитиве» [3. С. 70], т. е. по-своему также уточняют сказуемое. Таким образом, вопрос сводится к определению направленности вектора уточнения в конкретном случае: специализирует ли инфинитив значение финитного глагола, или финитный глагол модифицирует значение инфинитива. Необходимо понять, какое действие приписывается субъекту-подлежащему: выраженное инфинитивом или спрягаемой формой глагола. В первом случае мы получим составное глагольное сказуемое, во втором случае – простое глагольное сказуемое с дополнением, выраженным инфинитивом. Осложнения здесь (как в немецком, так и в русском языке) связаны с тем, что модальные глаголы обладают самостоятельным лексическим значением. «Необходимо, однако, учитывать, как проявляется это значение в различных сочетаниях. Самостоятельное



лексическое значение глаголов проявляется в сочетании с второстепенными членами (управляемыми существительными, наречиями; ср.: *согласился со мной, собирался в школу, привык к теплу*), причём то или иное значение либо оттенок поддерживается зависимыми словами. В сочетании с инфинитивом лексическое значение данных глаголов меняется, становится более отвлечённым. Происходит резкое функциональное изменение: глагол в сочетании с инфинитивом обозначает не конкретное действие, а отношение. Это и есть грамматизация лексического значения <...> Только в сочетании с инфинитивом и проявляется модальное значение.» [3. С. 74-75]. В результате такого подхода в немецком языке, так же как в русском, большинство глаголов, присоединяющих инфинитив с частицей *zu*, окажутся модальными операторами составного глагольного сказуемого. И в самом деле, в предложении *Ich freue mich, dich zu sehen* основным действием, приписываемым субъекту-подлежащему, является действие, выраженное инфинитивом: *Ich sehe dich*. Спрягаемый глагол выражает оценку основного действия, в данном случае эмоциональную. (Для сравнения в предложении *Ich freue mich auf das Geschenk «sich freuen»* – основное действие субъекта). Тот факт, что очень многие предложения с инфинитивом можно трансформировать в сложноподчинённые с союзом *dass* (*Ich freu mich, dass ich dich sehe*), показывает лишь то, что некоторые глаголы могут выражать модальность эксплицитно, не включая её в диктум предложения, т. е. могут употребляться в качестве модальных глаголов.

Таким образом, большинство глаголов немецкого языка, сочетающихся с *zu*-инфинитивом, выполняют функцию модальных операторов сказуемого. Следовательно, небольшая группа так называемых глаголов модальности (*Modalitätsverben*) или полумодальных глаголов (*Halbmodalverben*) может быть существенно расширена (группа «классических» модальных глаголов является всё-таки относительно закрытой). Исключения составляют фазисные глаголы и глаголы, субъект которых не идентичен субъекту действия, выраженного инфинитивом. Однако единообразия в описании модальных операторов в немецком языке достичь не удастся, поскольку они обладают разной степенью грамматизации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973.
2. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2003.

3. Лекант П.А. Типы и формы сказуемого в современном русском языке. М.: Высш. шк., 1976.
4. Москальская О.И. Устойчивые словосочетания с грамматической направленностью // Вопросы языкознания. М.: Изд-во АН СССР, 1961. № 5. С.87-93.
5. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высш. шк., 1989.
6. Шендельс Е.И. Практическая грамматика немецкого языка. М.: Высш. шк., 1988.
7. Engel U. Tertel R.K. Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium-Verlag, 1993.
8. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1991.
9. Kessel K., Reimann S. Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2005.
10. Pittner K., Berman J. Deutsche Syntax. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004.

**Опарин М.В.**

#### К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ КОНЦЕПТ

Работы многих лингвистов посвящены описанию понятия «концепт» (Н.Д. Арутюнова, И.А. Стернин, З.Д. Попова, В.И. Карасик, Ю.С. Степанов и др.), что свидетельствует об активной разработке данного понятия отечественными учёными. Несмотря на это, термин до сих пор остаётся неоднозначным. По нашему мнению, причина кроется, в первую очередь, в принадлежности термин «концепт» разным наукам (логика, философия), в том числе молодым (когнитивная лингвистика, лингвокультурология), теоретическая база которых ещё недостаточно разработана.

Появление термина «концепт» в русской лингвистической школе связывается с именем С.А. Аскольдова-Алексеева. В 1920-х гг. он занимался разработкой теории концепта, которая к концу XX в. выделяется в самостоятельную отрасль науки – концептологию. Под концептом он подразумевал мысленное образование, которое знаменует нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода [4. С. 3-9]. В связи с переводом англоязычных трудов по когнитивной лингвистике термин концепт вновь начинает использоваться в лингвистических и философских трудах отечественных учёных.

В лингвистике в настоящее время выделяют два основных подхода к рассмотрению термина концепт: когнитивный (Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин, Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, Ч. Филлмор, И.А. Стер-

нин, З.Д. Попова) и лингвокультурологический (С.А. Аскольдов-Алексеев, В.И. Карасик, В.В. Колесов, С.Ю. Степанов).

Когнитивная лингвистика рассматривает концепт как «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; это содержательная оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отражённой в человеческой психике» [3. С. 326-333].

В рамках когнитивного подхода, концепты рассматриваются как кирпичики нашего знания о мире. Концепты определяются как ментальные единицы, которые основываются на опыте, получаемом нами в результате познания мира. В долговременной памяти мы сохраняем категориальные и индивидуально-эпизодические знания о мире. Категориальные знания представляют собой общие знания об окружающей нас действительности, целых классах предметов и т. д. Единицы, заключающие в себе информацию такого характера, носят название «категориальных концептов» (Kategorienkonzepte). «Категориальным концептам» противопоставляются «частные концепты» (Partikularkonzepte), представляющие знания о конкретных предметах или явлениях. Категориальные знания используются для того, чтобы понять «частные», «частные» используются для того, чтобы модифицировать и совершенствовать общие [11. С. 25].

Языковые знания передают лишь некоторую часть наших знаний о мире. Основная же доля этих знаний хранится в нашем сознании в виде различных мыслительных структур – концептов различной сложности и абстрактности, в содержание которых могут постоянно включаться новые характеристики [1. С. 27].

А.А. Залевская предлагает разграничивать, с одной стороны, концепт как достояние индивида (с индексом «инд»), с другой же, концепт как инвариант, функционирующий в определённом социуме или шире – культуре (с индексом «инв»). Автор вводит также термин «конструкт». Под конструктом в данном случае понимается результат анализа обоих видов концептов. По словам А.А. Залевской, конструкт способен отобразить лишь часть того, что содержится в каждом из концептов [2. С. 38].

Основное различие между лингвокультурологическим и когнитивным подходом, по словам Ю.С. Степанова, заключается в том, что лингвокультурологический подход рассматривает концепт через культуру-

логическую призму. Ю.С. Степанов трактует концепт как основную ячейку культуры в ментальном мире человека, в котором, с одной стороны, заложено содержание понятия, а с другой – все то, что делает его фактом культуры – этимология, краткая история данного концепта, современные ассоциации, оценки, переживания. «Концепт – это ступень культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека... концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [7. С. 40].

Лингвокультурологический подход относит к числу концептов, в первую очередь, семантические образования, отмеченные лингвокультурной спецификой, отражающие менталитет языковой личности определённой этнокультуры.

В.А. Маслова даёт следующее, по её словам, рабочее определение концепта: «Концепт – это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой, и тем или иным образом характеризующее носителей той или иной этнокультуры. Концепт, отражая этническое мировидение, маркирует этническую языковую картину мира и является кирпичиком для строительства дома бытия. Но в то же время это некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности» [6. С. 36]. В её более раннем труде мы можем встретить также следующее определение концепта: «Ключевыми концептами культуры мы называем обусловленные ею ядерные (базовые) единицы картины мира, обладающие экзистенциальной значимостью, как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [5. С. 51]. Несмотря на то, что эти определения предложены в работах, принадлежащих разным подходам (первое – когнитивному, второе – лингвокультурологическому), мы можем наблюдать в них много общего. В данных определениях прослеживаются элементы как лингвокультурного, так и когнитивного подхода. Оба определения указывают на концепт как на важное для определённой культуры и её представителей ментальное образование, отображающееся в языке и являющееся составной частью картины мира. Переплетение вышеуказанных подходов, по нашему мнению, с одной стороны, свидетельствует, как отмечалось выше, о недостаточно разработанном терминологическом аппарате в таких науках, как лингвокультурология и когнитивная лингвистика, с другой стороны, может способствовать более глубокому анализу данного понятия.

Обратимся к структуре концепта. Многие исследователи концепта (И.А. Стернин, В.А. Маслова, Р.М. Фрумкина, А.П. Бабушкин и др.) выделяют базовый слой концепта (часто обозначается как ядро концепта) и периферию концепта. Принято считать, что ядро лингвокультурного концепта, как правило, раскрывается при помощи анализа словарной дефиниции имени концепта. «Совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и когнитивных слоёв составляют объём концепта и определяют его структуру» [8. С. 59]. «Когнитивными эти слои называются потому, что они отражают определённый результат познания внешнего мира, т. е. результат когниции» [8. С. 59]. Все концепты имеют базовый слой, но не все обязательно обладают многочисленными когнитивными слоями.

И.А. Стернин выделяет три основных вида концептов:

- одноуровневый (имеет только чувственное ядро, фактически один базовый слой, например, *тарелка*);
- многоуровневый (содержит несколько когнитивных слоёв, различающихся по уровню абстракции, например, концепт *грамотный*, включающий в себя различные когнитивные слои: «умение читать и писать», «умение качественно выполнить что-либо в соответствии с нормами и правилами выполнения какого-либо рода деятельности», «умение хорошо разбираться в той или иной области знаний» и др.);
- сегментный (состоит из чувственного базового слоя, окружённого несколькими сегментами, равноправными по степени абстракции, например, концепт *толерантность*; базовый слой включает когнитивные признаки – терпимость, сдержанность; сегментами являются *политическая толерантность*, *научная толерантность* и др.) [8. С. 59-61].

Исходя из типа ментального образа, лежащего в основе концепта, выделяются фрейм, сценарий, схема, скрипт [6. С. 46]. В когнитивной лингвистике активно используют два из них, а именно фрейм и скрипт. Если при перечислении деталей, в результате которого складывается как будто бы кадр, то мы имеем дело с фреймом. В лингвистике термин появился в 1975 году. Фрейм – «*situationsspezifisches verfügbares Wissen, das mit der Verwendung von lexikalisierten Ausdrücken verbunden ist*» [9. S. 165] («Ситуативно-специфичное, находящееся в распоряжении человека знание, связанное с использованием лексических выражений», перевод наш – М.О.).

Под скриптом понимается набор ожиданий того, что в воспринимаемой ситуации должно произойти дальше и который позволяет понимать не только реальную или описываемую ситуацию, но и деталь-

ный план поведения, предписываемого в данной ситуации [6. С. 46]. Б. Мацке определяет скрипты как «используемые в ходе деятельности, сохранённые в памяти сценарии, позволяющие нам экономно общаться» [10. S. 165] (перевод наш – М.О.).

Учёными предлагаются различные методики исследования концепта (Стернин, Маслова). И.А. Стернин предлагает следующую последовательность для анализа концепта: 1) определяем интересующий нас концепт; 2) выявляем ключевые слова-репрезентанты данного концепта в языке, это основные средства, которыми чаще всего манифестируется концепт в речи; 3) анализ синонимов, симиляров, антонимов ключевой лексемы; анализируется самым детальным образом семантика этих единиц, выявляются основные семемы, а также основные и периферийные семантические компоненты каждой семемы; 4) выявленные семы разных типов выявляем также в номинативных средствах разных типов; затем выявляем на их базе новые концептуальные признаки; 5) впоследствии предпринимается анализ сочетаемости лексем, который позволит выявить новые концептуальные слои; 6) выявленные семы отождествляются с концептуальными признаками, семемы с концептуальными слоями; 7) базовый образ выявляется экспериментальными психолингвистическими методами [8. С. 62-63].

М.А. Маслова предлагает сначала определить референтную ситуацию, к которой принадлежит тот или иной концепт. Иными словами определить тип концепта. Затем при помощи энциклопедических словарей определить ядро концепта и его место в языковой картине мира. Важным представляется также учёт этимологии, однако не всеми учёными он приветствуется [8. С. 63]. Изучение различных контекстов, в которых проявляется данный концепт, предлагается М.А. Масловой в качестве следующего шага. Полученные данные нужно сопоставить с анализом ассоциативных связей ядра концепта. Если для анализа выбран важный концепт культуры, он должен быть многократно проинтерпретирован в литературе, живописи, скульптуре [6. С. 46].

Критерием релевантности того или иного концепта для определённой культуры служит наличие большого количества концептуальных слоёв и связанное с ним разнообразие проявлений в языке. «Чем выше расчленённость той или иной денотативной сферы, тем большую важность имеют репрезентируемые совокупностью этих средств концепты в сознании носителей языка в данный период, на данном этапе развития общества и мышления» [8. С. 63].

Нет единого мнения о количестве значимых концептов в русской культуре. Различные учёные указывают на различное число концептов – от 3 до 100 и более. Это концепты со следующими именами: судьба, воля, свобода и др. Например, для немецкой культуры это такие значимые концепты, как Pünktlichkeit, Sicherheit и др. Особенно перспективным, по нашему мнению, представляется анализ одного из ключевых концептов немецкой культуры, Ordnung.

Не менее важным представляется также контрастивный анализ значимых концептов разных культур: поиск сходств и различий, выявление лакунарных концептов и т. д. Такого рода анализ поможет пролить свет на культурные различия, позволяет глубже проникнуть в чужую ментальность и тем самым лучше познать свою.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Науч. изд. / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001.
2. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Науч. изд. / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001.
3. Кронгауз М.А. Семантическая типология: время и пространство // Язык и культура: факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова / Отв. ред. Е.С. Кубрякова, Т.Е. Янко. М.: Языки славянской культуры, 2001.
4. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. Т. 52. 1993. № 1.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
6. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск, 2004.
7. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 2001.
8. Стернин И.А. Методика исследования концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Науч. изд. / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001.
9. Koneiding K.-P. Wortfeld und das Problem einer sprachwissenschaftlichen Fundierung der Frametheorie. In Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.), Studien zur Wortfeldtheorie / Studies in Lexical Field Theory. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1993.
10. Römer Chr., Matzke B. Lexikologie des Deutschen. Tübingen Narr Verlag, 2003.
11. Schwarz M., Chur J. Semantik Arbeitsbuch. Tübingen Narr Verlag, 2004.

Междометие как единица языковой и речевой реальности является одним из многочисленных представителей слова как глобальной универсалии, существующей в каждом языке, вокруг которого продолжаются оживленные дискуссии в рамках различных лингвистических школ.

Возрастающий интерес к междометию как нестандартному представителю лексического состава языка обусловлен его крайне специфическим положением в языке относительно других классов слов. Большинство лингвистов относят междометия к периферической области в языке. Такое положение объясняется целым рядом обстоятельств: немногочисленностью состава данных единиц, их паралингвистической природой, нечетким синтаксическим интегрированием в языковые структуры, трудностью определения места междометия в контексте частеречных классификаций и другими сложностями.

Традиционный подход к исследованию междометия как средства выражения чувств, эмоций и волевых побуждений сохраняется в английской традиционной грамматике на протяжении всего 20 века. Однако в последние десятилетия развитие новых парадигм в языкознании и необходимость переосмысления и обогащения опыта лингвистических исследований порождает возникновение новых междометных теорий и новых тенденций в описании единиц данного класса.

Последние теоретические исследования показывают, что междометия на современном этапе изучаются не только строго языковедческими дисциплинами. Традиционного системно-структурного описания оказывается явно недостаточно, и интересы лингвистов смещаются в сторону усиления прагматического и когнитивного их описания, изучения их прагмалингвистических свойств и функционирования, поскольку только совокупность таких знаний может обеспечить адекватное овладение междометиями как неотъемлемой частью современной речи. Они становятся объектами междисциплинарных, межкультурных и сравнительно-типологических исследований. В связи с этим общие классовые свойства данных единиц расширяются, уточняются и получают дополнительную окраску в свете новых лингвистических, прагматических, психологических и когнитивных теорий.

Чрезвычайно актуальный «фронтальный поворот в сторону человека» [2. С. 6] в лингвистике на данном этапе подтвердил предположение о том, что междометия являются именно теми единицами, которые вы-



полняют специфические прагматические функции и являются индикаторами процесса коммуникации и его корректирующими средствами. Несомненно, что в системе междометий как в системе знаков в полной мере отражено «человеческое» в языке, и оно совершенно открыто для прямого наблюдения. Связь языка с человеческим мышлением представляется бесспорной, и междометия являются выразителями эмотивной и волитивной сфер его жизни.

Детальный анализ процессов ментального, познавательного и мыслительного характера и их связи с языком позволил увидеть гораздо больше – все, что стоит за языком, то, как происходят процессы концептуализации и естественной категоризации мира. Семантика и синтактика в комплексе с прагматикой, социо- и психолингвистикой, дискурсивным анализом и теорией речевых актов расширяют границы исследования междометной единицы и занимаются изучением таких аспектов как процессы производства и восприятия междометия, дают философское и лингвистическое обоснование подтекста, цели и результата междометного высказывания, его места в человеческом знании о внешнем мире, на которые полагаются говорящий и слушающий, разрабатывают определенные модели коммуникативных ситуаций и т. д. В результате лингвисты отказываются от традиционного определения междометий как непродуктивных, морфологически неизменяемых, синтаксически независимых единиц, выполняющих чисто эмотивную функцию, и корректируют устоявшиеся определения, демонстрируя новые подходы при описании междометий. Появляющиеся новые виды когнитивного и семантического анализа единиц данного класса формируют новые термины и категории в рамках междометных теорий, и на первый план здесь выходит способность человека управлять словесным выражением эмоций и пропускать их через ситуативные, социальные и другие фильтры сознания, в зависимости от которых одни и те же эмоции могут находить различное лексико-семантическое выражение. Вследствие этого современный междометный понятийно-терминологический аппарат усложняется и зачастую провести последовательную и логичную инвентаризацию лингвистических понятий и единиц становится весьма затруднительно.

Часто междометия рассматриваются как когнитивно-дискурсивные образования, где междометие является, с одной стороны, единицей ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, – всей картины мира, отраженной в человеческой психике. С другой стороны,

междометие является единицей дискурса, выполняющей определенные функции в составе высказывания и текста.

Определение языка как когнитивного явления показало, что одна из когнитивных версий грамматики – когнитивная семантика – предлагает свою версию подхода к проблемам изучения разных классов слов. Одно из главных ее положений состоит в том, что значение нельзя описать, не пользуясь некоторым набором элементарных смыслов, ... и ценность семантических описаний зависит от качества выбора лежащих в их основе множества семантических примитивов [1. С. 13]. Такие элементарные концепты могут быть обнаружены путем тщательного анализа любого естественного языка. Эти простейшие элементы служат для определения значения слов и сами не могут быть определены, в то время как все другие сложные значения могут быть последовательно представлены только в этих терминах.

Такая теория признает уникальность каждой лингвокультурной системы, но в то же время постулирует наличие неких общих концептов, которые помогут обнаружить и понять различия между системами. Она позволяет нам интерпретировать самые идиосинкретичные семантические структуры как культуроспецифичные конфигурации универсальных смысловых элементов – т. е. врожденных человеческих концептов [1. С. 20]. Создав естественный семантический метаязык (ЕСМ), мы можем выделить общее для всех языков ядро. Общее ядро может рассматриваться как множество изоморфных мини-языков, которые могут быть использованы как лингвоспецифичные версии универсального ЕСМ.

Инкорпорируя изложенные выше теоретические положения, А. Вежбицкая выстроила свою междометную теорию. На материале английского, польского, русского и других языков она попыталась показать, что междометия могут иметь семантическое наполнение, выраженное точной семантической формулой. Она предположила, что возможно охватить тончайшие оттенки значения, закодированные в междометиях, полагаясь исключительно на универсальные или почти универсальные концепты, такие как «хороший» и «плохой», «делать» и «происходить», «хотеть», «знать», «сказать» и «думать» [1. С. 616].

Эти исходные предпосылки отразились на самом определении понятия междометие. Она определяет его как языковой знак, выражающий текущее ментальное состояние говорящего, 1) который может быть использован сам по себе, 2) выражающий поддающееся определению значение, 3) не содержащий других знаков (с поддающимся опре-

делению значением), 4) не являющийся омофоничным с некоторой другой лексической единицей, которая ощущалась бы семантически связанной с ним, и 5) указывающий на текущее ментальное состояние или ментальный акт говорящего (например, «я чувствую...», «я хочу...», «я думаю...», «я знаю...») [1. С. 616].

Если междометия указывают на ментальное состояние или ментальное действие говорящего, как говорит А. Вежбицкая, то они могут быть классифицированы на основе точной природы данного состояния или действия. Следовательно, могут быть установлены такие классы междометий: 1) эмотивные междометия (имеющие в своей семантике компонент «я чувствую»); 2) волитивные междометия (имеющие в своей семантике компонент «я чего-то хочу» и не имеющие компонента «я нечто чувствую»); 3) когнитивные междометия (имеющие в своей семантике компонент «я нечто думаю» или «я нечто знаю» и не имеющие ни эмотивного компонента «я нечто чувствую», ни волитивного компонента «я чего-то хочу») [1. С. 618].

Чтобы пояснить вышесказанное, приведем следующие примеры. Общим для слов *oh*, *ah*, *wow* или *ouch* является их семантический инвариант, который на языке семантических универсалий можно выразить следующим образом: «я сейчас нечто чувствую» (где «чувствовать» охватывает как ментальные, так и телесные чувства). Слова, у которых имеется подобный семантический компонент, составляют ядро данной категории и их семантический инвариант – я сейчас нечто чувствую – может служить образцом для всей категории.

Английское эмотивное междометие *yuk*, используемое для выражения отвращения, может быть описано нижеследующим способом и включать в свое толкование указания на физический прототип:

*Yuk*: я чувствую так, как кто-то, кто думает:  
я не хочу, чтобы это было у меня в горле,  
я хочу, чтобы это вышло у меня из горла.

Предложенные формулы по сравнению с традиционным описанием междометий (слова, употребляющиеся для выражения различных эмоций) «пытаются описать различия в употреблении и значимости различных междометий и пытаются обнаружить в каждом случае инвариант, который объяснил бы своеобразную сферу употребления каждого отдельного междометия» [1. С. 645]. Операции с универсальными или почти универсальными семантическими кусками, такими как «чувствовать», «думать», «знать», «слышать», «хороший», «плохой», позволяют исследовать значения междометий не только с когнитивной, но и с со-

поставительно-языковой точки зрения, исследовать универсальные и культурно-специфичные темы в семантике междометий и взаимодействия между ними.

Безусловно, что положения, выдвигаемые А. Вежбицкой, не лишены недостатков и справедливо критикуются лингвистами. Предложенные ею формулы разложения междометий на семантические составляющие также противоречат расхожей установке традиционной грамматики о том, что междометия не имеют семантического содержания. Однако использование универсального ЕСМ и семантическая декомпозиция, несомненно, помогают полнее раскрыть содержание междометных единиц и ценность таких описаний для лингвистических исследований очевидна. Информация такого рода может быть использована как в лексикографических целях в словарях, так и в грамматиках для более точного описания междометий.

Интересные идеи в своей монографии высказывает Л. Шоурап [3]. Он анализирует междометные единицы сквозь призму когнитивных процессов, взаимодействующих с языковым знанием при восприятии и продуцировании языка. Все это укладывается в предложенную им схему, представляющую собой трехмерную структуру, описывающую место индивидуального участника коммуникации. Скрытые размышления, мысли, идеи говорящего (*covert thinking*) в терминологии Л. Шоурапа относятся к «личному миру» человека (*private world*); речевое поведение обеих сторон во время беседы, а, следовательно, доступное для говорящего и другого (других) слушателя, называется «общим миром» или «кодом» (*shared world*); а скрытые размышления остальных людей, недоступные говорящему, он называет «другим миром» (*other world*).

Обосновывая содержание ментальной деятельности, автор теории заявляет, что текущий скрытый материал в «личном» и «другом мире» может быть коммуникативно-релевантным по отношению к тому, что говорящий делает в данный момент, или только что сделал, или сейчас будет делать в «общем мире». «Общий мир» является основным местом, куда намеренно помещается необходимая для понимания собеседниками информация, основанная на их общих знаниях, включая и знания о том, что было сказано или сделано ими ранее, и говорится или делается в беседе в данный момент. Нужно помнить, что то, что мы говорим и то, что мы думаем, не всегда идет параллельно в речевой ситуации. Это дает нам возможность утверждать, что любая дискурсивная частица занимает специфически промежуточное положение между те-

кущим скрытым процессом обдумывания и тем, что коммуниканты реализуют в момент разговора.

Проведя тщательную психолингвистическую обработку данных, Шоурап предлагает заменить термин «междометие» термином «эвинсив», поскольку, по мнению автора, он более адекватно отражает то, что выражается с помощью единиц этого класса и скрывается в личном мире. Эвинсивы – это маркеры, показывающие наличие невысказанной мысли. В качестве примера мы можем привести слова *well* и *now*, которые разные лингвисты относят либо к междометиям, либо к дискурсивным частицам или маркерам. Л. Шоурап предлагает упразднить все терминологические различия, произведя замену этих терминов на другие – эвинсивы, базовое «эвинсивное» значение которых более характерно для них, нежели традиционная принадлежность к классу междометий или их специфическая роль в построении дискурса [3. С. 19-20].

Эвинсивы в лингвосистемах позволяют говорящим раскрыть важность того, о чем думают люди в конкретный момент разговора и показать собеседнику о своем намерении что-либо сообщить, не раскрывая содержание своего будущего высказывания. Эвинсивы как класс выполняют две основные и важнейшие функции: они создают коммуникативную релевантность – но ни в коем случае не детали – скрытых рассуждений говорящего, а также маркируют момент появления мысли определенной вербализацией для доказательства своевременности реакции говорящего.

Продуцирование лингвистической единицы *ah* в отрезке дискурса

A: There were three classes today, all in the evening.

B: Ah! Now I understand why Mike didn't come to the club.

четко соотносится с возникновением скрытого ментального процесса и, таким образом, создает возможность реально поместить подразумеваемое скрытое ментальное действие в общий мир коммуникантов и их беседу. Использование *ah* маркирует ментальный процесс, происходящий у В сразу после слова *evening*, а дальнейший смысл высказывания раскрывается с помощью последующего объяснения. На скрытое размышление В приходится какое-то время, но употребление *ah* помогает основной мысли высказывания появиться как раз в точно соответствующем месте.

Следующий пример наглядно демонстрирует, как изменяется прагматическое значение высказывания при добавлении *oh* и *aha* к одной и той же фразе *I didn't finish the work you asked me to do*.

1. Oh! I didn't finish the work you asked me to do.

2. Aha! I didn't finish the work you asked me to do.

Все три фразы отличаются друг от друга. *Oh* в первом случае выступает в роли индикатора того, что мысль, выраженная в предложении после *oh*, только что пришла в голову говорящему и поэтому то, что он не закончил работу объясняется исключительно его забывчивостью, а не грубым нежеланием. Второй вариант этого же предложения имеет отчасти негативную окраску благодаря присутствию здесь *aha*. Человек намеренно не закончил работу, вероятно ввиду каких-то своих личных причин, и чрезвычайно рад этому.

Данные примеры показательны тем, что сам мыслительный процесс, мобилизация информации и оперирование ментальными репрезентациями, несомненно, влияют на выбор языкового средства в определенной речевой ситуации. Современный уровень лингвистики находится на таком уровне развития, что междометия невозможно полноценно описать без обращения к познанию и разуму во всех аспектах их существования, к речемыслительной деятельности человека, анализам процессов порождения и восприятия речи.

Приведенные выше точки зрения ученых являются лишь одними из многочисленных примеров различного подхода к описанию междометного дискурса, появившихся в последнее время в зарубежных исследованиях по филологии. Терминологический аппарат расширяется и границы между различными категориями междометий и других уподобляемых им единиц, предлагаемых исследователями (рутинов, формул, дискурсивных частиц, прагматических маркеров, эвинсивов и т. п.) зачастую являются достаточно зыбкими. Безусловно, что выбор единого критерия при анализе – это чрезвычайно важный момент в любом исследовании. Отсутствие четких критериев, либо их недостаточно обоснованное разграничение в дальнейшем приводит к подмене, разночтению и усложнению междометной терминологии, что объясняет большинство возникающих разногласий.

Очевидно, что для получения полной картины об исследуемых единицах комбинирование различных подходов и критериев к исследованию междометий просто необходимо, поскольку оно позволяет лингвистам открывать границы традиционных терминологических обозначений и пополнять уже существующие знания об этой необычной категории нашего лексикона.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999. С. 778.
2. Штеллинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке. М., 1996. С. 254.
3. Shourup L.C. Common Discourse Particles in English Conversation. NY.

***Спиридонова Г.Я.***

### НЕКОТОРЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ ИМПЛИЦИТНЫХ ДЕРИВАТОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В создании немецких слов большую роль играют словообразовательные процессы. Рассмотрим бессуффиксальный способ образования в истории немецкого языка. Процесс бессуффиксального образования существительных от простых глагольных основ, как путем аблаута, так и без него непродуктивен в современном немецком языке [3. С. 61]. Но в ранне-ново-верхненемецкий (рнвн.)фп период возможности создания имплицитных дериватов (ИД) еще не исчерпаны, поэтому можно встретить ИД, которые совершенно невозможны в современном немецком языке: *nam*, *saß*, *wak*, *fließ*, *sterb*, *scheid*, *ûzspring*, *vmbrinck*, *verdrieff*, *fûrnem*, *urspring*. Такие существительные позднее или исчезают из немецкого языка, или приобретают какие-либо суффиксы и префиксы, поэтому перестают быть ИД. Существительные *brinck*, *nem*, *wak* исчезли из немецкого языка, а *wak* не сохранилось, так как глагол *wegen* употребляется в современном немецком языке с приставкой *be-* и от него образовано существительное с суффиксом *-ung*: *die Bewegung*. Существительные *nam*, *saß*, *sterb*, *scheid*, *bind*, *fûrnem* получили в современном немецком языке суффикс *-e*: *der Sasse*, *die Sterbe*, *die Scheide*, *die Binde*, *die Vornahme*. Ранее самостоятельное слово *-nahme* употребляется только с приставками: *die Abnahme*, *die Aufnahme*, *die Ausnahme* и т. д. Существительное *verdrieff* имело вариант *verdruff*, который и закрепился в немецком языке. Слово *der Spring* получило в современном немецком языке узкоспециальное значение – «канат», а в остальных образованиях употребляется аблаутированный корень: *der Ursprung*. Существительное *fließ* самостоятельно в современном немецком языке не употребляется, а является компонентом ряда сложных слов: *die Fließarbeit*, *das Fließband* и т. д. Существительное *brinck* (*vmbrinck*) не встречается в современном немецком языке. Глагол *umbringen* не имеет ИД, а глагол *bringen* допускает этот корень в качестве компонента сложного слова: *die Bringschuld*.

Не встречаются в современном немецком языке такие существительные как: *durff*, *glicz*, *reg*, *schick*, *walt*. Существительное *durff* получило в современном немецком языке суффикс *-t* и употребляется только в сочетании: *die Notdurft*. Существительное *glicz* исчезло из языка, а существительные *leit*, *reg*, *schick* получили суффикс *-ung*: *die Leitung*, *die Regung*, *die Schickung*. Существительное *walt* встречается только с суффиксом и приставкой или с приставкой: *die Verwaltung*, *die Gewalt*. Существительное *gal* исчезло из языка, но как составная часть сложного существительного обнаруживается в существительном: *die Nachtigall*; однокоренное существительное *двн. galla* «певица» от глагола *galan* – «петь» [1, 2]. Существительное *glimm* (*glem*) самостоятельно в современном немецком языке не употребляется, а сохраняется как составная часть в словах: *die Glimmlampe*, *das Glimmlicht* и т. д. Существительное *trug* употребляется только в устойчивом словосочетании *Lug und Trug*, а в остальных случаях в самостоятельном употреблении получает префикс *be-*: *der Betrug* (от глагола *betrügen*). Существительное *wachs* в значении «рост», «произрастание» не употребляется в настоящее время, его заменило слово *der Wuchs*. Существительное *geniet* употребляется в современном немецком языке только как компонент сложного слова – *die Genießbarkeit*, а отдельно употребляется другая ступень аблаута – *der Genuss*. Обобщая конкретные примеры, можно систематизировать языковой материал следующим образом:

- Большая часть рнвн. ИД сохраняется и в настоящее время: *Guß*, *Klang*, *Stich*, *Zug*, *Zwang*, *Ritt*, *Schnitt*, *Band*, *Stand*, *Sprung*, *Dank*, *Fluch*, *Kauf*, *Rauch*, *Schimpf*, *Streich* и т. д.;

- Небольшая часть ИД исчезает совсем из немецкого языка: *gal*, *glicz*, *vmbruck*, *fürnem*;

- Часть ИД получает различные суффиксы: *-ung*, *-e*, *-t*: *Regung*, *Schickung*, *Vornahme*, *Sasse*, *Sterbe*, *Scheide*, *Binde*, *Notdurft*;

- Часть ИД получает префиксы *be-*, *ge-*: *Bewegung*, *Betrug*, *Gewalt*, *Geruch*, *Gesang*, *Getöse*;

- Другая часть ИД утрачивает свои приставки: *geritt* – *Ritt*, *zetrip* – *Trieb*, *getzwang* – *Zwang*;

- Часть ИД меняет ступень аблаута: *geniet* – *Genuss*, *zok* – *Zug*, *nem* – *Vornahme*, *urspring* – *Ursprung*, *behilff* – *Behelf*, *einfloß* – *Einfluss*, *schrick* – *Schreck*, *steik* – *Stieg*, *verdrieß* – *Verdruß*, *wachs* – *Wuchs*. В этой группе ИД в рнвн. часто выступают парами, поэтому из этой пары сохраняется впоследствии только одно существительное: *verdrieß* –



verdruß; zok – zug, nem – nam, einflöz – einfluz, urspring – ursprung, anstand – bestand – urstend;

– Часть ИД употребляется сейчас только как компонент сложного слова: fließ – das Fließband, glimm – die Glimmlampe, genieß – die Genießbarkeit.

Таким образом, на примере любого языкового явления, в нашем случае имплицитных дериватов, можно проследить изменения в истории немецкого языка. Словообразовательные процессы, как правило, связаны с семантическим развитием слов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. М.: Изд-во литер. на иностр. яз., 1953.
2. Hermann P. Deutsches Wörterbuch. Halle (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag, 1961.
3. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Gütersloh; München: Dertelsmann Lexikon Verlag, 1990.

**Терешина Ю.В.**

#### ТИПОЛОГИЯ И МЕЖКАТЕГОРИАЛЬНЫЕ СВЯЗИ АНГЛИЙСКИХ КАУЗАТИВНЫХ HAVE-КОНСТРУКЦИЙ

Изучение межкатегориальных связей в системе глагола – тема, постоянно привлекающая внимание исследователей (Н.Н. Болдырев, А.В. Бондарко, В.С. Храковский, В.Б. Касевич, Е.Е. Корди, Ю.А. Левицкий, Н.И. Пушина и др.). Интерес к данной теме обусловлен характером глагола, синкретично репрезентирующего в языке разные аспекты события, что предполагает одновременную реализацию в предложении признаков разных категорий. В данной статье предметом исследования являются каузативные конструкции, образуемые глаголом have, который характеризуется абстрактностью лексического значения и описывает не столько само действие, сколько специфику его восприятия [1. С. 90], указывая на зависимый, обусловленный статус события, выраженного структурой вторичной предикации. Каузативность при этом понимается в широком смысле – как побуждение лица / объекта к совершению действия или изменению состояния. Структура и семантика каузативных have-конструкций довольно хорошо изучены (Н.Н. Болдырев, В.Ф. Велвиченко, П.К. Курбаназаров, О.Н. Прохорова, Н.И. Пушина, Ю.Н. Рогачева, N.S. Baron, J. Goldsmith, Y. Ikegami, H.A. Tomozawa, A. Wierzbicka и др.), однако их функционирование и реализуемые

ими межкатегориальные связи также представляют интерес для исследования.

Анализ языкового материала позволяет выявить несколько типов каузативных *have*-конструкций:

- 1) конструкции с неличными формами глагола:
  - a) конструкция с инфинитивом: *I had a technician fix my computer* (H.A. Tomazawa)<sup>1</sup>;
  - b) конструкция с причастием I: *My dad was strict, though. He wasn't happy unless he had me doing chores* (T. Capote);
  - c) конструкция с причастием II: *Eli, out of his money, has the manuscripts Xeroxed* (R. Silverberg);
- 2) конструкция с предложным существительным: *No, sir, I wouldn't have him in the house. One look and I saw what he was* (T. Capote);
- 3) конструкция с наречием: *It's time for Donnie's bath – Baby and Freddy had theirs this a.m. as it's quite cold today and I have had them inside* (T. Capote);
- 4) конструкция с прилагательным: *In December Ennis married Alma Beers and had her pregnant by mid-January* (A. Proulx).

Особенностью каузативных конструкций с *have*, отличающих их от подобных конструкций с *make* и *get*, является значение контролируемости каузируемого события, что отмечается разными исследователями как отношения «власти, подчиненности» между каузатором и каузируемым [12. С. 240-241], наличие особой социальной ситуации, в которой желание одного человека становится законом для другого [8. С. 118], отсутствие убеждения со стороны каузатора и сопротивления со стороны каузируемого [11. С. 3]. Н.Н. Болдырев подчеркивает, что *have*, в отличие от *make*, реализует признак контролируемости облигаторно [1. С. 94]. Это подтверждается и тем, что конструкция с *have*, как правило, не допускает заполнения позиции субъекта неодушевленным актантом, не контролирующим ход протекания события: *Jim had his sister help him* и *\*Jim's words had his sister help him*. (ср. *Jim's words made his sister help him*).

Следует также отметить особую связь между данными каузативными конструкциями и категорией состояния. Во многих конструкциях выделенной типологии возможно двоякое истолкование роли субъекта – как агенса (т. е. каузатора) и экспериенцера: *We had it read to us every breakfast* (M. Atwood). При использовании глагола *have* в качестве герундия или инфинитива, как правило, возможно лишь второе истолкование (т. н. «экзистенциальное» или «экспериентальное» *have*), что, ве-

роятно, связано с номинативными характеристиками данных нефинитных форм, которые вступают в противоречие со значением каузации как «воздействия, причинения»: *It was having everybody stare at her that was so appealing* (A. Hoffman). *Linda Bennett refused to have the optometrist she was dating come to her house* (A. Hoffman). Считается, что семантическое ядро, объединяющее каузативное и экспериентальное *have*, возводится к ассоциативному представлению о глаголе *have* как выразителю посессивных отношений, при которых посессор воздействует на объект обладания [11. С. 7]. Неакциональный характер прототипического *have*, возможно, также является причиной, исключающей пассивизацию данных конструкций (ср. *\*Someone will be had to clean out your room* и *Someone will be made to clean out your room*). Н.Н. Болдырев объясняет невозможность пассивизации *have*-конструкций тем, что они, по его мнению, выражают каузацию, направленную на все событие как единое целое, и поэтому предполагают наличие пропозиционального объекта в качестве прямого дополнения [1. С. 93].

В конструкции с инфинитивом агенс воздействует на пациенс, выраженного существительным или местоимением в объектном падеже, вызывая совершение им действия, названного инфинитивом. Исторически данная конструкция является наиболее ранней и отмечается уже в древнеанглийский период. В то время конструкция *hātan* + дополнение + инфинитив использовалась для выражения побуждения приказом, но в силу «своего специфического устного значения», а также в связи с расширением сферы употребления конструкции с *make* данная конструкция в среднеанглийский период выходит из употребления. В ранненовоанглийском появляется новое сочетание глагола *have* с инфинитивом и причастием II, которое в некоторых случаях выражает каузативность [2. С. 7-11].

И. Икегами различает три варианта использования конструкции *have* + дополнение + инфинитив [11. С. 3-4]:

1) субъект не способен контролировать событие, выраженное дополнением и инфинитивом: *...if you do have any emergency arise, I'll just have to pack up and go...*;

2) субъект функционирует как полноценный каузатор, всецело контролируя ситуацию: *She's had kids go through that home... that have had nothing but hate and rejection from people*;

3) статус субъекта представляет собой нечто среднее между полным контролем и его отсутствием: *A woman I know has just had Gerald Pollinger sell serial rights of her FIRST novel to Woman's Realm for 600 guineas!*

В первом примере данная конструкция интерпретируется как экзистенциальная, поскольку субъект подвергается воздействию неконтролируемого им события, выраженного дополнением и инфинитивом. Во втором и третьем примерах конструкция с инфинитивом передает каузативную ситуацию, и действия субъекта являются интенциональными. В каузативных вариантах конструкции, в отличие от экзистенциального, позицию объекта занимает одушевленный актанта, выполняющий действие, выраженное инфинитивом: *I will have you know that...* (А.С. Хорнби).

В инфинитиве данной конструкции выступают, как правило, только предельные, акциональные глаголы: *Donald had Paula learn the score of Beethoven's Fifth* (ср. *\*Donald had Paula know the score of Beethoven's Fifth*) [6. С. 320]. Н.С. Бэрн отмечает большую частотность конструкций данного типа с эргативным инфинитивом: *My doctor had me restrict my consumption of eggs*. (Ср. *\*The comedian had his audience laugh*) [6. С. 320]. Предельный характер глагола в форме простого активного инфинитива активизирует аспектуальные признаки результативности и единичности каузируемого действия. Действие, выраженное личным глаголом, в видовом отношении может быть как единичным (*I'll have the porter bring your luggage up right away*), так и множественным: *What she had liked most of all was an argument on religion or philosophy or politics with some educated man. This she did not often enjoy. So she always had people tell her about themselves, finding her pleasure so* (D.H. Lawrence). Отмечаются также конструкции в перфектной форме: *She's had kids go through that home... that have had nothing but hate and rejection from people* (Н. Tomazawa).

Темпорально конструкция локализована в сферах прошедшего, настоящего и будущего, а действие, выраженное инфинитивом, проецируется в будущее: *I'll have the porter bring your luggage up right away (I'll tell the porter and then he'll bring your luggage up)*. Таким образом, в конструкции реализуются таксисные отношения следования, что отражает природу причинно-следственной связи. В данном случае каузатор только инициирует наступление следствия, в дальнейшем не участвуя в его протекании (так называемая *launch / trigger* – «запуск» каузация) [10; 9. С. 85].

Данная конструкция отмечается в повествовательной и вопросительной форме, а также в сослагательном наклонении: *Would you have me believe that?* (А.С. Хорнби). При этом реализуются модальные значения желательности, волеизъявления. При употреблении конструк-

ции в императиве значение побуждения усиливается и приобретает оттенок приказа, инструкции, просьбы: *Please, have the porter carry these boxes up to my room* (А.С. Хорнби).

Следует отметить, что так называемая «экспертная каузация» находит выражение и в данном типе конструкций: *I had the technician fix my computer* (Н. Tomazawa). Однако, в отличие от конструкций с причастием II, исполнитель действия представлен в структуре предложения в позиции прямого дополнения.

В конструкции с причастием I каузатор-агенса воздействует на пациента, выраженного существительным или местоимением в объектном падеже, и последний совершает действие, реализуемое причастием. Причастие I выступает в данной конструкции только в форме активного залога, его пассивизация невозможна, так как пациент является не только объектом воздействия, но и исполнителем. Причастие I реализует аспектуальные характеристики множественности и длительности каузируемого действия: *He wasn't happy unless he had me doing chores* (Т. Capote). *He soon had them all laughing* (А.С. Хорнби). Данные характеристики могут усиливаться за счет лексических показателей темпоральности: *She had us working day after day* (R.S. Quirk). Действие, выраженное личным глаголом, интерпретируется как единичное (*He told a joke and everybody began laughing*) или множественное (*He told jokes and everybody were laughing at them*).

Конструкция с причастием I может быть локализована в прошедшем, настоящем и будущем: *She had me doing all kinds of jobs for her* (Longman Dictionary of Contemporary English). *I can't have you doing that* (А.С. Хорнби). *I'll have you all speaking fluent English within a year* (А.С. Хорнби). Временное значение причастия I вступает с действием личного глагола в таксисные отношения одновременности и следования. Временной интервал между действием каузатора и действием, выраженным причастием I, является минимальным, они не способны выражать расчлененную темпоральную соотнесенность. Так, представляется невозможной следующая трактовка высказывания *I'll have you all speaking fluent English within a year: \*Now I'm teaching you English and within a year you all will be speaking it fluently*, поскольку действия, выражаемые личным глаголом и причастием I, имеют квантитативный характер и интерпретируются как повторяющиеся с настоящего момента до определенного времени в будущем. В данном случае можно говорить о выражении конструкции с причастием I единой событийности.

Данная конструкция в основном отмечается в форме повествовательного предложения. При ее употреблении в сослагательном наклонении реализуются модальные значения желательности, возможности: *There is a colourful series of pictures from Hong Kong, Thailand and other exotic places, which would usually have me thinking wistfully about going on holiday* (S. Kinsella). Этот пример интересен также тем, что каузатор представлен неодушевленным актантом, что нехарактерно для каузативных конструкций с *have*. Конструкция с причастием I часто используется с модальными глаголами *can, will, would* в отрицательной форме, значение которых при взаимодействии с глаголом *have* активизирует модальные значения запрета, нежелательности, невозможности: *We can't have them waiting their time in this way* (A.C. Хорнби). *I won't have you walking home on your own – let me call you a taxi. I wouldn't have you walking home all by yourself* (Longman Dictionary of Contemporary English). Частотность данных конструкций и устойчивость выражаемого ими значения позволяют выделить их в особый тип прохибитивных конструкций с глаголом *have*.

Еще одна разновидность конструкций с причастием I – конструкции, в которых позицию объекта заполняет неодушевленный актант, как правило, некий аппарат или машина: *She always has the TV going at full blast* (Longman Dictionary of Contemporary English). Каузатор приводит в действие механизм машины, которая затем способна функционировать без его активного участия.

Каузативные *have*-конструкции с причастием II в сопоставлениях с их русскими соответствиями детально исследованы в работах Н.И. Пушиной. При этом автор отмечает, что причастие II реализует в своей словоформе целый ряд значений: залоговое (пассивное – пассив действия, пассив состояния), каузативное и результативное (перфектное). Действие, реализуемое причастием II, вступает с действием личного глагола в таксисные отношения предшествования или одновременности, при этом действие личного глагола может быть длительным (узиативным), имея соответствующую маркировку множественности, и относиться к прошедшему или настоящему. В конструкциях с причастием II наблюдается соотношение модальных, посессивных, экзистенциальных значений, а также значений отрицания [4. С. 141; 3].

Конструкции с предложным существительным и наречием проявляют сходство в выражении межкатегориальных связей. В данных конструкциях агенс своими действиями вызывает перемещение одушевленного актанта в позицию, выраженную наречием или предложным

существительным: *I had Oliver home to meet my father a couple of Christmases, but not Ned or Eli* (R. Silverberg). *She'd have me out of the house in a minute, or worse, if she could think up any excuse at all* (M. Atwood). Таким образом, в данных конструкциях наблюдается взаимодействие каузативных и локативных значений. Have-конструкции с наречием и предложным существительным отмечаются во всех временных формах, локативное состояние вступает с личным глаголом *have* в таксисные отношения следования и реализует аспектуальный признак результативности.

По цели высказывания данные конструкции могут быть повествовательными, возможно их употребление в сослагательном наклонении: *Americano, though I am, they would have me in the calabozo in half an hour if they knew we had appropriated that valise* (O. Henry). В форме сослагательного наклонения часто происходит взаимодействие каузативных и экзистенциальных значений, что находит выражение в двоякой трактовке данных конструкций: *She'd have me out of the house in a minute, or worse, if she could think up any excuse at all* (M. Atwood) – каузативное “have”; *The fact is that I don't want to be alone with him, not on a bed. I'd rather have Serena there too* (M. Atwood) – экзистенциальное “have”. В конструкциях в форме сослагательного наклонения реализуются модальные значения волеизъявления, желательности, возможен также прохибитивный вариант конструкций: *No, sir, I wouldn't have him in the house. One look and I saw what he was* (T. Capote).

Конструкции с прилагательным обладают наименьшей частотностью. В данном типе конструкций действия агенса приводят к изменению состояния одушевленного / неодушевленного актанта. Это может быть: 1) физическое состояние: *In December Ennis married Alma Beers and had her pregnant by mid-January* (A. Proulx); 2) психическое состояние: *For once Tymothy yields: the prevailing mood of depression has him down, too* (R. Silverberg); 3) ситуационное состояние: *He had all the houses in the foreign district full of these pictures* (W. Saroyan).

Состояние является результатом действий агенса и вступает с ними в таксисные отношения следования. Сама конструкция может быть локализована во всех временных сферах и выражать как единичное воздействие со стороны каузатора (*had her pregnant*), так и множественное (*had all the houses full*).

Таким образом, в английских каузативных конструкциях, образуемых глаголом *have*, совокупно реализуется несколько значений – каузативное, темпоральное, модальные значения желательности, волюнта-

тивности, необходимости, запрета, просьбы, выражаемые модальными глаголами, сослагательным и повелительным наклонением, аспектуальные значения единичности и множественности действия. Они связаны с темпоральным значением неличных форм глагола, залоговым (пассивным) значением причастия II, аспектуальным значением результативности действия, реализуемым причастием II и инфинитивом, аспектуальными значениями единичности / множественности действия причастия I, а также значениями категории состояния, в частности, локативным, выраженным предложным существительным или наречием, или физическим, психическим, ситуационным значениями, реализуемыми прилагательным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев Н.Н. Функциональная категоризация английского глагола. СПб.; Тамбов: Изд.-полиграф. центр ТГУ, 1995.
2. Гжаниянц Э.М. Развитие средств выражения каузативности в английском языке (VIII-XVIII вв.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1958.
3. Пушина Н.И. Английские залоговые have-конструкции с причастием II и их русские соответствия // Лингвистические исследования. К 75-летию проф. В.Г. Гака. Дубна: Феникс+, 2001. С. 129-138.
4. Пушина Н.И. Межкатегориальные связи в грамматике неличных форм английского глагола. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000.
5. Хорнби А.С. Конструкции и обороты английского языка. М.: АО «Буклет», 1992.
6. Baron N.S. The structure of English causatives // *Lingua*. 1974. № 33. P. 299-342.
7. Butters R.R., Stettler K. Existential and Causative HAVE... TO // *American Speech*. Tuscaloosa, 1986. Vol. 61. № 2. P. 184-190.
8. Goldsmith J. Causative Verbs in English // *Papers from the Parasession on Lexical Semantics*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1984. P. 117-130.
9. Salo P. Causatives and the Empty Lexicon: a Minimalist Perspective // [ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/psyko/vk/salo/causativ.pdf](http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/psyko/vk/salo/causativ.pdf)
10. Stefanowitsch A. Synthetic and analytic causatives in English: A construction-grammar approach // [www.stefanowitsch.de/ anatol/ texts/ ho\\_iccg2-1.pdf](http://www.stefanowitsch.de/anatol/texts/ho_iccg2-1.pdf).
11. Tomozawa H. A semantic analysis of causative and experiential "have" // *Hittotsubashi j. of arts and sciences*. Tokyo, 2002. Vol. 43. № 3. P. 1-9.
12. Wierzbicka A. *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1988.



*Широглазова Н.С.*  
СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОБЫТИЯ  
И ЕГО ПАРТИЦИПАНТОВ В ЯЗЫКЕ

XX век был знаменателен для лингвистики тем, что в научных кругах неизменно возрастал интерес к проблеме взаимосвязи человека с объективным миром посредством языка. В этом проявился антропоцентризм науки о языке. Наиболее полно эта взаимосвязь отражается в семантике. С того момента, когда предложение было признано универсальной ячейкой семантики, начали интенсивно проводиться исследования в области семантического синтаксиса (труды Л.Теньера, У.Чейфа, Ч.Филлмора, Ю.Д. Апресяна, В.В. Богданова, В.Г. Гака, И.П. Сусова и др.). Цель таких исследований – разработка системы универсальных смысловых категорий, выявление закономерностей и особенностей в способах формализации этих категорий в языке. В процессе формирования семантического подхода к предложению возникли новые термины: семантическая структура предложения, валентность, актанты, глубинный падеж и др. Возникло новое направление в лингвистической теории, получившее название падежной грамматики. Преимущества падежной грамматики заключаются в том, что она позволяет объяснить соответствия, существующие между семантическими фактами (глубинными падежами) и фактами синтаксическими (выбор подлежащего, например). Главный тезис падежной грамматики заключается в том, что семантическая структура предложения должна соотноситься со структурой изображаемой экстралингвистической ситуации.

Семантико-синтаксические исследования требуют применения различных методов. Для изучения характера взаимодействия между участниками события используются метод логического моделирования, теория игр, метод семантической сети. В процессе работы над языковым материалом большое внимание уделяется методам лингвистического эксперимента (подстановка функциональных эквивалентов, перефразирование), применяются описательный и сопоставительный методы, трансформационный и количественный анализ. Существенная роль отводится приемам интуиции, важность которых в лингвистическом исследовании отмечается многими учеными (Г. Гийом, Ч. Филлмор).

В процессе семантического исследования формальный аспект приобретает особую значимость. Принимая во внимание всеобщий характер структуры человеческой деятельности, ученые обосновывают универсальный характер семантических функций, в то время как формы их выражения имеют национальную специфику. Идея универсальности

ситуаций, обозначаемых в разных языках, легла в основу многих сопоставительных и типологических исследований в области синтаксиса. При формировании предложения осуществляются комбинаторные операции, манифестирующие семантико-синтаксические категории агентивности, аффицированности, орудийности и т. д. Эти категории, в свою очередь, образуются путем отражения «человеческим сознанием обобщенных моделей фактов и ситуаций ...» [12. С. 12]. Существование подобных абстракций должно быть материализовано. «Не существует другой формы материализации категорий сознания, кроме их языкового закрепления» [7. С. 11]. Связь трех пространств – реального, ментального, языкового – базируется на «принципе иконичности». Основу иконичности составляет «проецирование внутренней (когнитивной) модели реальности на модель синтаксическую, сопровождающуюся переходом от когнитивного уровня к его языковой репрезентации» [3. С. 9]. Участники события действительности (партиципанты), являясь элементами действительности, могут быть отражены в сознании при помощи определенных способов, которые мы обозначили через термин «глубинные падежи». Глубинный падеж рассматривается как «обозначение компонента семантической (глубинной) структуры предложения, участника события, описываемого глаголом» [11. С. 408]. По сути, глубинный падеж – это промежуточное, связующее звено между реальным партиципантом и его обозначением в конкретном предложении, т.е. актантом. Глубинные падежи – это категории универсальные, по крайней мере, для ряда человеческих сообществ.

Определение формальных средств выражения глубинных падежей осложняется тем, что нет взаимно-однозначного соответствия между падежами как элементами глубинной структуры и средствами их выражения как элементами поверхностной структуры. Конкретные средства выражения глубинных падежей в каждом языке специфичны. Они непосредственно зависят от грамматического строя языка. Неоднократно отмечался тот факт, что даже в одном языке определенный тип смысловых отношений обозначается по-разному, не говоря уже о разных языках. Это разнообразие обусловлено «с одной стороны, богатством падежной и предложно-падежной парадигмы, с другой – многогранностью самих передаваемых реальных отношений...» [14. С. 14].

В рамках семантико-синтаксического исследования возникает необходимость решить, какие языковые единицы следует учитывать в качестве актантов как элементов поверхностной структуры предложения. Исходя из того, что партиципант – это лицо, предмет или явление

природы, то соответственно в языке они будут выражаться посредством слов «именующих предмет». Предметные существительные становятся средством идентификации элементов действительности. Это конкретные имена, которые служат для замещения в речи предмета действительности. Имя в речи редко употребляется само по себе. Гораздо чаще оно сопровождается разного рода определителями или актуализаторами (местоимения, артикли, предложные и беспредложные определительные конструкции и т. д.). Признавая всю важность определителей в процессе идентификации предметов действительности, ограничимся рассмотрением отношений только между предметными именами, чтобы сохранить соответствие предложения одной пропозиции. Абстрактные существительные, как известно, не являются именами вещей. Их следует рассматривать как имена сложных ситуаций. Идентифицирующей функцией обладают имена живых существ, объектов, не созданных человеком, и артефактов, которые воплощаются в форме конкретных существительных.

Единицы, возникшие как результат номинации и обозначающие отдельные фрагменты действительности, служат материалом для построения предложения. Предложение называет целое событие, имеющее место в действительности. Построение предложения в разнотурных языках может быть глубоко различно, что осложняет процесс сопоставления конкретных предложений исходя из семантики их элементов. Многие лингвисты указывают на необходимость учитывать в большей степени семантику предложения в целом, а не отдельных его частей в качестве основного фактора, определяющего структуру высказывания (Ю.А. Левицкий, Т.П. Ломтев., В.Н. Ярцева). В процессе систематизации языковых средств выражения того или иного глубинного падежа неизбежно встает вопрос о статусе и устройстве той конструкции, которая берется в качестве объекта анализа. Предлагается термин «основное» («базисное») предложение, «базисная (базовая) структура», «исходная синтаксическая конструкция», «ядерное предложение», «глубинное предложение». Эта структура определяется лингвистами как стандартное простое двусоставное предложение с личной формой глагола – сказуемого, повествовательное, утвердительное, независимое от контекста, неэмоциональное, неразложимое далее. Эта структура возглавляет иерархичный ряд предложений. Она является в некотором роде «идеальной» формой выражения семантической структуры. В ней реализуются обязательные содержательные валентности предиката, т. е. наблюдается изоморфность иерархии семантических и синтаксиче-

ских единиц. В этой структуре манифестация семантической структуры осуществляется самым эксплицитным и самым экономным способом. Главную позицию в этой структуре занимает глагольная залого-немаркированная словоформа, называющая определенную ситуацию. Эта структура служит материалом для порождения структур различной природы. При помощи набора тех или иных трансформаций из нее может быть получена любая по сложности организации «поверхностная» структура.

Различаются события простые и сложные. Считается, что опыт, почерпнутый из окружающего мира, интерпретируется и организуется с помощью стереотипных схем или моделей. С их помощью сознание расчленяет эпизод на меньшие части. Любое сложное событие состоит из цепочки простых. Простое ядерное предложение дает название простому событию. Оно содержит в себе одну пропозицию, т. е. номинирует только одно событие действительности. Лексически с помощью актантов обозначаются все партиципаны, входящие в толкование ситуации. Предикат, выраженный глаголом, является центром, вокруг которого формируются отношения между всеми элементами предложения. Предикат определяет событие, в котором задействованы различные участники.

Вызывают дискуссию вопросы о составе облигаторных элементов базовой синтаксической структуры. В силу того, что отношения объективной действительности чрезвычайно многогранны, они могут находить разное языковое воплощение. Никакая реальная ситуация не может быть тождественно воспроизведена в языке, поскольку, во-первых, она протекает динамично, а, во-вторых, невозможно одновременно все-сторонне познать сложный денотат, каковым является ситуация. Одна и та же денотативная ситуация может воспроизводиться в различных синтаксических конструкциях, с одной стороны, с добавлением новых компонентов, а, с другой стороны, с имплицитным представлением других компонентов. То есть конструкции делятся на такие конструкции, в которых все содержательные валентности реализованы, и конструкции, в которых реализованы не все содержательные валентности. «Денотативный план необязательно связан с выражением в языке. Ситуации объективной действительности существуют независимо от языка и его носителя – человека. Более того, они могут быть отражены в сознании, не будучи оформлены в виде каких-либо высказываний о них» [6. С. 70]. При реализации глаголом всех его валентностей в предложении может возникнуть семантическая избыточность, которая уст-

раняется усечением синтаксических моделей. Скрытые компоненты значения могут выражаться синкретически, поскольку они не имеют самостоятельного явного формального выражения. Таким образом, выбор факультативных элементов зависит от влияния различных факторов, в числе которых важное место занимает ограничительное влияние системы языковых возможностей данного языка.

Одно и то же событие реальности может быть отражено в поверхностных структурах, называемых синтаксическими синонимами. Синтаксические синонимы описывают одну и ту же денотативную ситуацию, но формально построены по разным моделям. Примеры соотношения активных и пассивных структур – лишь наиболее очевидные примеры различий сигнификативного плана у денотативно-тождественных конструкций, поскольку они отражают одни и те же отношения внеязыковой действительности – отношение действия к субъекту и объекту. Отмечается различная связь залоговых форм глагола с семантическими актантами. «Максимальное число семантических актантов глагола в эксплицитной форме представлено в предложении с активной (исходной или «прямой») формой сказуемого – глагола. При употреблении других («непрямых») залоговых форм, в частности, пассивной формы, число эксплицитно выраженных актантов обычно уменьшается (до одного-двух или даже до нуля)» [10. С. 228-229].

Особый интерес вызывают у лингвистов рассматриваемые с семантической точки зрения конверсные отношения, когда антонимичные по своему значению глаголы в окружении одного и того же набора партиципантов воссоздают одну и ту же ситуацию. Для конверсивов характерно единство денотативной ситуации, представляемой в разных ракурсах. Конверсивы описывают одно и то же событие применительно к разным его участникам, т. е. с разной семантической перспективой. Они противостоят друг другу по составу эксплицитной и имплицитной информации.

В процессе сравнения разных языков возникает необходимость выяснить, какие конструкции в рассматриваемых языках поддаются сравнению. Такими структурами считаются конструкции, обладающие «контекстуальной эквивалентностью». «Эквивалентными являются конструкции, которые, по крайней мере, в некоторых случаях, могут взаимно переводиться» [8. С. 327]. Эквивалентные структуры могут формально отличаться друг от друга, а могут быть формально подобны (конгруэнтные конструкции). При обосновании лингвистической гипотезы с привлечением эмпирических данных возникает объективная

трудность, которая заключается в том, что исследователю приходится иметь дело с субъективным мнением носителей языка. Субъективизм и универсализм – две стороны одного явления. Разные люди смотрят на мир и воспринимают его по-разному. В основе каждого конкретного языка «лежит особая модель, или картина мира, и говорящий обязан организовать содержание высказывания в соответствии с этой моделью» [16. С. 3]. В то же время мышление всего современного человечества однотипно. Есть некоторая сумма знаний, «одинаковая для всех людей вообще и еще большая сумма знаний, общая для людей, стоящих приблизительно на одном и том же культурном уровне развития. Точно также сама способность к восприятию внешнего мира, в известной степени, совпадает у всех людей» [13. С. 304]. Поскольку принципиальных различий в восприятии мира разными людьми нет, лингвистов интересует вопрос, нет ли общих принципов в средствах выражения понятийных категорий.

По мнению Л. Теньера, для того, чтобы смысл предложения был понятен, необходимо «чтобы разные актанты обозначались специальными сигналами, позволяющими легко различать эти актанты» [15. С. 126]. Среди таких сигналов ученый называет специальные показатели, к которым относятся флексии, артикль, личный показатель, предлоги и послелогои, приставки, суффиксы и окончания, позиция актанта в речевой цепи. Ч. Филлмор в качестве средств выражения глубинных падежей называет морфологическую падежную форму, аффиксацию, супплетивность, добавление энклитических и проклитических частиц и ограничение на порядок слов [17. С. 417]. В.Б. Касевич подчеркивает факт несоответствия во многих случаях глубинных падежей поверхностным падежам и их аналогам, говорит о системе правил по преобразованию глубинной структуры в поверхностную, в числе которых важную роль играют правила введения подлежащего и дополнений [4. С. 121]. В.В. Богданов одним из основных средств выражения глубинных отношений называет поверхностные падежи, выбор которых зависит от конкретного вида предиката. При различных предикатах одно и то же отношение или роль может выражаться разными морфологическими падежными формами [2. С. 114]. Но категория морфологического падежа не единственный выразитель семантических функций. Предлоги используются в падежных и беспадежных языках, а предлог в индоевропейских языках и послелог в тюркских и финно-угорских могут взаимодействовать с падежно оформленным субстантивным элементом. Традиционные падежи, предлоги, порядок слов выступают в качестве

показателей направления отношений между теми предметами, которые обозначаются словами. С.Д. Кацнельсон особо отмечает в качестве универсального способа оформления функции субъекта как семантического аргумента первое позиционное место в предложении. В исходных по своей интенции предложения субъект всегда предшествует другим именованным элементам предложения, независимо от места предиката. Это правило является всеобщим как для беспадежных, так и падежных языков. Таким образом, выделяется универсальный способ оформления субъекта – словопорядок – и «идиоэтнические» падежи. Однако нередко происходит использование падежей вразрез с их позиционными формами, например, в предложениях с инверсионным порядком слов [5. С. 193]. Дж. Лайонз подчеркивает наличие функционального сходства между падежами и предложными группами, причем от предлога зависит выбор падежного окончания. Он также показывает, что существует пересечение в способах выражения, например, инструментальной и агентивной функций [9. С. 315]. Ю.Д. Апресян также отмечает, что многие актантные значения имеют типовые падежные формы выражения, но в то же время «одна и та же валентность при разных словах может выражаться очень разными средствами (практически любым средством), одно и то же средство при разных словах может выражать очень разные валентности» [1. С. 146].

Таким образом, в процессе семантико-синтаксического исследования приходится сталкиваться с вопросами, на которые в современной лингвистике не всегда можно найти однозначный ответ. Работа над материалом конкретных языков и анализ различных научных подходов к семантике предложения позволяют сделать ряд выводов. Предложение обладает семантической структурой, представляющей его информативное содержание. Семантика предложения заключается в отражении языковыми средствами денотативной ситуации (события и его участников) в действительности. Элементами семантической структуры служат предикат и глубинные падежи, реализующиеся в поверхностной структуре в виде глагола и именных актантов. Простое ядерное предложение является языковой единицей, посредством которой получает в языке представление элементарное событие действительности. Центром предложения выступает глагол, задающий количество именных актантов. В качестве именных актантов в предложении могут выступать субстантивированные номинативные единицы, обладающие идентифицирующей функцией. Глубинные падежи, являясь категориями универсальными, имеют в языках разные способы формализации. В их

число входят традиционные морфологические падежи, предлоги и послелоги, порядок слов, позиционное место в предложении. Комплекс средств выражения глубинных падежей индивидуален для каждого языка. При анализе из предложения исключаются все элементы, которые могут быть развернуты в дополнительные пропозиции, а также те элементы, присутствие которых факультативно.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Наука, 1974.
2. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977.
3. Бодягина О.Л. Полифакторный подход к выбору актанта на роль подлежащего: (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003.
4. Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. М.: Наука, 1977.
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972.
6. Клобуков Е.В. Семантика падежных форм в современном русском литературном языке. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
7. Колшанский Г.В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. С. 2-31.
8. Кшешовский Т.П. Эквивалентность, конгруэнтность и глубинная структура // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 25. М.: Прогресс, 1989. С. 327-340.
9. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. М.: Прогресс, 1978.
10. Левицкий Ю.А. Пассив в системе глагольных форм // Проблемы теории грамматического залога. Л.: Наука, 1978. С. 226-229.
11. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2003.
12. Москальская О.И. Проблемы системного описания синтаксиса. М.: Высш. шк., 1974.
13. Селиверстова О.Н. Некоторые типы семантических гипотез и их верификация // Гипотеза в современной лингвистике. М.: Наука, 1980. С. 262-319.
14. Скобликова Е.С. Очерки по теории словосочетания и предложения. Куйбышев: Изд-во Саратов. ун-та, 1990.
15. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988.
16. Урысон Е.В. Языковая картина мира VS. Обиходные представления: (модель восприятия в русском языке) // Вопросы языкознания. № 2. М.: Наука, 1998. С. 3-21.
17. Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. М.: Прогресс, 1981. С. 394-435.



18. Чейф У. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12. М: Радуга, 1983. С. 35-73.

**Шутова Н.М.**

**РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА**

(на материале перевода англоязычной рекламы на русский язык)

Интерес к изучению различных типов текстов – речевых образований с определенной смысловой целостностью и структурной организацией, вызван в современной лингвистике, как насущными теоретическими потребностями развития этой науки, так и практическими нуждами деятельности человека. Язык обслуживает различные сферы жизни общества, в частности, рекламную деятельность, которая во многом определяет развитие экономики, торговли, социальных услуг. Благодаря развитию рыночной экономики и международного товарообмена возрастает и актуальность перевода рекламных текстов (РТ).

Текст рекламы, как объект лингвистического исследования, рассматривали многие отечественные и зарубежные ученые (Л.А. Баркова, Н.Н. Кохтев, Е.В. Медведева, Д.Э. Розенталь, А.Д. Солошенко, P. Bruthaux, G. Dyer, A. Goddard, G. Leech). По мнению А.Д. Солошенко, рекламный текст – это речевое произведение с определенной формальной и смысловой структурой, которое выступает в качестве коммуникативного сообщения, имеющего прагматическую установку передать адекватную замыслу автора информацию о предмете рекламы с конечной целью побуждения реципиента [6. С. 9].

В первых исследованиях РТ отмечался специфический характер языка рекламы, достаточно детально описывались лексико-семантические и синтаксические особенности РТ, их роль в реализации основной функции рекламного сообщения, заключающейся в воздействии на читателя – потенциального потребителя. В то же время, незаслуженно мало внимания уделялось коммуникативной и культурной обусловленности организации РТ, ее роли в реализации установки рекламодателя на оказание желаемого воздействия на адресата.

В последние годы исследователи рассматривают рекламный текст как вид дискурса (Е.В. Анашкина, И.А. Гусейнова, Н.В. Щербина). Е.В. Анашкина, например, определяет дискурс как сложное коммуникативное явление, включающее не только акт создания определенного текста, но и отражающее зависимость создаваемого речевого произведения от значительного количества экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, мнений, установок и конкретных целей гово-

рящего как создателя текста [1. С. 6]. Подобно прочей продукции средств массовой информации – газетам, журналам, телепрограммам, радиопередачам – реклама материализуется в виде готового цельно-оформленного медиа текста. Причем понятие «текст» применительно к сфере массовой информации используется не только для обозначения собственно вербального ряда, но и включает в себя такие важные составляющие, как визуальный ряд, графические средства, аудио ряд.

Н.В. Щербина определяет рекламный текст как вид убеждающего дискурса, корни которого следует искать в риторике [7. С. 11]. И.А. Гусейнова, в свою очередь, замечает, что процесс воздействия на адресата с целью убеждения в целесообразности приобретения объекта рекламирования строится на стратегиях и тактиках, которые частично совпадают с так называемой формулой AIDA, введенной в обиход еще в конце 19 века Э. Левисом (1896). В настоящее время эта формула широко используется в модифицированном виде как AIDMA (A – attention «внимание», I – interest «интерес», D – desire «желание», M – motive «мотив», A – action «действие» [3. С. 18].

Исследуя рекламный текст с коммуникативной точки зрения, О.А. Давыденкова отмечает, что любой акт коммуникации представляет собой обмен смыслами или концептами, а языковые единицы выступают основным средством, обеспечивающим этот процесс. Конечной целью рекламы является управление деятельностью людей, а передача сообщения – лишь одно из средств ее достижения [4. С. 133]. Эта точка зрения на рекламный текст представляется нам очень верной и важной для правильного понимания задач перевода рекламных сообщений. Прагматические установки, задаваемые создателями рекламы, определяют выбор используемых языковых средств, как в исходном тексте, так и в его иноязычном варианте.

Адекватное восприятие рекламного текста и его осмысление возможно лишь тогда, когда реципиент может проследить развитие мысли рекламодателей в каждом коммуникативно-значимом отрезке дискурса рекламы. Смысл рекламы часто может быть доступен лишь тому, кто не просто владеет исходным языком, но и, как говорится, «живет в его атмосфере». При переводе РТ некоторые аспекты межкультурного и межъязыкового взаимодействия препятствуют адекватной передаче рекламного сообщения представителям иноязычной культуры, коммуникативные и культурологические факторы часто выходят на первый план. Переадресовывая рекламное сообщение иноязычной аудитории, переводчик должен стремиться найти не просто смысловые эквивален-

ты, а и функциональные соответствия. Т.А. Анисимова справедливо замечает, что анализ и перевод любого иноязычного текста предполагает наличие определенного баланса фоновых знаний для адекватной и успешной коммуникации [2. С. 10]. К сожалению, вопросы перевода РТ изучены крайне мало.

Настоящее исследование проведено на материале современной англоязычной прессы, рекламных текстов, опубликованных в газетах Times, Guardian, New York Times, USA Today, Daily Mail, журналах Time, U.S. News, BusinessWeek, Newsweek, Economist, Smithsonian, People, Vogue и др. за период с 1996 по 2006 год. Рассмотрено около 1000 рекламных текстов с точки зрения основных коммуникативных установок и лингвостилистических средств их реализации, а также возможности выбора наиболее эффективных средств их перевода на русский язык.

Вслед за О.Н. Рыбаковой, мы считаем возможным разделить все рассматриваемые РТ на агитационные и имиджевые, исходя из их роли в общей рекламной кампании. К агитационным РТ относятся тексты с преобладающей установкой на побуждение к действию, для данных РТ обычно характерна развитая схема вербального сообщения. К имиджевой рекламе относятся РТ с установкой на простую передачу информации, вербальная часть таких РТ минимизирована и сведена лишь к сообщению названия предмета рекламы или фирмы-производителя. Рассмотренные рекламные тексты отличаются и по их направленности на определенный тип адресата: потребителя профессионально-функциональной ориентации; потребителя, относящегося к избранному, узкому кругу; массового потребителя. К текстам первой группы относится реклама, ориентированная на людей конкретной сферы деятельности, в них преобладают определенные тематические группы лексики и специальная терминология. К текстам второй группы относится, как правило, реклама сложной техники, дорогих автомобилей и другой продукции исключительно высокого качества. Такие тексты отличаются пространностью, многословностью, использованием аргументированных доказательств выгоды приобретения рекламируемого товара. В данных рекламных текстах также нередко используется специальная терминология. К текстам третьей группы относится 80% проанализированных РТ. Принципы их построения, лексические и грамматические характеристики особенно многообразны.

Классифицируя РТ в зависимости от ориентации на определенный тип адресата, уместно также говорить о гендерном аспекте рекламной

коммуникации, о рекламных текстах, рассчитанных преимущественно на женщин или мужчин. Рекламные тексты подразделяются и в зависимости от адресанта (отправителя) сообщения: производителя продукции, торгующей организации, кооперативного рекламодателя (производителя товара и фирмы-распространителя) и т. д. Все перечисленные параметры влияют на построение РТ, его смысловое наполнение и переводческие стратегии при переадресовке текста иноязычной аудитории.

Фактический материал свидетельствует о том, что лингвостилистические средства воздействия на адресата можно подразделить на несколько групп в зависимости от решаемых при их использовании коммуникативных задач:

1. привлечение внимания и акцентация мысли;
2. описание высокого качества товара или услуги;
3. эмоциональное воздействие на адресата;
4. создание устойчивых ассоциаций с рекламируемым товаром;
5. прямое побуждение к действию.

Однако следует отметить, что не существует четкого подразделения лексики, стилистических приемов или других лингвистических средств, используемых в РТ для выполнения определенной коммуникативной задачи, поставленной рекламодателем. Иногда одно и то же лингвистическое средство направлено на решение нескольких коммуникативных задач.

В целях привлечения внимания адресата составители рекламы нередко прибегают к особой фонетической и графической организации текста, достаточно широко используются: аллитерация, особая ритмическая организация текста, разные шрифты. Приведем пример рекламы дивана, в которой удачно используются аллитерирующиеся эпитеты и параллелизм конструкций:

Squashy sofa,  
Smashing price!  
PERIOD LIVING & TRADITIONAL HOMES. August 1996.

Хотя в учебных пособиях по переводу нередко отмечается проблематичность сохранения аллитерации при переводе, думается, что в рекламном тексте ее желательно сохранять, так как она служит беспроблемным средством привлечения внимания. Можно предложить такой вариант перевода:

«Дивный диван,

Довольно дешево!»

В следующем примере авторы используют оригинальный прием – намеренную деформацию орфографии отдельных слов, опускают последнюю букву каждого слова. Такого рода реклама заставляет читателя расшифровать себя, и, естественно, задерживает его внимание: Whe wa th las tim yo reall ha fu in ca?

MOTOR TREND. February 2006.

Подобного рода примеров в отечественной рекламе нам не встретилось, но, учитывая коммуникативную установку рекламодателей, можно попытаться сохранить использованный прием при переводе, хотя, как нам кажется, лучше произвести опущение начальных, а не конечных букв слов:

«огда ы в оследний аз улили с довольствием?»

Иногда избранное графическое оформление рекламы может представлять еще более значительную переводческую проблему, как, например, форма кроссворда в рекламе автомобиля BUICK, в которой удачно выделено слово «safety» – «безопасность»:

UPPER CHILD SEAT ANCHORS.

ANTI-LOCK BRAKES.

TIRE INFLATION MONITOR.

DAYTIME RUNNING LAMPS.

CATCHER'S MITT SEATS.

REMOTE KEYLESS ENTRY”.

TIME. June 28, 1999.

При переводе данной рекламы практически невозможно сохранить особое графическое построение текста и значение выделенного в рекламе слова.

Среди лексических средств, используемых в современной англоязычной рекламе, и представляющих значительную сложность при переводе, можно отметить использование неологизмов и обновленной фразеологии. Язык рекламы переживает некий «неологический бум», именно оригинально образованные слова и словосочетания, обладают тем особым колоритом и яркостью, которая позволяет рекламному тексту выполнить свои коммуникативные задачи. Приведем пример рекламы крема-кондиционера для лица, в которой используются два неологизма, созданных аналогичным образом:

Dry stress, cold weather or not,

Your skin will love it.

Introducing Extreme Conditioning Cream SPF 15

Whatever your busy life leads you, your skin will feel

**Weather-proof, stress-proof**, glowing with confidence.

VANITY FAIR. March 2000.

При переводе данной рекламы коммуникативно значимо сохранить оригинальное словообразование, можно предложить такой вариант:  
«Будете ли Вы подвержены стрессам или Вас застанет холод,

Вашей коже очень понравится крем Extreme Conditioning Cream SPF 15

При любой занятости Ваша кожа будет **погодоустойчивой**  
и **стрессоустойчивой**».

Прилагательное *proof* используется во многих рекламных текстах для создания новых слов. Интересен пример рекламы туши для ресниц:

Water-Proof YES!

**Boy-Proof NO!**

PEOPLE. May 1996.

Неологизм *boy-proof*, образованный по аналогии со словом *water-proof* – «водонепроницаемый, водоотталкивающий», буквально означает «устойчивый против мальчиков (молодых людей)». Авторы рекламы хотят подчеркнуть, что потребитель, в данном случае молодая девушка, использующая тушь, будет выглядеть очень хорошо, и мужчины не смогут устоять перед ней. Учитывая все импликации, можно использовать такой перевод:

«Водоотталкивающая – ДА!

**Мужчиноотталкивающая – НЕТ!»**

Весьма популярным способом создания неологизмов в рекламе является слияние (наложение) слов:

Every single day,  
Every single girl,  
Should have  
One our of tennis,  
One hour in the pool,  
One hour of **Slimnastics!**

COSMOPOLITAN. April 1996.

Слово *slimnastics* образовано в результате слияния двух слов: *slim* – «стройный» и *gymnastics* – «гимнастика». Для адекватного восприятия рекламы адресатом можно предложить такой перевод:

Каждый день,  
Каждой девушке  
Следует проводить один час на теннисном корте,  
Час – в бассейне,  
А один час заниматься **«стройнастикой»**.

При описании высокого качества товара наиболее частотными лингвостилистическими средствами являются: эпитеты, метафоры, гиперболы, антитеза, оценочная лексика, фразеология. Имеющийся материал свидетельствует о том, что наиболее популярным стилистическим приемом, направленным на решение задачи эмоционального воздействия на читателя является каламбур. Использование этого стилистического приема в РТ призвано вызывать у читателя положительные эмоции – улыбку, смех.

Анализируя фактический материал, мы пришли к выводу о том, что во многих случаях коммуникативная задача формирования устойчивых положительных ассоциаций с рекламируемым товаром решается за счет использования метафор, перекликающихся с названием товара. Приведем пример рекламы средства против коррозии металла в автомобилях.

**Knight in shining armor.**

**Armorall. Shine and protection.**

U.S. NEWS&WORLD REPORT. Brooks 1997.

Автомобиль, при обслуживании которого используется рекламируемое средство, сравнивается с «рыцарем в блестящих доспехах». Метафора, заложенная в основу названия самого средства, предопределяет «способ мышления о нем». При переводе необходимо сохранить этот «параллелизм мышления». Можно предложить такой вариант:

**«Рыцарь в блестящих доспехах.**

**Арморол – защита для вашего автомобиля,  
он обеспечит ему надежные доспехи»**

Название средства передано с помощью сочетания переводческой транскрипции и транслитерации, так как узнаваемость брэнда является необходимым условием успешной идентификации товара в рекламе на любом языке. В переводческой практике последних лет название товара нередко сохраняется в оригинальном написании.

Коммуникативная задача побуждения к действию решается за счет использования дискурсивных процедур рекомендации и предложения. Примечательно, что авторы РТ не используют прямые призывы к совершению покупки, избегают лексических единиц типа *buy* – «покупайте», *get* – «получите» и т. д. Данная коммуникативная задача обычно решается некатегоричными побудительными высказываниями, к наиболее частотным стилистическим приемам, направленным на ее решение, относится литота. Приведем пример рекламы автомобиля Fiat Tipo:

There's absolutely **no reason not to boldly go** to your nearest Fiat dealers and ask for a test drive.

Авторы РТ ненавязчиво предлагают потенциальному покупателю «испытать» автомобиль. Можно предложить следующий вариант перевода:

**«Нет абсолютно никаких причин, чтобы не пойти в ближайшее агентство по продаже Fiat и не попросить предоставить вам возможность опробовать автомобиль»**

С другой стороны, в рекламе часто используются рекомендации действовать незамедлительно, не терять времени, чтобы не упустить свой шанс. Большую смысловую нагрузку несут такие лексические единицы, как: *limited* – «ограниченное количество», *free* – «бесплатно», *special value off* – «особые скидки». Достаточно часто для побуждения к действию используется риторический вопрос:

Isn't it time to change your clothes?  
«Не пора ли вам купить что-нибудь новенькое из одежды?»

Уже отмечалось, что рекламный текст, как и любой другой текст, это не только языковое, но и культурное явление. Он составляется представителями определенного культурного сообщества для адресата, обладающего теми же фоновыми знаниями. Разные культурные ориентиры носителей языка оригинала и перевода могут затруднить процесс перевода рекламы. Переводчику нередко приходится решать вопрос о принципиальной возможности перенесения РТ в контекст другой культуры без существенных семантических изменений, смены образности, иных преобразований для осуществления успешного коммуникативного акта между рекламодателем и иноязычным адресатом рекламного сообщения. У англоязычного реципиента, например, при одном упоминании мест продажи товара возникают определенные ассоциации. Приведем пример рекламы купальных костюмов фирмы BURBERRY. Вербальная часть данного РТ сводится к сообщению брэнда и перечислению мест возможного приобретения товара. РТ сопровождается большой фотографией, на которой около бассейна изображены люди, одетые в красивые купальные костюмы названной фирмы:

BURBERRY  
New Bond Street, Knightsbridge, Regent Street

MAXIM. March 25, 1997.

У англоязычного реципиента при одном упоминании улиц, на которых расположены магазины, продающие рекламируемые купальники, сразу создается впечатление о их высоком качестве. Для многих рус-



скоязычных читателей такой рекламы, никогда не посещавших Лондон, перечисление улиц ничего не скажет. Считаем, что в таких случаях необходим поясняющий перевод:

«Купальные костюмы от фирмы BURBERRY  
из лучших магазинов Лондона, расположенных на Нью Бонд Стрит,  
Риджент Стрит, в фешенебельном районе Найтсбридж».

Национально-культурные коннотации особенно свойственны фразеологии, поэтому ее включение в рекламу столь эффективно, но и одновременно доставляет много хлопот переводчикам. Приведем пример рекламы автомобиля FIAT, в которой используется трансформированная фразеологическая единица:

Think Italian,  
**Lose your stiff upper lid.**

DAILY MAIL. June 22, 1996.

Рекламируется открытый автомобиль без твердого верха (*upper lid*), но совершенно очевидна переключка с известной английской ФЕ *to keep a stiff upper lip* – «упорствовать, упрямитесь», которая часто используется для характеристики англичан. Таким образом, РТ рекомендует англичанам «равняться на итальянцев», изменить свои приоритеты и приобрести несколько фривольный открытый автомобиль. Думается, что переводчик может довести до русскоязычного читателя лишь общий смысл РТ:

«Перестаньте упрямитесь и ездить в закрытых автомобилях.  
Равняйтесь на итальянцев».

Подводя итог проведенному исследованию, можно сказать, что, несмотря на то, что рекламный текст, как тип текста, является в настоящее время объектом интенсивного изучения, специфика и возможности его перевода на другой язык освещены в имеющихся работах по теории и практике перевода весьма поверхностно. В ходе работы над переводом рекламных текстов выясняется, что переводчику нужно, прежде всего, разобраться в коммуникативном построении РТ, определяемом многими параметрами: направленностью на определенного адресата, обусловленностью отправителем сообщения, местом данного РТ в общей рекламной кампании, известностью или неизвестностью рекламируемого товара в стране носителей языка перевода и т. д. Рекламный текст неизбежно рассматривается как коммуникативный акт, каждый компонент которого решает определенные задачи. Именно они должны в конечном итоге влиять на лингвистическое оформление перевода.

Однако многие коммуникативно и культурно обусловленные ассоциации, вызываемые РТ у носителей языка оригинала – первоначального адресата рекламного сообщения, могут оказаться трудно передаваемыми, требующими комментария и объяснения. Именно национально-культурный компонент рекламы часто относится в теории и практике перевода к сфере непереводаемого. Коммуникативные задачи, поставленные рекламодателем, иногда могут быть решены в языке перевода несколько иными лингвистическими средствами, что можно считать вполне допустимым и оправданным при переводе такого рода текстов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анашкина Е.В. Дискурсивный аспект функционирования стилистического приема метонимии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
2. Анисимова Т.А. Лингвистические характеристики публицистического текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998.
3. Гусейнова И.А. Дескриптивные рекламные тексты как инструмент воздействия в системе маркетинговой коммуникации: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1999.
4. Давыденкова О.А. Антонимия как фактор реализации воздействия в английских предложениях рекламно-инструктивного характера // Проблемы методики и лингвистики обучения иностранным языкам: традиции и стратегия обновления. Тамбов, 2001.
5. Рыбакова О.Н. Дискурсивные, коммуникативно-прагматические и семиотические характеристики англоязычной печатной рекламы: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 1999.
6. Солошенко А.Д. Коммуникативно-прагматические аспекты рекламного слогана в рамках модели рекламного воздействия: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Львов, 1990.
7. Щербина Н.В. Американский рекламный текст в аспекте взаимодействия языка и культуры: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Хабаровск, 2002.

### Раздел III. ПЕДАГОГИКА. ЛИНГВОДИДАКТИКА

*Ассылова М.И.*

#### К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА КАК ПОСРЕДНИКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Конец XX века ознаменован ослаблением и разрушением тоталитарных государственных систем, усилением взаимодействия стран, объединяющихся в мировое сообщество, интернационализацией промышленности и экономики. Смена экономической формации, резкие изменения политической и социальной жизни не замедлили отразиться на состоянии образовательных систем в России и государствах бывшего социалистического лагеря, обнажив все противоречия, вызванные новыми жизненными условиями. Анализируя проявление интеграционных тенденций в мировом образовании, следует отметить роль политических, социальных и экономических преобразований в стимулировании процесса интеграции национальных образовательных систем в мировое образовательное пространство.

Образцы нового подхода к проблемам развития образования дает миру объединенная Европа, нацеливая его на смену образовательных ориентиров. В основе интеграционных процессов становится идея «европейского сознания», представляющего сознание многообразия народов и культур в общности и целостности европейской культуры. Интеграция в европейских странах как новая форма нравственных международных отношений во многом определила ценностные ориентиры образования XXI века. Глобализация мировой экономики раскрывает новые возможности для высшей школы: активней развивать международные связи, искать свои глобальные перспективы и свою нишу в образовательном пространстве.

В настоящее время Россия открывает миру свои границы и активно интегрируется в мировое сообщество. Этот процесс кардинальным образом меняет положение высшей школы. В содержании высшего образования в России начала XXI века на первый план выдвигается проблема качества подготовки специалиста на всех этапах обучения. Целью высшей школы свободного открытого общества становится предоставление студентам возможности приобрести такой образовательный опыт, который помог бы в дальнейшем каждому из них в отдельности занять в обществе то место, которое наиболее бы соответствовало его интересам, потребностям и возможностям. Предпринимаются попытки

создания образовательной системы нового типа, отвечающей требованиям открытого, развивающегося демократического общества, позволяющей расширить профессиональные возможности личности.

Отвечая на запросы общества, реформирование высшего профессионального образования затронуло и область подготовки специалистов по иностранным языкам. Намечается межкультурный подход, требующий пересмотра приоритетов и акцентов в лингвистическом образовании, обращения к целостному, системному характеру познания. При таком подходе иностранные языки становятся средством осознания сложности и многообразия родного языка и национальной культуры, национального достоинства и равенства, средством гражданского образования, а также развития личности и её индивидуальных познавательных способностей, социальных возможностей, культурных интересов и потребностей.

В соответствии с российской образовательной политикой было открыто новое направление 620100 – «Лингвистика и межкультурная коммуникация», утвержденное приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию, разработаны новые квалификационные характеристики, соответствующие Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования. В перечень основных специальностей, реализуемых в рамках данного направления была включена специальность 022900 – «Перевод и переводоведение» (предусматривающая присвоение выпускникам квалификации «Лингвист, переводчик»).

Для организации рационального и эффективного образовательного процесса, готовящего студентов к овладению переводом как особым видом речевой деятельности, необходимо системное представление о профессионально значимых качествах языковой личности специалиста-переводчика.

Вопросами профессиональной подготовки переводчиков занимаются многие отечественные учёные: И.С. Алексеева, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.Р. Поршнева, М.Я. Цвиллинг, Н.Н. Гавриленко и др. Изучение специальной литературы по данной проблематике позволяет выделить основные составляющие профессиональной компетенции специалиста-переводчика.

Так, по определению М.Я. Цвиллинга, профессиональное овладение языками неразрывно связано с формированием многоязычной личности переводчика, отличительными чертами которой является осознанность и управляемость речевыми действиями, системность знаний родного и

иностранный языковой материал, способность устанавливать межъязыковые соответствия элементов, структур, речевых моделей изучаемых языков. Эти качества языковой личности должны подтверждаться количественным объемом языкового тезауруса [6. С. 36].

В процессе подготовки переводчиков готовность к овладению переводческой профессией проявляется в сформированности таких компетенций как лингвистическая, семантическая, интерпретативная, текстовая и межкультурная. Без их формирования и развития невозможно осуществление базовых переводческих действий. Компетенции, заключающиеся в способности мобилизовать все ресурсы для выполнения перечисленного комплекса действий, наряду с лингвистической и коммуникативной компетенциями, приобретают особое значение при обучении переводчиков языкам.

*Семантическая компетенция*, по утверждению Е.Р. Поршневой, представляет собой способность мобилизовать систему знаний, умений, умственных качеств, необходимых для извлечения, запоминания и порождения смысла [5. С. 94]. Данная компетенция позволяет воспринимать и удерживать в памяти смысловое содержание сообщения, выделять его смысловые единицы, объединять их в более крупные информационные единицы. Система операционных смыслообразующих действий, опирающаяся на смысловую память, концентрацию и переключение внимания, составляющие основу переводческого мышления, должна быть осознана и сформирована при обучении всем изучаемым языкам.

Образованию первичных переводческих навыков способствует развитие *интерпретативной компетенции*, способности к мобилизации системы знаний и умений, необходимых для выявления контекстуального значения языковых средств и их трансформации, опирающейся на вербальную лабильность и эвристические умения. Данная компетенция позволяет переводчику передавать, формулировать и переформулировать смысл сообщения на родном и иностранных языках в соответствии с дискурсивным контекстом, подбирать соответствующие синонимические средства для передачи смысла. Благодаря интерпретативной компетенции человек способен выразить одно и то же содержание разными способами, или иначе, возможность равнозначных преобразований. Именно эта компетенция является *основным* показателем владения языком.

Не менее значимой для формирования переводческих умений является *текстовая компетенция*, способность мобилизовать систему зна-

ний, умений, необходимых для текстовой деятельности, заключающейся в различении типа, жанра, и стиля текста, а также в конструировании и воспроизведении текста соответственно заданной типологии. Данная компетенция позволяет сохранять при передаче смысла текста его типовую, жанровую, денотативную, коннотативную, нормативную, прагматическую и эстетическую эквивалентности.

Одной из важных целей обучения языкам становится формирование и развитие *межкультурной компетенции*. Являясь базовым условием межкультурной коммуникации, межкультурная компетенция заключается в высокоразвитой способности мобилизовать систему знаний, умений, необходимых для декодирования и адекватной интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и ориентирования в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации. Для переводчика – это установка на адресат сообщения, это умение предотвращать или компенсировать не(до)понимание сторон межкультурного общения и способствовать их взаимодействию. В своей деятельности (как устной, так и письменной форме) переводчик взаимодействует с представителями двух языков и культур в общей для них сфере деятельности, ситуации, исполняя роль межкультурного посредника, транслятора чужих мыслей и формы их выражения (в идеале), тем самым он усложняет акт коммуникации, беря на себя функции получателя-потребителя, интерпретатора-преобразователя, адаптатора концептосферы «чужой культуры» для «своих потребителей» и производителя [3. С. 143].

В процессе межкультурной коммуникации устный переводчик не ограничивается ролями потребителя, посредника и производителя. Его деятельность усложняется и другими функциями. Попробуем восстановить его ролевой репертуар:

- роль «межкультурного посредника» – переводчик обеспечивает коммуникацию (взаимопонимание) представителей разных культур;
- роль «потребителя / интерпретатора» – переводчик интерпретирует речевое поведение участников межкультурной коммуникации, объясняет ситуацию общения;
- роль «производителя» – переводчик конструирует и производит текст на языке перевода;
- роль «практического психолога» – переводчик корректирует свое речевое поведение, учитывая межличностные отношения, психо-

логическое состояние и психологические реакции участников межкультурного общения;

- роль «организатора» – переводчик организует условия для своей работы, приспосабливается к условиям и виду перевода;
- роль «исследователя» – устный переводчик собирает информацию по тематике перевода и проводит предварительные терминологические исследования (опрос специалистов, подбор и изучение необходимой литературы, сопоставление терминологических систем);
- роль «адаптора» – переводчик адаптирует текст сообщения для понимания его представителями другой культуры;
- роль «корректора» – переводчик корректирует свой текст, отслеживая реакцию слушающих;
- роль «редактора» – письменный переводчик проводит редакторскую правку своего текста, готовя его к публикации.

В этом проявляется сложность и полифункциональность переводческой профессии, поскольку каждая профессиональная роль предполагает наличие специфических умений.

Таким образом, перечисленные качества определяют сформированность профессиональной компетенции, т. е. способности к овладению переводческой профессией, обеспечивающей дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование молодого специалиста как профессионала.

#### СПИСОК ЛИТРАТУРЫ

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика. СПб., 2000.
2. Гавриленко Н.Н. Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1989.
3. Зусман В.Г. Концепт в межкультурной коммуникации // Проблемы межкультурной коммуникации: Материалы междунар. семинара. Ч.1. Н.-Новгород, 2000.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М., 1980.
5. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. Н.-Новгород, 2002.
6. Цвиллинг М.Я. Профессиональные требования к личности переводчика и обучение переводу // Информационно-коммуникативные аспекты перевода. Ч. 2. Н.-Новгород, 1998.

**Бекк М.А.**

**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА**

Реформирование современного российского высшего образования выдвигает новые требования к процессу обучения в вузе. Неоспорим тот факт, что саморазвитие студента важно не только с профессиональной точки зрения, но и для его нормального вхождения в стремительно развивающееся информационное общество. Как следствие изменений общества, ключевым понятием новой образовательной парадигмы становится автономия личности [1].

Как показывает изучение научно-методической литературы, в настоящее время среди исследователей существует множество разногласий в определении автономной учебной деятельности. Впервые термин «учебная автономия» был предложен американским ученым Д. Холком в 1979 году, однако следует отметить, что идеалом любого развитого общества всегда считались независимость мысли и действия, следовательно, истоки этого понятия находятся в глубокой древности. Первоначально Д. Холк определяет учебную автономию как «способность управлять собственным процессом учения» [1]. Основные положения его теории сводятся к следующему: автономия учащегося в процессе овладения иностранным языком понимается как «умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, включая все компоненты этой деятельности, а именно установление учебных целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, организация учебного процесса с точки зрения времени, места и темпа, а также оценка полученных результатов и всего учебного процесса» [1].

В процессе изучения учебной автономии американский исследователь Д. Литтл представил ее в виде антитезы, уточняя следующие моменты:

1. Автономия – это не синоним самообразования; автономность не ограничивается изучением без помощи преподавателя.
2. Учебная автономия не подразумевает снятие ответственности преподавателя за учебный процесс, это не есть вседозволенность обучающихся, более того, автономия не исключает совместное учение или авторитет преподавателя.
3. С другой стороны, автономия не является каким-то другим методом преподавания, наоборот, для ее формирования требуется набор методов и приемов.



4. Автономия не есть какое-то единственное, легко описываемое состояние обучающегося.

5. Автономия не является постоянной / константной характеристикой, достигаемой обучающимся, она эволюционна, обладает по своей природе развивающимся характером [4].

Под автономией мы понимаем способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности, как результата самоопределения и саморазвития личности.

Говоря об осознанном изучении иностранного языка, следует заметить, что с точки зрения психологии выделяется два способа его изучения. Первый способ идентичен тому, как дети усваивают родной язык. Изучение языка в этом случае – процесс бессознательный. Ребенок, используя язык для общения, не осознает тот факт, что он его усваивает. Результат, полученный таким образом, тоже неосознанный. Второй способ, наоборот, включает в себя осознанное изучение иностранного языка, а именно знание правил, грамматики и готовность говорить об этом [3]. Как показывают данные экспериментального исследования, автономное изучение иностранного языка происходит с использованием второго из описанных способов.

В процессе автономного учения студент проходит несколько этапов, уровней. Это следующие уровни:

1. Уровень *осознания* студентами своих потребностей в изучении языка, принятие ими учебных целей и задач. Важным на этом уровне является знакомство студентов с содержанием обучения, стратегиями изучения материала, формами контроля.

2. Уровень *вовлеченности* предполагает возможность выбора своего способа решения задачи из ряда предложенных.

3. Уровень *непосредственного участия самого студента в модификации*. На этом уровне студенты учатся видоизменять и адаптировать задачи и содержание учебных материалов.

4. Уровень *создания*. Важным является то, что студенты пытаются разработать свои собственные упражнения и задания (например, подготовка вопросов для проверки понимания текста, составление анкеты на заданную тему).

5. *Уровень выхода за пределы классной комнаты.* На данном уровне возможна организация автономного учения за пределами классной комнаты и проведение собственных исследований [2].

В процессе автономного учения можно выделить следующие основные личностные позиции реализации субъекта:

1. *Самоуправление учебной деятельностью*, что означает осознанное и эффективное самостоятельное управление учебным процессом: постановка цели; самоконтроль; самооценка результата учебной деятельности; критическая рефлексия на процесс учебной деятельности; самокоррекция учебной деятельности (как результата, так и используемых способов); т. е. фактически студент принимает позицию «я – учитель».

2. *Интеллектуальная активность*: способность к инициации учебной деятельности; владение стратегиями целеполагания и принятия самостоятельных независимых решений относительно всех аспектов данной деятельности (анализа и оценки реальных потребностей, выбора целей и средств, определение конечного продукта и критериев его оценки); принятие на себя ответственности за результат данной деятельности.

3. *Ориентация на личностный образовательный продукт*: конструирование личностного образовательного продукта, выстраивание систем знаний и образовательных продуктов, адаптивность к различным учебным ситуациям, свобода к творческому преобразованию учебной деятельности, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения учебных задач в группе, передача индивидуального опыта учебной деятельности товарищам по группе, взаимодействие и сотрудничество с субъектами учебного процесса в образовательной среде.

4. *Рефлексивная самооценка*: самооценка целей, процесса и продукта учебной деятельности; коррекция и накопление эффективного опыта учебной деятельности; формирование индивидуального учебного стиля; перенос рационального опыта в новые учебные контексты; передача индивидуального опыта товарищам по группе.

Взаимосвязь и взаимодействие этих личностных позиций субъекта обеспечивают самореализацию и саморазвитие учащегося в процессе образовательной деятельности.

Мы выделяем следующие компоненты автономной учебной деятельности: 1) компонент, объясняющий ученику способ учения (т.е. как учиться, как овладевать необходимыми стратегиями); 2) эпистемоло-

гический компонент; 3) предметный компонент (знания по предмету); 4) коммуникативный компонент [4]. Все компоненты взаимосвязаны.

Следует отметить, что учебные навыки и умения в области иностранного языка многие авторы относят к стратегической компетенции, наряду с компенсационными навыками и умениями. Представляется, что, если исходить из определения стратегической компетенции как способности отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения различных коммуникативных задач, то очевидно, что данные стратегии (включая компенсационные, социальные, а также определенные учебные) обеспечивают непосредственно процесс речевого общения и межкультурной коммуникации. В то же время, учебные стратегии обеспечивают процесс овладения изучаемым языком, т. е. учебную деятельность – учебную компетенцию учащегося [1]. В силу этого «стратегическая компетенция» и «учебная компетенция» являются, с нашей точки зрения, соотносимыми, но не эквивалентными, а взаимодополняющими способностями и соответственно понятиями.

Для успешного изучения иностранного языка очевидным представляется формирование у студентов учебных стратегий. Под учебными стратегиями мы понимаем действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией [1]. Учебные стратегии зависят от психологических особенностей и качеств личности обучаемых, от характерных для них когнитивных стилей.

Германский исследователь Д. Вольфф отмечает исключительную важность стратегии как инструмента учащегося для управления своей учебной деятельностью. Под учебной стратегией он понимает «план, составляемый учащимся для совершения комплексного действия». Стратегии – это комплексные операции для решения какой-либо проблемы. Именно стратегии, по его мнению, управляют менее сложными ментальными операциями. Апробированные и интернализированные стратегии доводятся до уровня автоматизма [5].

Автономия учащегося в учебной деятельности имеет как внешние проявления (учебные стратегии, действия), так и внутренние, протекающие параллельно с учебными действиями – процессы осознания, отражения самого себя в деятельности, «саморегуляции». При этом учащийся «выступает для самого себя и как объект управления ... и как субъект управления, планирующий, организующий и контролирующий свои исполнительные действия» и в известном смысле «принимающий

функции учителя на себя» [1]. Формирование автономии учащегося в учебной деятельности как способности личности осознавать себя в качестве субъекта деятельности непосредственно связано с развитием его способности отражать / рефлексировать свой опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания и образовывая на этой основе индивидуальный опыт (С.Л. Рубинштейн). Данная способность может рассматриваться как показатель сформированности учащегося как субъекта учения и степени автономии учащегося в учебной деятельности.

Основу рефлексивного метода составляет принцип индивидуальных предпочтений студентов при использовании стратегий в изучении языка. Поскольку не существует единого набора стратегий, который будет удовлетворять всех, изучающих язык, важно экспериментировать со стратегиями и решить, какие будут наиболее продуктивными для каждого отдельного индивидуума. В связи с этим на первом подготовительном этапе обучающимся предоставляется возможность определить свой учебный стиль, главную цель изучения языка, а также решить в приоритетном порядке, какие умения и навыки следует совершенствовать. Работа по выбору стратегий включает обсуждение в группах способов организации учебного времени, учебных материалов, а также приемов работы со словарями и другими источниками информации.

В рамках рефлексивной технологии овладения иностранным языком в качестве ведущих используются такие приемы работы, как:

- создание учебной ситуации, в которой учащийся поставлен в условия свободного выбора и принятия самостоятельного решения относительно эффективных средств и приемов работы, критериев оценки успешности и др.;

- стимулирование рефлексивной самооценки учащегося за счет использования различного рода опорных схем, оценочных шкал, опросников, контрольных листов самооценки и др.;

- использование технологии «переговоров», обсуждения преподавателем и учащимися всех аспектов учебной деятельности от определения целей и критериев оценки результата до контроля, оценки и подкрепления;

- стимулирование собственного вклада учащегося в учебную ситуацию за счет личностной интерпретации учебной задачи, добавлений, сокращений, трансформации, других модификаций, постановки альтернативной задачи в данной учебной ситуации;

– использование технологии совместного обучения и оценки (в кооперации, в сотрудничестве);

– стимулирование продуктивной творческой активности учащегося и группы за счет различного рода аутентичных, конструктивных форм работы, которые реально ставили бы учащегося в позицию «я – учитель» и «обучение – творчество» (деловые игры, проблемные задачи, составление собственных учебных и контрольных материалов, использование проектной технологии и др.);

– использование метода «учение через обучение» (Lernen durch Lehren)

– использование технологии языкового портфолио.

Важно отметить, что без формирования рефлексивных умений невозможно рассчитывать на то, что учащиеся будут готовы к автономному учению. Необходимо наличие специальных контрольно-измерительных материалов, способных определить уровень общеучебных, коммуникативных, компенсационных, когнитивных умений, необходимых и достаточных для учения в рамках автономной модели.

В обучении студента самостоятельному умственному труду желательно выделить такие блоки, как экономия времени, планирование работы, повышение умственной работоспособности, резервы памяти, техника умственного труда, работа на сессии, работа с книгой, самоуправление, самообразование.

Вслед за М. Брин и С. Манн попытаемся дать описание автономного студента, который должен обладать следующими качествами:

– новый психологический статус студента, новый образ существования, студент чувствует ответственность за учебный процесс;

– желание учиться. Позиция «я действительно хочу это сделать», а не «я делаю это, потому что я обязан это делать» или «потому что кто-то требует, чтобы я это сделал». Внутренняя мотивация. Внешняя мотивация («я хочу это выучить, потому что это поможет мне достичь...»);

– самообладание и уверенность в себе;

– владение метакогнитивными стратегиями. Принятие решений – что учить, когда, где, с помощью чего. Конструктивное использование советов окружающих;

– готовность студента к изменениям. Способность вносить изменения в учебный менеджмент;

– самостоятельность, независимость. Способность мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, ин-

тересов и целей. Независимость от преподавателя, самостоятельность в выборе учебных материалов, стратегий;

– стратегический подход к обучению. Активность студента. Интерес, любопытство. Использование внешних источников информации с наибольшей пользой. Осознание чему, зачем и как он учится;

– способность к сотрудничеству и умение «вести переговоры» с преподавателем и другими студентами, чтобы найти наилучшее применение учебных ресурсов, находящихся в распоряжении;

– гуманность, толерантность в общении с окружающими [2].

Многие исследователи считают, что автономный студент – это педагогическая иллюзия, недостижимый идеал. Однако, как показывают промежуточные результаты проводимого нами пилотажного исследования, в сознании студентов относительно возможности автономного изучения иностранного языка наметились положительные сдвиги, а именно: студенты четче определяют свои потребности в изучении ИЯ, владеют метакогнитивными стратегиями (знают, что нужно изучить, с помощью чего, где, когда), обладают навыками само- и взаимоконтроля, конструктивно используют советы окружающих. Из этого можно сделать вывод о том, что планомерное, поэтапное, системное формирование учебной автономии является предпосылкой успешного становления студента не только как специалиста, соответствующего современным требованиям научно-технического прогресса, но и как творческой, инициативной и самостоятельной личности, осознающей свою социальную позицию, социальную свободу и ответственность и способную думать и действовать независимо в условиях изменяющегося и динамично развивающегося общества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Вестник МГЛУ. 2001. Вып. 461.
2. Цыркунова Е.А. Зарубежный опыт формирования учебной автономности обучающегося // Вестник МГЛУ. 2001. Вып. 461.
3. Krashen S.D. Second Language Acquisition Theory // Donald R.H. Byrd, Nathalie Bailey, Martin R.Gitterman. Landmarks of American Language and Linguistics. Vol. 2.
4. Flávia Vieira. Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. Individualization and Autonomy in Language Learning. 1988. ELT Docs 131.
5. Wolff D. Förderung selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens // Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: F. Francke, 2003.

*Белова Т.И.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА  
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ  
ЯЗЫКУ (на примере старшего дошкольного возраста)

В современной педагогической науке понимание того, что «обучение ведет за собой развитие» стало самым цитируемым «общим местом» из всего научного наследия Л.С. Выготского. Однако ведущая роль обучения в развитии ребенка рассматривается, как правило, с позитивистских позиций «благоприятного» влияния обучения на развитие, хотя Л.С. Выготский «вовсе не представлял себе дело таким образом, что персонифицированный в виде «доброе взрослого» культурно-исторический опыт благоговейно встречает ребенка в зоне ближайшего развития, благодушно дожидается благоприятного сензитивного периода, дождавшись, энергично интериоризируется в психику ребенка, покувыркавшись в ней, экстериоризируется и после амплификации вновь возвращается вовнутрь... Выготский отчетливо понимал драматический, а то и катастрофический характер человеческого развития...» [8. С. 37].

И в этом смысле попытки включить ребенка дошкольного возраста в учебную ситуацию «под видом» игровой чересчур упрощенно представляют проблему взаимодействия процессов обучения и развития. С нашей точки зрения, вне целостного взгляда на данную проблему решение основных вопросов организации дошкольного обучения языку: обоснования начала обучения, постановки целей обучения, поиска источника мотивации как естественного основания учения, определения роли иностранного языка в речевом развитии ребенка – оказывается в значительной мере приблизительным.

Введение понятия «образовательной ситуации» как способа «существования» ситуации развития и ситуации обучения может стать достаточно продуктивным для решения вопроса об организации дошкольного обучения. Однако прежде чем говорить об образовательной ситуации дошкольного возраста в целом, следует раньше рассмотреть процессы обучения и развития по отдельности.

Возможность взаимодействия процессов развития и обучения определяется прежде всего их неравнозначностью, несовпадением. Процесс развития – это самодвижение субъекта, процесс, имеющий свои внутренние законы и логику, не совпадающие с логикой построения образовательных программ. Процесс развития нельзя произвольно мотивировать извне, но «психическое развитие ребенка не может происходить

иначе, чем в форме усвоения обобщенного опыта предшествующих поколений, фиксированного в способах действий с предметами, в предметах культуры, в науке, хотя развитие и не сводится к усвоению» [21. С. 150-151]. Усвоение «как общая форма, в которой происходит процесс развития» [21, 157] близко, но не тождественно учению: специфика этой аналитико-синтетической деятельности, действительной «для всех этапов детского развития» [21. С. 157], определяется «содержанием усваиваемого... и тем, в какую деятельность ребенка включен сам процесс усвоения» [21. С. 157].

Таким образом, усвоение как форма развития может совершаться в игре, учении, общении – в зависимости от того, какая деятельность является ведущей в том или ином возрасте. Однако, в свою очередь, обучение (как организованный процесс усвоения и присвоения культурного опыта) «пробуждает и вызывает к жизни (sic! – Т.Б.) целый ряд психических функций, находящихся в стадии созревания...» [5. С. 252] – оно задает и формирует зону ближайшего развития, т. е. способ овладения содержанием, еще недоступным ребенку в одиночку, а только во взаимодействии со взрослым [20. С. 181].

Не будучи тождественными друг другу, процессы обучения и развития тесно переплетены во временных и пространственных рамках детской жизни и имеют точки соприкосновения:

1. Общим моментом (при несовпадении плоскостей разворачивания и характера протекания) процессов обучения и развития является то, что они протекают в форме присвоения ребенком исторически выработанных форм и способов деятельности – точнее, не столько присвоения, сколько о-своения, своего рода, знакомства, ориентировки и пробной деятельности.

2. Следующим моментом, общим для процессов обучения и развития, является трансляция – передача взрослым (культурным, общественным взрослым в терминологии культурно-исторического подхода) определенных существующих в культуре способов взаимодействия с действительностью [18].

Однако процесс трансляции в обоих случаях не является односторонним – от субъекта к объекту, линейным: это более сложный процесс со спиральной обратимостью от интерпсихического (Я – Взрослый) к интрапсихическому (Я – Я), во-первых, а во-вторых, хотя само поле трансляции шире для процесса развития – это культура, культурное пространство в целом, а процесс обучения разворачивается в более ограниченном дидактическом пространстве, но поля эти могут



быть представлены как концентрические, соотносящиеся как целое и часть – в центре которых так или иначе находится развивающийся и обучающийся ребенок [10; 15].

При этом образование как специфическая область человеческого духа и деятельности требует особого по содержанию и форме культурного материала, который выстраивается в соответствии с определенной логикой процесса обучения, которая в идеале должна отвечать характеру предмета обучения и характеру его усвоения ребенком, тогда как «культура (идеальная форма) – это приглашающая сила, не столько оболочка, сколько вызов, а субъект для нее есть вероятность, желаемость, ожидаемость» [8. С. 5].

На первый взгляд, в этих определениях проведена граница между обучением и развитием, отчасти решен вопрос о ценности субъекта (ребенка, ученика) в каждом из этих процессов, его праве на выбор. В самом слове «обучение» присутствует «смысл внешнего принуждения, как бы минующего самого ребенка» [14. С. 35]. Однако и «стихийная» свобода процесса развития при ближайшем рассмотрении оказывается весьма условной: «Соучастие в процессах развития является актом выбора или первичным актом самоопределения, поскольку развиваться довольно противно. Конечно, мы прекрасно понимаем, что в этой формулировке содержится большая доля обмана, поскольку по большому счету для отдельного человека нет выбора – человек не волен выбирать между развитием и неразвитием» [19. С. 117].

Однако рассмотренная выше относительность «свободы выбора» по отношению к участию ребенка в процессах развития и обучения, которая отчетливо проявляется в ежедневной практике, ставит вопрос о том, «что это означает для педагогических практик, особенно для тех, которые связаны с ранним возрастом» [19. С. 118]. Насколько правомерно вводить обучение как, по сути, катализатор и преобразователь процессов естественного развития (созревания) в дошкольном возрасте – и если мы принимаем идею того, что обучение есть необходимый момент в развитии, то каким оно должно быть в дошкольном возрасте, для того чтобы способствовать развитию, а не мешать ему: помогать раскрытию и актуализации способностей ребенка, а не разрушать, не нивелировать их, а такая опасность вполне реальна, поскольку в ходе обучения каждый приобретает относительно равные знания, умения и навыки – некий усредненный «культурный багаж» [3]. Кроме того, существующая в психолого-педагогической практике оценка уровня развития ребенка в со-

ответствие с его учебной успешностью сводит на нет все рассуждения о «самоценности личностного развития» в дошкольном возрасте [22].

Вследствие этого, нам представляется необходимым рассматривать процессы обучения и развития в их единстве и несовпадении, а также проанализировать характер взаимодействия этих процессов при помощи понятия «образовательная ситуация».

Сам термин «образовательная ситуация» в современной педагогической литературе используется нередко как синоним термина «образовательное пространство», хотя вряд ли можно считать такое словупотребление оправданным – понятие ситуации включает в себя по определению не только значение пространства, но и значение времени.

Мы же обозначили термином «образовательная ситуация» «особый тип отношений между обучением и развитием» [5. С. 291], существующий и отличающийся в каждом возрасте, роль которого Л.С. Выготский охарактеризовал следующим образом: «не только развитие меняет свой характер в каждом возрасте, не только обучение на каждой ступени имеет совершенно особую организацию, своеобразное содержание, но, что самое важное, отношение между обучением и развитием является особенно специфичным для каждого возраста» [5. С. 291].

Что же касается содержательного описания данного понятия, то в качестве его теоретической основы послужило понятие «социальной ситуации развития», данное Л.С. Выготским и разработанное впоследствии Д.Б. Элькониным, Л.И. Божович, Б.М.Э. Санчесом и др.: социальная ситуация развития включает в себя специфичное и, в определенном смысле, уникальное отношение ребенка к социальной среде (в том числе, взаимоотношения со взрослыми, сверстниками, предметами и явлениями окружающего мира), ведущий тип деятельности ребенка и основные новообразования в личности ребенка, возникающие в ходе разрешения основных противоречий возраста. Следуя логике представлений о социальной ситуации Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконины, в рамках настоящего исследования мы определяем образовательную ситуацию как специфическое взаимодействие ситуаций обучения и развития по четырем следующим характеристикам:

- *время разворачивания процессов* обучения и развития: ситуация обучения разворачивается «hic et nunc» в настоящем времени, в то время как ситуация развития разворачивается в будущем, в «зоне ближайшего развития»;

- *пространство разворачивания* процессов обучения и развития: обучение (в узком смысле этого слова) заключено в дидактическое про-

странство, а развитие происходит в широком социокультурном пространстве;

- *тип ведущей деятельности* ребенка, осуществляемой в рамках каждого из этих процессов: игра и учение: игра по-прежнему остается «актуальной» для младшего школьника даже в пространстве школы, в то время как развитие настойчиво «толкает» к его овладению деятельностью учения.

- *субъекты других видов деятельности* в ситуациях обучения и развития: в рамках учебного усвоения и игрового освоения мира ребенок взаимодействует с предметами и явлениями окружающего мира, в рамках общения в ходе совместной деятельности и общения в ходе процесса учения-научения ребенок взаимодействует со взрослыми, в рамках игрового общения и общения в ходе решения учебных задач ребенок взаимодействует с другими детьми.

Образовательная ситуация отчетливо показывает сложный, «драматический», характер взаимодействия процессов обучения и развития – сложность включения (в определенном смысле, «вклинивания», вмешательства) обучения в развитие детей дошкольного возраста. В отличие от понятия социальная ситуация развития, в определении образовательной ситуации отдельно рассматривается ситуация обучения в рамках специально созданного дидактического пространства – таким образом, само это понятие призвано наиболее отчетливо выявить специфические черты дошкольного обучения и роль целостной образовательной ситуации для организации такого обучения.

Рассматривая ребенка как субъекта развития, мы видим, что его отношение к миру в плане познания и общения определяется понятием «игра» – точнее, для старшего дошкольного возраста, «ролевая игра». Ребенок 5-7 лет при помощи средств игры (не стоит путать игру как общее понятие с играми и игрушками как ее частными проявлениями) начинает ориентироваться в мире взрослых отношений и деятельности и определять свое собственное место в нем. Играя (= проживая) роль взрослого, ребенок, с одной стороны, подражает взрослому, а, с другой – интерпретирует, творит ее по-своему. Что же происходит, когда в образовательной ситуации детей дошкольного возраста появляется обучение? Каковы особенности дошкольного обучения в отличие от школьного? Во-первых, с появлением обучения игра никуда не исчезает из жизни ребенка – она остается главным «сегодняшним» способом общения с окружающей действительностью, а цель дошкольного обучения – задать перспективу, «завтрашний» день развития (причем этот «зав-

трашний день» не менее важен, чем «сегодняшние» успехи: «зона ближайшего развития – необходимое понятие» [11. С. 25]. Следовательно, характер дошкольного обучения будет определяться спецификой взаимодействия собственно игры и учения как такового.

Современная дошкольная дидактика рекомендует использовать в качестве важнейшего методического приема игру, «использование игры как основного источника мотивации при решении учебных задач» [13. С. 5] – таким образом, место игры в учебной ситуации определяется как использование «игровых приемов... при общей учебной мотивации» [13. С. 92]. Как нам кажется, здесь происходит смешение общего и частного понятий: игры как способа мировосприятия и взаимодействия с миром в целом – с одной стороны, а с другой – совмещение двух различных по природе деятельностей: игры и учения, имеющих несовпадающие, с точки зрения ребенка, мотивы (мотивы, зачастую неосознаваемые и «непроговариваемые» ребенком как субъектом той или иной деятельности – и, поскольку речь идет об «учебной» мотивации, мы не должны забывать, что это определение дано с точки зрения взрослого, который предполагает, что в обучении всегда необходимо присутствует учебная мотивация).

Таким образом, у нас есть основания считать, что подобный «учебно-игровой» подход в отношении дошкольного обучения – явление весьма надуманное, искусственное и не имеющее места в реальной ситуации старшего дошкольного возраста, поскольку ощущаемая прежде всего самим ребенком разница между игрой и учением гораздо больше, чем это представляют себе сторонники позиции «учась играем, играя учимся»: «скачок от естественных склонностей и занятий, которым пятилетний ребенок мог отдаваться дома и на открытом воздухе, к первой школьной работе слишком велик; переход от игры и свободы к принудительности школьной работы слишком резок; и, что важнее всего, характер работы при начальном обучении... совершенно не соответствует развитию духовных сил ребенка, и так же мало – его склонностям. ...надо отнестись скептически к... предложениям об устройстве школы, построенной на настроениях, где детский ум, свободный от всякого принуждения и всякой «муштровки», направляемый преимущественно своими самостоятельными интересами, занимался бы тем, что отвечает его настроению» [12. С. 102-103, 350].

Таким образом, обучение как условие, обеспечивающее завтрашнее развитие, по определению не может полностью соответствовать актуальным склонностям и возможностям ребенка: дошкольнику так или

иначе приходится прилагать немало усилий, чтобы отвлечься от милой его сердцу игры и включиться в процесс обучения. Однако не стоит впадать в крайность и видеть в обучении только «хлыст», погоняющий ребенка в направлении «светлого завтра», забывая о том, что ситуация развития уже содержит в себе моменты, благоприятствующие организации обучения. Это прежде всего два качества детей дошкольного возраста: ориентация на взрослого как на предмет подражания и начало осмысления собственной деятельности (ее целей и результатов). Остановимся на этом подробнее.

Старший дошкольник, переходя к ролевой игре, начинает «применять» на себя роли (функции, деятельность, отношения) взрослых, «а отсюда и возникает новый мотив – стать взрослым и реально осуществлять его функции» [21. С. 143]. Первым шагом к взрослению представляется начало обучения, отсюда возможность возникновения собственно учебной мотивации на основе игровой мотивации и мотивации совместной деятельности. В игре ребенок осознает, что он ребенок и что есть другой, взрослый, мир: «на этой основе у ребенка формируется стремление...к общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем готовности к школьному обучению».

Таким образом, мы видим, что учебная мотивация рождается из игровой мотивации и мотивации совместной со взрослым деятельности (на основе подражания) – учебная мотивация не появляется вдруг, с началом обучения, а представляет собой результат взаимодействия линий естественного и культурного развития ребенка, его включенности в процессы общения-научения.

Применительно к ситуации обучения, в которой присутствует иностранный язык, нельзя забывать, что даже и в отношении овладения родным языком «детская речь не является личной деятельностью ребенка – только рассмотрение индивидуальной речи как части диалога дает ключ к пониманию ее изменений» [2. С. 356]. В отношении же изучения иностранного языка, взаимодействие со взрослым – речь взрослого – не только совершенно необходимая, но и единственная на начальном этапе знакомства с языком часть диалога, поскольку ребенок сначала проходит этап пассивного понимания-говорения, затем переходит к лепету и только по прошествии определенного времени возникает более или менее полноценная речь на иностранном языке.

Ориентация на взрослого, подражание ему, творческий характер этого подражания (поскольку в подражательном действии ребенка гораздо больше «самости», нежели механической буквальной имитации)

– лучшая, как нам представляется, мотивационная основа для начала новой учебной деятельности по овладению иностранным языком, подготовленная всем ходом естественного развития.

Следующий момент в характеристике детей дошкольного возраста – начало осознания собственной деятельности. В старшем дошкольном возрасте ребенок не просто узнает, что существует отдельный мир взрослых – он начинает ориентировать себя по отношению к нему: даже само «подражание становится сознательным» [7. С. 67]. Отсюда и все, что окружает ребенка начинает осмысляться им: с этого момента «влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» [4. С. 81].

Таким образом, вопрос о том, «должны ли мы допускать, чтобы у питомца вообще было сознание того принуждения, которому он фактически подвергается» [12. С. 638], должны ли мы открыто обозначать для ребенка ситуацию обучения, не маскируя ее игрой, решается нами в пользу «честной игры» с ребенком: дошкольник вполне способен принять учебную ситуацию и включиться в нее, а наша задача – помочь ему «увидеть смысл (не развлечение)» [9, С. 43] в учебной деятельности как особой форме взаимоотношений с миром.

Однако сознательное отношение к учебной деятельности как к особому способу обращения с окружающей действительностью отнюдь не означает сознательного овладения языком. Сложность и уникальность речевого развития каждого ребенка как в родном, так и в иностранном языке, заключается в том, что этот процесс разворачивается, главным образом, на бессознательном (неосознаваемом) уровне: «дитя, овладевая языком народа, ...еще не сознавая, не расчлняя того, чем овладевает, дитя становится уже способным к музыкальному «вчувствованию» в народную душу (пониманию мира и человека)» [7. С. 43].

Отсюда сама организация учебной ситуации начального этапа изучения иностранного языка в дошкольном возрасте должна опираться прежде всего на целостные, синтетические формы представления языковых явлений: песни, стихи, каламбуры, сценки, языковые и сюжетные игры (а не сознательный анализ языковых элементов, их составляющих) [17]. При этом различные игры будут являться фрагментами учебной ситуации, подготавливая появление собственно учебной мотивации, работая на сознательное принятие ученической позиции – в этом смысле, такие игры будут весьма далеки от игры как особой формы дошкольного существования (дидактическая и любая другая специаль-

но созданная игра, в строгом определении – это уже не «настоящая» игра и никогда ею не будет).

В ходе аналитического рассмотрения образовательной ситуации ребенка старшего дошкольного возраста мы видим, что обе деятельности: игра и учение (в самой начальной форме) – присутствуют в образовательной ситуации данного возраста. Причем, чем отчетливее они разграничиваются, тем плодотворнее их взаимное влияние: открыто представляя ребенку ситуацию обучения, мы имеем возможность «не убивать детское» [11. С. 278] и «вписать» обучение в «игровое освоение мира» [11. С. 278] ребенком. В этом случае мы организуем его собственный «завтрашний» день средствами обучения, что позволяет нам включать в учебную ситуацию детей дошкольного возраста такой «далекий» от его возможностей и потребностей предмет, как иностранный язык, опираясь на естественные, «близкие» ребенку мотивы.

Таким образом, несовпадение этих двух деятельностей, одна из которых – игра – является эмоционально-мотивационной основой и операционально-технической предпосылкой для другой, еще не существующей, потенциальной в дошкольном возрасте – учения – составляет специфику дошкольной образовательной ситуации.

Ситуация обучения, само обучение в дошкольном возрасте носит «спонтанно-реактивный» [5. С. 291] характер – т. е. дошкольник, учась, не стремится учиться (он не ставит учебной цели), не хочет учиться (у него нет собственно учебной мотивации – он может запросто отказаться от решения учебной задачи или, наоборот, принять ее с удовольствием), не умеет учиться (в частности, не умеет держаться в рамках учебных взаимоотношений со взрослым, со сверстниками, с самим учебным предметом). Учебные взаимоотношения в рамках собственно дидактического пространства нуждаются в эмоциональной и операциональной поддержке со стороны пространства «свободного развития»: дошкольник черпает мотивацию как естественное основание для учения в игре и общении со взрослым, таким образом, игровая мотивация и мотивация совместной деятельности являются предпосылкой и непосредственным источником учебной мотивации, а нередко и заменяют ее на начальном этапе обучения.

Очевидно, что учебная мотивация в дошкольном (и даже младшем школьном) возрасте – это явление из области «дальнейшего развития», и, организуя обучение в дошкольном возрасте, следует остерегаться того, «чтобы ребенок не возненавидел учение, которое полюбит еще не имел времени» [цит. по: 1. С. 54]. Да и сам процесс освоения спосо-

бов культурного взаимодействия с миром (в частности, с языком) в дошкольном возрасте было бы некорректно назвать собственно учением: «...обучение в целом всегда предполагает в качестве начального и завершающего звена «научение» в процессе выполнения такой деятельности, которая выходит за пределы... «учения» как специфической учебы» [16. С. 191]. Что касается освоения языка, то в его основе лежит прежде всего «общение речевого типа» [цит. по: 14. С. 35], будь то общение спонтанное, или специально организованное в рамках дидактического пространства обучения.

В целом ситуация дошкольного возраста складывается так, что учебная деятельность, деятельность из зоны будущего, ближайшего развития – учение в форме общения / научения – находит свою опору в актуальной ведущей деятельности – игре, которая дает ребенку возможность сориентироваться в общих смыслах человеческой деятельности и «опробовать» различные способы обращения с предметами «культурного окружения», одним из которых является язык.

Дошкольник одновременно играет и учится учиться, однако учение только начинает входить в его жизнь, и было бы неправильно делать смыслом «проживания» дошкольного возраста подготовку к школе (с точки зрения тренировки сугубо школьных навыков и умений): «теперь дети не играют, а учатся. Они все учатся, учатся и никогда не начнут жить» [6. С. 43]. В составе образовательной ситуации игра как особая детская жизнь, поглощающая ребенка целиком – «лучшая подготовка к будущей жизни, в ней ребенок упражняет и развивает те способности, которые понадобятся ему впоследствии» [цит. по: 2. С. 38] – не должна уступать место опережающей, ускоренной подготовке к школе, обеспечивающей дошкольное детство – жизнь *hic et nunc* – подготовке, которая, ко всему, фактически дублируется в начальной школе.

Подводя итог характеристике образовательной ситуации старшего дошкольного возраста, мы предполагаем, что с ее помощью нам удастся более корректно определить место и специфику дошкольного обучения в процессе развития ребенка в целом. Ответ на вопрос о продуктивности педагогического вмешательства в естественный ход развития ребенка, очевидно, нужно искать не в плоскости выстраивания векторной (воздействие  $\Rightarrow$  результат) программы формирования отдельных умений и навыков на основе декларарируемого, по большей части, принципа «учета возрастных и индивидуальных особенностей», а в области построения дидактического пространства в условиях образовательной ситуации определенного возраста, которая в целом будет обеспечивать



в дальнейшем продуктивность педагогического (в частности, дидактического) вмешательства в процесс развития, поскольку ситуация обучения, с одной стороны, опирается на достижения ребенка в рамках ситуации развития (например, наличие мотивации совместной деятельности) – что делает возможным тот или иной вид обучения, а, с другой – задает перспективу развития через научение ребенка новым способам взаимодействия с «культурными предметами».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996.
2. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. М.: Педагогика, 1983.
4. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996.
6. Грин А.С. Алые паруса // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М.: Правда, 1980.
7. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
8. Зинченко В.П. От классической к органической психологии. М.: Изд-во Международного образовательного и психологического колледжа, 1996.
9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
10. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Когито-Центр, Институт психологии РАН, 1997.
11. Леонтьев А.Н. Философия психологии: (Из научного наследия) / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1994.
12. Мейман Э. Физическое и духовное развитие детей // Лекции по экспериментальной педагогике. Т. 1. М.: Изд-во т-ва «Мир», 1917.
13. Негневицкая Е.И. Психологические условия формирования у детей дошкольного возраста речевых навыков и умений на втором языке: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
14. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // ВП. 1996. № 5.
15. Пешков И. Отречение мысли: (Риторический комментарий) // Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996.
16. Рубинштейн С.Л. К психологии речи // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.

17. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: Учеб. пособие, 2-е изд., испр. и доп. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006.
18. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995.
19. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993.
20. Эльконин Б.Д. Понятие «открытого действия» // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования: Тез. докл. междунар. конф. М., 1996.
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая психологии, 1995.
22. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. М.: Канон, 1997.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326*

**Брим Н.Е.**

#### **ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ**

За последнее время в нашей стране произошли серьезнейшие изменения. Россия стала страной открытой миру, демократическим и правовым государством, строящим рыночную экономику. На первое место в таком обществе должен быть поставлен человек, обладающий значительно большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности.

Гуманистически ориентированное образование – это стратегическая программа качественного обновления образовательного процесса на всех его ступенях. Идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной не с подготовкой «обезличенных» молодых квалифицированных кадров, а с достижением результативности в общем и профессиональном развитии личности.

Для этого усилия всей системы образования и каждого педагога в отдельности должны быть направлены на развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации, формированию у них умения отстаивать свои права. При этом в сложившихся условиях модернизация образования невозможна также без понимания учителя как активной личности, познающей и преобразующей себя в процессе деятельности, т. к. только такой учитель становится перспективой развития

ученика. Вне самообразования идея личностного и профессионального развития учителя неосуществима.

В педагогической науке проблемы рефлексивной культуры учителя давно уже стали важным предметом исследований. Среди них следует отметить работы, раскрывающие теоретико-методологические аспекты рефлексии как общей категории различных аспектов философского знания (Э.В. Ильенков), психологические основы педагогической рефлексии (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский), рефлексии как направленности мышления на себя (И.А. Зимняя, Е.И. Исаев), методологические основы перехода понятия «рефлексия» в сферу педагогической деятельности, исследование структуры педагогической рефлексии (О.А. Анисимов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Г.П. Щедровицкий). Большая часть исследований по рефлексии связана с творческой деятельностью личности, ее саморазвитием, самопознанием (Е.Ю. Литвинова, А.В. Лосев).

Следует отметить, однако, что на данном этапе для модернизации процесса обучения будущих учителей стратегиям педагогической рефлексии существует не достаточное количество теоретического материала. Данная проблема мало изучена на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях. При этом важно подчеркнуть, что процесс подготовки будущего учителя не может эффективно функционировать без задействованности рефлексивных механизмов, которые на разных этапах социальной организации способствуют внесению оптимизационных корректив в процесс педагогического взаимодействия.

Действительно, в настоящее время особую актуальность приобретает внесение корректив в процесс изучения педагогики, поскольку серия реформ нарушила способы и формы детерминации ее основных разделов и тем. Это предполагает, с одной стороны, воплощение идей культуросообразности и гуманизации, с выводом на передний план ценностного знания с формированием социально востребованной личности; с другой – наличие новой образовательной парадигмы, в рамках которой решались бы эти задачи. Снятие данного противоречия определяет проблему обновления содержания самого процесса профессионального становления будущего учителя. Введение рефлексивных механизмов в процесс подготовки будущего учителя может разрешить несоответствие целевых установок этой подготовки с современными требованиями к конечному результату – сформированной сфере личностного самоопределения студента.

Если у будущего учителя не сформирована педагогическая рефлексия, то это означает, что его внутренний мир как бы выключен из его профессиональной деятельности, он отчужден от духовного совершенствования. Особенностью педагогической рефлексии является направленность на духовный самоанализ. Педагогическая рефлексия не может быть заполнена или компенсирована кем-то извне. Отсутствие или недостаточная сформированность педагогической рефлексии делает учителя полностью зависимым от внешних факторов – стимулов, обстоятельств, воздействий, превращает его в функционера и исполнителя чужой воли. Формирование педагогической рефлексии у будущего учителя дает возможность и способность к творческому профессиональному развитию. В условиях педагогической рефлексии всякие виды педагогической деятельности осуществляются осознанно, с осмыслением цели, мотивов этой деятельности.

Чтобы сделать свою деятельность предметом своей воли и своего сознания, студент должен выйти в рефлексивную позицию по отношению к опыту своей жизнедеятельности, а этот выход, по мнению многих ученых, можно осуществить только посредством своего незнания. Осознание своего незнания целей, мотивов, результата и средств его достижения – исходное условие для становления и развития свободной деятельности личности [5. С. 15].

Под рефлексией понимается родовой, формирующийся в социуме и осваиваемый в онтогенезе многоуровневый и полифункциональный феномен человеческого сознания, выступающий как способность индивида с помощью мыслительных средств с разной степенью глубины и отчетливости целенаправленно постигать основания собственной психической деятельности в процессе активного взаимодействия с объективной реальностью – природой и социумом (И.А. Петухова, В.Ю. Шишкина, Е.И. Машбиц, Г.П. Щедровицкий).

Проблема рефлексии была затронута уже в античной философии (Сократ, Аристотель, Платон), мощный же импульс своего развития она получила в эпоху Возрождения, вместе с усилением внимания к человеку, его природе. В ряду мыслителей, изучавших механизмы рефлексии, – Декарт, Локк, Лейбниц, Кант, Гегель, Ницше, Дильтей, Хайдеггер. Рефлексия – принцип философского мышления, направленный на осмысление собственных действий, требующий обращения сознания на себя. Это критический анализ знания и методов познания, процесс раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека.

Одним из ярких пропагандистов педагогической рефлексии стал великий швейцарский гуманист Генрих Песталоцци. Основными понятиями педагогической системы он называл следующие: созерцание, рефлексия, метод, элемент.

Процесс созерцания, по Песталоцци, предполагает не только чувственное познание, но непременно участие мысли. Это одновременно и образное, и понятийное мышление, соединенное со способностью воображения. Умение созерцать, видеть, усматривать, понимать – великое искусство, которому Песталоцци учил своих воспитанников долго и тщательно. Созерцание, распространяясь на собственные действия личности, превращается в рефлексию: в осознание своих познавательных, профессионально-трудовых, нравственных действий и установок. Это было частью борьбы за понимание человеком самого себя, за ясную природу знаний, за самостоятельность и самопомощь. Опыт любой деятельности должен быть осмыслен, поэтому личности необходимо помочь обрести навыки рефлексии, неотступно сопровождающей ее активность, на протяжении всей ее жизни.

Самообразование педагога будет продуктивным, если педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта, обладает развитой способностью к рефлексии. Под самопознанием понимается деятельность учителя, направленная на осознание своих потенциальных возможностей и профессиональных проблем. Самоанализ представляет собой скрытую от непосредственного наблюдения, но существенную сторону профессиональной деятельности педагога и его жизнедеятельности вообще, это такой анализ педагогической деятельности, когда явления педагогической действительности соотносятся учителем со своими действиями. Рефлексия – комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности. Педагогическая рефлексия является необходимым атрибутом учителя-профессионала. При анализе педагогической деятельности возникает необходимость получения теоретических знаний, необходимость овладения самодиагностикой и диагностикой учащихся, необходимость приобретения практических умений анализа педагогического опыта [1. С. 3].

В общем виде педагогическая рефлексия понимается как обращение человека к своему внутреннему миру, своему опыту жизнедеятельности. Это организация деятельности и инструментовка ее целей, цепочка внутренних шагов, обсуждение их с собой, поиск вариантов ответа на происходящее и ожидаемое. Педагогическая рефлексия вбирает в

себя осознание рефлексии в философско-методологическом аспекте как способе познания, в психологическом плане как осознание собственного сознания, в педагогическом аспекте как составную часть педагогического мышления и культуры.

Предметом педагогической рефлексии может быть все, что содержится во внутреннем мире индивида: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, желания, ценности. Педагогическая рефлексия – это больше внутренняя работа, соотнесение себя, возможности своего «Я» с тем, чего требует педагогическая профессия.

Главной же особенностью педагогической рефлексии является реализация принципа свободы внутри педагогического процесса. Атмосфера и среда, в которой он формируется, должна характеризоваться хорошими взаимоотношениями между всеми субъектами педагогического процесса, творческими усилиями со стороны педагога и вместе с тем рациональной и эффективной организацией учения, созданием атмосферы творческого поиска, стимулированием к самостоятельности и постоянной поддержкой интереса к учению.

Вуз часто не учитывает в своей образовательной деятельности наличие у студентов их собственной модели мира, а значит никакого управления нравственным развитием личности при этом не происходит. Рефлексия же является системообразующим личностным качеством в структуре подготовки *будущего учителя*. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна о рефлексии жизни человека в целом или ее этапов, отметим, что именно студенческий возраст является наиболее чувствительным к развитию рефлексивных способностей и умений [6. С. 365]. В студенческом возрасте может наиболее эффективно развиваться способность к конструктивной рефлексии, к рефлексивной работе с проблемами. Основной целью рефлексивного развития личности должны стать выявление, поиск наиболее продуктивного соотношения субъекта с жизнью, а не отрыв от нее.

Значение рефлексии усилено переходом от предметно-дисциплинарной модели обучения к личностно-ориентированной. Известно, что главной задачей учителя в условиях личностно-ориентированного обучения является умение оценивать индивидуальность, самобытность каждого ученика и помогать ему реализовать свои потенциальные возможности. Чтобы помочь ученику познавать себя, учителю нужно понять внутренний мир ученика. Понятно, что такая задача посильна лишь учителю, который на своем опыте знает, как происходит открытие своего внутреннего мира, какие трудности встречаются на этом пу-

ти. Только такой учитель сможет помочь воспитанникам познавать себя, учить ставить перед собой цели близкие, средние и дальние, создавать условия для развития.

Возможность управления нравственными процессами появляется при осуществлении рефлексивной деятельности, процесса свободного выбора и принятия решения, целеполагания, выбора того или иного способа понимания мира и нравственного отношения к нему. Управлять можно лишь процессами, т. е. тем, что уже само каким-то образом движется. Нужна мотивация рефлексии как формы свободной, нравственной деятельности личности.

В связи с этим необходимо привести факторы, подавляющие рефлекссию и провоцирующие процедурность:

- установка на обучение «знаниями», а не средствами рефлексии, мышления, понимания, свободной познавательной деятельности;
- идеология культа знания и исполнения и непринятия идеи незнания и сомнения;
- идеология нормы, неприятие возможности ее пересмотра.

В контексте учебного взаимодействия ученые выделяют следующие типы рефлексии: коммуникативная и личностная; внутренняя и внешняя.

Предметом коммуникативной рефлексии педагога являются социально-психологические характеристики педагогического взаимодействия. В коммуникативной рефлексии педагога выделяются «два аспекта»: социально-перцептивный и личностно-коммуникативный. Социально-перцептивная рефлексия, рефлексия другого, функционирует в процессе познания педагогом воспитанника. С.В. Кондратьева выделяет следующие структурные компоненты этого вида рефлексии: выдвижение гипотез о скрытых целях и мотивах поведения детей; предвидение его поведения; самоанализ и самоконтроль своего мнения о нём; раскрытие существенных противоречий его личности; анализ изменения личности детей с условиями воспитания; преодоление противоречий между ранее сформировавшимся мнением о ребёнке и новыми фактами поведения ребёнка; мотивация рефлексирования (чувство сомнения, стремление «докопаться» до истины и др.).

Личностная рефлексия направлена на самоанализ и самоконтроль педагогом тех действий, которые связаны с обеспечением содержательной и операциональной сторон педагогического воздействия.

Учитывая тот факт, что педагогическая рефлексия входит в структуру педагогической деятельности, Л.В. Панова выделяет два типа рефлексии: внутреннюю и внешнюю. Типы рефлексии определяются целями и подходами к рефлексированию. Педагогическая рефлексия – это путь к реализации гуманистической парадигмы образования, главная ее особенность. Гуманистическая парадигма образования по своей сути рефлексивна, поскольку в основе ее лежит человеческий опыт, повернутый на самого человека. Рефлексия сопротивляется насильственному воздействию. Она по природе самостоятельна. Рефлексия содействует тому, что свобода приобретает характер необходимости. Потребность понять себя в происходящем и происходящее в себе [5. С. 17].

В ряде исследований отмечается, что в процессе рефлексивного управления обучением взаимодействуют два разнонаправленных вида рефлексивной ориентации сознания педагога: исследование собственных действий и исследование им действий ребенка. При этом эти два вида рефлексии «на себя» и «на детей» могут происходить синхронно с совмещением своих предметных плоскостей. Перед педагогом в этом случае стоит достаточно сложная задача отрефлексировать реальную внутреннюю картину действий ученика, гибко коррелируя ее с рефлексивным анализом собственных действий по выполнению учебной задачи и конструированием методических приемов для коррекции и развития соответствующих действий ребенка.

Прослеживание генезиса общения педагога с детьми показало слитность всех проявлений рефлексии на ранних этапах её формирования и определённую их эмансипацию на более поздних этапах. Все виды и типы рефлексии активизируются, по мнению С.В. Кондратьевой, при условии создания у педагога установки наблюдать и анализировать собственное поведение и поведение детей. Важнейшую роль в формировании такой установки могут сыграть специально организованные занятия по активному социально-психологическому обучению педагогическому общению.

Педагогическая рефлексия является средством успешного осуществления управленческих функций в обучении и преподавателем, и студентами. Управленческая задача педагога, таким образом, заключается в инициировании рефлексии студентов, направленной на осознание, переосмысление ими опыта поведения, общения, мышления, практического взаимодействия в ходе обучения. Иными словами, обучение педагогической рефлексии возможно путем целенаправленного, гибко-



го, оперативного, личностно-гуманного взаимодействия преподавателя со студентами.

Анализ зарубежной исследовательской литературы по проблеме профессиональной рефлексии педагога показал, что в целом современные разработки в большей степени касаются механизмов функциональной нагрузки рефлексии, определения её места и роли в различных сторонах педагогической деятельности, поиск оптимальных путей её целенаправленного развития. В последнее время ученых привлекает проблема построения уровневой структуры рефлексии, изучения её внутренних механизмов, определения её компонентного состава.

Так, концептуальную основу уровневой модели педагогической рефлексии, предложенной М. Ван Маненом, К. Цейхнером и Д. Листтоном, составляет проблемность профессионального мышления, содержание и глубина проблем, являющихся предметом рефлексивного анализа учителя.

Регламентированность и рецептурность профессионального мышления, представляющая начальный уровень педагогической рефлексии, проявляется в нацеленности на эффективное и действенное применение полученных в процессе подготовки знаний для достижения цели деятельности, которая принимается априорно, как нечто заданное извне. На этом уровне ни цели обучения, ни моменты учебной ситуации, рассматриваемые в контексте группы, класса, школы, общества в целом, не представляются проблемными. Главным содержанием анализа педагога являются его практические действия, их продуктивность, т. е. проявление из немедленной отдачи в виде усвоения какого-то учебного материала учеником. При этом практические действия анализируются и оцениваются как «правильные» и «неправильные» в зависимости от степени их соответствия конкретным профессиональным знаниям.

Второй уровень рефлексивности – каузальный – связан с осмыслением учителем причинных оснований своих действий и их последствий. Содержанием анализа становятся свои представления и ситуационные предпосылки, определившие эффект предпринятого действия. На этом уровне рефлексивного анализа педагог рассматривает конкретную педагогическую ситуацию как проявление более общих психологических и педагогических закономерностей.

Третий уровень рефлексивности – критичный – основан на внесении в анализ моральных и этических критериев. На этом уровне центральным вопросом становится проблема: какие цели, формы, методы и какое содержание образования ведут к утверждению справедливых и

прогрессивных форм социальной жизни. Здесь и процесс обучения (цели и средства) и учебная ситуация в целом (контекст обучения) рассматриваются как проблемные.

Таким образом, данная уровневая модель педагогической рефлексии представляет собой своеобразный эволюционный срез профессионального рефлексивного мышления педагога от уровня рецептурного, технически рационального мышления, операционный план которого ограничен пространством «здесь и теперь», до уровня профессионального мышления, приобретающего панорамный характер, принимающего в расчет и профессиональные, и морально-этические, и широкие социальные критерии оценки педагогической ситуации.

Отечественные ученые (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) также выделяют уровни рефлексии, связанные, однако, с этапами педагогической деятельности:

1) уровень проектирования: «борьба мотивов» и поиск смысла на этапе целеполагания;

2) уровень реализации деятельности: сопоставление происходящего с прогнозируемым;

3) уровень анализа осуществленной деятельности: рефлексия на способ достижения цели (анализ деятельности с точки зрения поиска, оценивания и выбора альтернативных подходов);

4) уровень осознания самореализации, перспективы профессионально-педагогической деятельности: рефлексия на обнаружение границ возможностей самореализации.

В изложенных выше моделях речь идет только о рефлексивном анализе учителя, поэтому для нашего исследования они представляются неполными. Поскольку данная работа посвящена обучению будущих учителей стратегиям педагогической рефлексии в личностно-гуманном учебном взаимодействии, целесообразно привести некоторые подходы по изучению рефлексии и у учащихся. Многие ученые считают, что самоанализу нужно учиться уже со школьной скамьи.

Изучая проблемы педагогического взаимодействия, немецкий ученый Фриц Озер пытается выявить сущность рефлексии в процессе обучения: в личностно-гуманном педагогическом взаимодействии. В числе базисных элементов воспитательного (обучающего) взаимодействия: создание образовательной ситуации на уроке, педагогическая пресуппозиция, педагогическое со-действие, культура оценивания ошибок, Ф. Озер выделяет саморефлексию (развитие учеником рефлексии соб-

ственной деятельности). Все эти пять элементов находятся в непосредственной взаимосвязи и представляют комплексное явление.

Американский исследователь П.Т. Эвелл также считает, что саморефлексия в процессе обучения выполняет существенную функцию: это умственный процесс, который побуждает учащихся мыслить критически для проведения анализа новой информации, оценки ее точности, подведения соответствующих заключений. Такой непрерывный процесс позволяет учащимся сузить спектр возможных подходов к проблеме и в результате прийти к правильному решению. В отсутствие рефлексии обучение лишается важного компонента – процесса реорганизации мышления, необходимого для результативного обучения. Эффективное обучение требует времени для обдумывания. Учащиеся также выявляют самоэффективность при оценке мыслительных процессов, задействованных для определения наиболее продуктивных подходов к решению учебных задач. Они могут использовать эту информацию для решения этих проблем в дальнейшем [11. С. 6].

Следует отметить, что проблема педагогической рефлексии в личностно-гуманном учебном взаимодействии актуальна и важна также для отечественных ученых.

Ю.Н. Кулюткин понимает под педагогической рефлексией те механизмы рефлексии, которые направлены на решение педагогических задач. Педагогическая рефлексия учитывает специфику самой деятельности педагога, т. е. процесс в системе «учитель – учащиеся», и поэтому носит выраженный двунаправленный характер. Учитель стремится к тому, чтобы ученики его понимали, однако для этого он должен сам понимать своих учеников плюс понимать, понимают ли ученики его самого. Лишь в той мере, в какой учитель способен рефлексивно понимать учеников, он и создает условия для становления ученика активным субъектом учения: выдвигает перед учеником посильные задачи, вооружает его методологией их решения, помогает в групповой деятельности и диалоговом общении. Кроме того, в самообразовательной деятельности, которая вне рефлексии невозможна, человек выступает сам для себя и «я – учеником» и «я – учителем», благодаря чему он сам направляет, исполняет и одновременно контролирует процесс своего учения. Рефлексивные мыслительные процессы имеют место и в процессе постановки проблемы, и на этапе проигрывания гипотез, и при формулировке окончательных выводов [3. С. 30].

Рефлексивный подход реализуется в процессе сотворческого взаимодействия, в процессе продуктивной деятельности. Педагогическая

система – сложная многофакторная система, которая рассматривается как самоорганизующаяся и саморазвивающаяся, способная «порождать критически мыслящую творческую личность, роль которой в деятельности коллектива весьма значительна: обладая высоким уровнем рефлексии она осознает необходимость профессиональной деятельности, стремится ее модернизировать и модифицировать (Н.Г. Иванищевская, В.Г. Буров).

При подготовке будущих учителей очень важно обучить их стратегиям педагогической рефлексии. Это возможно лишь в целенаправленном, гибком, оперативном взаимодействии преподавателя и обучаемых (студентов), складывающемся на основе поэтапного преобразования суперпозиции преподавателя и субординированной позиции обучаемого в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей в результате реализации рефлексивных принципов и технологий интенсифицирующего обучения [8. С. 43].

По выше изложенному материалу можно сделать выводы:

– педагогическая рефлексия определяет отношение педагога к самому себе как к субъекту педагогической деятельности, предвидение себя в конкретной рабочей ситуации. Способность сравнивать, сопоставлять собственное видение себя с оценками других участников взаимодействия, осознавать, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми;

– педагогическая рефлексия имеет место при осуществлении педагогом контрольно-самооценочной деятельности, направленной на себя, и представляет собой не только своеобразную процедуру по подведению итогов образовательно-воспитательной деятельности, но и специфическую форму педагогической деятельности, направленной на осмысление собственных действий;

– педагогическая рефлексия является личностным качеством, взаимобразно влияет на внутренние стимулы развития потребности педагога в самообразовании, самореализации, самосовершенствовании и тесно связана с творчеством в профессиональной сфере, с осознанием себя в этой позиции и оценкой эффективности своей деятельности, с осмыслением ее не только «для себя», но и «для других».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // Инновация и образование. [http://anthropology.ru/ru/2003/texts/dautova/educinnov\\_39.html](http://anthropology.ru/ru/2003/texts/dautova/educinnov_39.html)

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990.
3. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2.
4. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Психология личности. Тексты. М.: Педагогика, 1982.
5. Панова Л.В. Педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2005.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991.
8. Сайгушев Н.Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя. СПб.: Образование-Культура, 2001.
9. Слостенин В.А. Высшее педагогическое образование в России на путях реформирования // Педагогика как наука и как учебный предмет: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2000.
10. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие. М.: Шк. пресса, 2004.
11. Шиян О. Исследовательский метод обучения учителей в США // <http://archive.1september.ru/upr/1997/no14/htm>
12. Oser F. Eine basale paedagogische Handlungsstruktur. Muenchen: Pims, 1994. S. 773-800.

***Буторина Н.В.***

**ОБ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ**

Как показывает мировой опыт, именно система образования формирует инвестиционную привлекательность страны и обеспечивает технологический прорыв. Экономика в России постепенно переходит в стадию подъема, и сегодня ни у кого не вызывает сомнений, что стране в ближайшее время будут нужны инженеры новой формации, молодые, мобильные, современные, воспринимающие новую экономику как свою, в которой им жить и работать. Молодое поколение должно быть нацелено на создание нового, восприятие нового, а также должно быть готово к широкому общению с коллегами всего мира [1. С. 1]. Традиционная система образования оказалась неспособной удовлетворить потребности людей в постоянном совершенствовании знаний, которые оставались бы актуальными в любой момент времени. Ценность профессиональных навыков уменьшается с той же скоростью, с которой происходит обновление фактической информации. При всех своих не-

сомненных достоинствах российская система высшего образования имеет весьма существенный недостаток: студент не может на определенном этапе продолжить образование в европейском вузе из-за несоответствия программ и системы оценок.

Участие России в Болонском процессе предоставляет нашей стране огромные возможности, но, прежде всего, призывает к тому, чтобы хорошо ознакомиться с системами высшего образования в Европе, выделить общее и отличное, а также определить наиболее эффективные моменты учебного процесса.

В настоящее время явные различия, которые отражают национальные приоритеты и мировоззрение, обнаруживаются в системах высшего образования и организации учебного процесса. Они выражаются в типичных для страны видах высшей школы с собственным профилем обучения, в разном соотношении между теоретическим и практическим обучением, в градации академических званий и степеней, в продолжительности обучения.

Все многообразие различий можно условно свести к двум моделям: континентально-европейская и англо-американская.

*Континентально-европейская система* высшего образования – это два вида учебного процесса в высшей школе, они предлагаются параллельно, и оба заканчиваются выдачей диплома:

- «длительный» учебный процесс продолжается, как правило, 5 лет, больше ориентирован на теорию;
- «короткий» учебный процесс продолжается, как правило, 3-4 года, больше ориентирован на практику.

*Англо-американская система* базируется на двух самостоятельных следующих друг за другом учебных программах или циклах:

- первый цикл (учебная программа «under-graduate») длится, как правило, от 3-х до 4-х лет и заканчивается степенью бакалавра (Bachelor).
- второй цикл (учебная программа «graduate») длится, как правило, от 1-го до 2-х лет и заканчивается степенью магистра (Master) [5. С. 2].

В настоящее время начинает действовать общий европейский принцип: Болонское соглашение. Англо-американская последовательная система со своими ступенями академического уровня «Бакалавр» и «Магистр» фактически стала широко распространенным в мире стандартом. Принятие этого стандарта разными странами стимулирует международную мобильность студентов и выпускников вузов.

Система высшего образования в европейских странах имеет свою специфику. Основным отличительный момент – это процесс зачисления в зарубежные вузы. Переход от вступительных экзаменов в конкретные вузы к системе единых национальных экзаменов или приема в вузы на основе только школьных оценок является мировой тенденцией. Этим путем осуществляется прием в вузы США, Англии, Франции, Германии, Китая.

Считается, что *английское образование*, как и английская шерсть, имеет давнюю историю и отличается великолепным качеством. По статистике, 51 % наших соотечественников, планирующих учиться за рубежом, выбирают Великобританию. На втором месте по популярности находятся США (15%), затем идет Франция (9%), Германия (7%), Канада и Австралия (6%) [4. С. 3].

Следует отметить, что в области высшего образования Великобритании побила своеобразный мировой рекорд: здесь приходится самое большое число университетов на душу населения. Однако в этой стране, как в прошлом, так и в настоящее время, существует твердое убеждение: хороший университет – это старый университет, имеющий давние традиции. Поэтому дипломы вузов, которые получили статус недавно, оцениваются как менее престижные и менее солидные. Что касается понимания британской образовательной системы, то зачастую английское слово «колледж» (college < фр.) вносит некоторую путаницу для иностранных студентов, потому как колледжем принято именовать и общеобразовательные школы, не являющиеся вузами и вузы как таковые. При этом колледж-вуз может существовать самостоятельно, а может выступать составной частью университета.

Учеба в университете в Великобритании всегда требовала вложения средств: надо было самому платить за жилье (университет может предоставить платные общежития или можно снимать комнату в частном секторе), за учебные пособия, за питание и т. д. Многие британские студенты испытывали материальные трудности, хотя до недавнего времени британскому гражданину не приходилось платить за учебу. Однако с 1998-1999 гг. в британских вузах была введена ежегодная плата за обучение, составляющая примерно 1000 фунтов стерлингов. Для студенческого бюджета нововведение оказалось ударом: в последующие два года число заявлений в британские вузы резко сократилось. Шотландия постановлением своего парламента вскоре отменила плату за обучение, сделав тем самым свои учебные заведения самыми привлекательными: в настоящее время они лидируют по количеству посту-

пающих в них заявлений от абитуриентов из всех уголков Великобритании. Сегодня в британских вузах каждый пятый студент вынужден оставлять учебу на первых курсах из-за нехватки средств [2. С. 20].

Особенностью в системе образования Англии является то, что в школах существует консультант, – советник по выбору будущей профессии, по трудоустройству после школы, консультант по всем вопросам, касающимся дальнейшей учебы. С его помощью учащиеся получают сведения о том, каков порядок подачи заявлений в вузы, о процедуре трудоустройства. Наличие такой штатной единицы в школе обеспечено законодательством: все учащиеся британских школ должны иметь возможность получать информацию, советы и наставления относительно их будущей карьеры.

Что касается приемных экзаменов в британские вузы, то их, как отмечалось выше, не существует. За год до намеченного поступления, заканчивая последний класс школы, учащийся подает заявление в высшее учебное заведение. Причем существует традиция подавать заявление не в одно, а сразу в шесть учебных заведений, разумеется, по одной и той же выбранной специальности. Университеты рассматривают все характеристики кандидата, присланные как им лично, так и его школой, изучают результаты промежуточных школьных экзаменов и после этого принимают решение о том, будут они приглашать данного соискателя на учебу или нет. В случае отрицательного решения учащийся получает уведомление об отказе.

В случае положительного решения будущему студенту предлагают место в университете, которое может быть как «условным», так и «безусловным». «Безусловное» предложение означает, что вне зависимости от результатов выпускных экзаменов в школе кандидату уже обеспечено поступление в данный университет. «Условное предложение» подразумевает, что кандидат будет принят, если наберет на школьных экзаменах требуемое количество баллов. Что касается подачи заявлений в шесть университетов, то, естественно, обучение сразу в шести вузах невозможно. Система шести заявлений лишь предоставляет возможность более широкого отбора – как для будущих студентов, так и для университетов. Однако, сколько бы предложений не получил кандидат, незадолго до выпускных экзаменов в школе он должен принять окончательное решение: назвать один из пригласивших его университетов своим «твердым выбором» и еще один «запасным вариантом», а все остальные предложения отклонить. В случае недобора баллов ни в один из избранных университетов кандидат может пройти че-



рез специальную систему поиска места в других университетах. Если же и в этом поиске кандидат окажется «за бортом», он имеет право пересдать школьные экзамены и попытаться поступить в университет на следующий год. В Англии у зачисленного в вуз студента есть право взять год отпуска, т. е. зарезервировать выделенное ему место и приступить к учебе год спустя. В настоящее время этим правом пользуются многие студенты, которые стараются за свой отпускной год заработать денег на предстоящую учебу.

Обучение в университетах Англии делится на курсы первой ступени (undergraduate) и курсы следующей ступени (postgraduate). Первая ступень длится, как правило, три года, в отдельных случаях четыре года и завершается получением степени бакалавра. Примерно третья часть тех, кто прошел первую университетскую ступень, продолжает обучение на высшей ступени, результатом чего является присвоение степени магистра.

Система *высшего образования во Франции* известна своими многовековыми традициями. На всей территории страны действует отлаженная и тщательно контролируемая система образования. Основные особенности французской системы: 1) преобладание государственных учебных заведений; 2) бесплатное обучение для всех, включая иностранцев; 3) практически одинаковое качество обучения как в столице, так и в провинции. Французская образовательная система имеет ярко выраженную национальную специфику: своя система дипломов и ученых степеней, причем дипломы государственных учебных заведений котируются гораздо выше, чем дипломы частных школ и университетов.

Наличие документа *baccalauréat* (ВАС – французский национальный сертификат, завершающий академическое среднее образование) позволяет подавать документы на обучение в университет по программе любого профиля. Обучение в лицее не гарантирует получение диплома ВАС. Диплом выдается только тем, кто набрал не менее 10 баллов по итогам серии устных и письменных экзаменов (максимальное количество баллов во Франции – 20). Учащиеся, получившие меньше 10 баллов, имеют право на переэкзаменовку на следующий год. Если набрать проходной балл так и не удастся, ученик получает только свидетельство об окончании средней школы. В число счастливчиков-бакалавров попадают всего 60-70%. «Образование во Франции – это кораблекрушение, специально организованное для того, чтобы изучить того, кто выплы-

вет» – эта фраза, некогда прозвучавшая во французском парламенте, быстро стала крылатой.

Французская система высшего образования достаточно сложна по структуре. Высшее образование можно получить либо в университетах, либо в «Grandes Ecoles» (высших школах). Университетское образование во Франции состоит из нескольких циклов, дающих возможность как бы нанизывать один диплом на другой.

*Первый цикл* (2 года) ведет к получению диплома об общем университетском образовании (DU – diplôme universitaire), который у работодателей котируется невысоко. *Второй цикл* подразделяется на два этапа: 1) первый этап (1 год) завершается получением степени (licence – звание лицензиата). Это эквивалент российского понятия «неполное высшее образование»; 2) второй этап (еще один год) позволяет получить степень магистра (maîtrise) – это законченное высшее образование. Возможен также 5-летний срок обучения. Это цикл после окончания школы, который позволяет получить диплом о специальном высшем образовании в университете.

Высшие школы Франции (Grandes Ecoles) – это государственные, реже частные учебные заведения со сроком обучения не менее 3-х лет. Набор студентов в высшие школы проводится на конкурсной основе. Что касается обучения в докторантуре (doctorat), то во Франции это занимает еще 3-4 года. Во время учебы лучшие студенты имеют возможность приступить к написанию диссертации для получения степени кандидата наук с правом читать лекции в университете. Для того, чтобы стать профессором и руководить работами других, кандидат наук должен представить Национальному жюри свои научные труды. В случае положительного решения, он приобретает звание преподавателя университета.

Учебный год во Франции начинается в сентябре и заканчивается в июле. В отличие от других европейских стран, каникулы во Франции очень длинные (около 16 недель). Каждый июнь в высших учебных заведениях проходят экзамены. Учебный процесс включает в себя совокупность обязательных предметов и факультативов. Сессий как таковых у французов нет. После каждого курса лекций (6-45 учебных часов) сразу же следует экзамен. Экзамены во Франции в основном письменные, и знания оцениваются по 20-балльной системе. Французская 20-балльная система является гораздо более строгим инструментом оценки знаний, в сравнении с российской 5-балльной системой. Француз-

ская система беспристрастно оценивает учебный результат, последовательно, по четким пунктам, снижая максимальный балл.

Преподавание в вузах обычно ведется на французском языке. Хотя в последние несколько лет во многих учебных заведениях, особенно частных, появились магистерские программы на английском языке. Данные программы ориентированы на иностранцев. Поступление во французские учебные заведения для иностранцев является довольно сложным процессом. Главное требование при приеме в университет – наличие документа о среднем образовании, а также правильно составленное мотивационное письмо, в котором необходимо очень четко объяснить, что абитуриента особенно интересует в учебном процессе во Франции и как он видит дальнейшее практическое применение полученных знаний.

Рассмотрим *образовательный процесс в Германии*. Об успешном завершении учебы в университете свидетельствует диплом (Diplom), а на гуманитарных факультетах – звание магистра (Magister). Будущие учителя, юристы, фармацевты сдают государственные экзамены. Минимальная продолжительность обучения в Германии – 8 семестров, но на многих факультетах студенты учатся дольше. Продолжительность обучения в высших специальных учебных заведениях составляет, как правило, 6 семестров. По окончании университета студенты получают специальный диплом (Diplom / FH). Работа над кандидатской диссертацией и ее защита с целью получения степени кандидата наук, а также написание докторской диссертации – научно-исследовательской работы с целью получения профессорской должности, возможны только в университетах. В Германии нет так называемых «промежуточных» дипломов. Это означает, что диплом выдается лишь по окончании полного курса обучения. Промежуточные экзамены свидетельствуют лишь об успешном завершении определенного курса обучения. Исключение составляют международные кафедры университетов и высших специальных учебных заведений, обучение на которых проходит по ускоренной программе.

В обучении в вузах Германии есть свои преимущества и недостатки. К преимуществам относятся: 1) возможность выбора любой комбинации курсов; стандартных программ не существует, а посещение занятий не обязательно; 2) отсутствие платы за обучение; 3) великолепная инфраструктура вузов; 4) относительно либеральная процедура поступления.

Что касается основного недостатка, то нужно знать, что вузы перегружены студентами. Необходимо также добавить, что в университетах Германии студентам дана полная свобода и самостоятельность и, таким образом, учеба является для них испытанием силы воли.

Лекция – классическая форма обучения в немецком университете. Во время лекций профессора излагают материал, студенты делают записи, а затем (вне лекции) прорабатывают тему самостоятельно. Часто преподаватели проводят со студентами специальные занятия, на которых можно приобрести дополнительные навыки практического применения новых знаний. На некоторых факультетах эти мероприятия называются Tutorium, и проводят их студенты старших курсов. На этих занятиях выполняются различные упражнения, применяются на практике знания, полученные на лекциях.

На семинарах студенты и преподаватели совместно прорабатывают учебный материал. На многих факультетах принято, что на семинарах студенты выступают с рефератами, которые затем обсуждаются всеми студентами. После успешного посещения семинарских занятий учащиеся получают специальное свидетельство. Подобные свидетельства об участии в семинарах, лекциях или практических занятиях являются важнейшими документами студенческой жизни. К экзамену студента допускают лишь в том случае, если он может представить определенное количество таких свидетельств.

Что касается аспирантов и молодых ученых во всех выше перечисленных странах, то они получают серьезную финансовую поддержку в виде грантов и стипендий. Так, среди 2500 аспирантов, которые обучаются сейчас в Германии, около 1500 спонсирует DAAD (немецкая служба студенческих обменов). Гранты бакалаврам и магистрам выделяются значительно реже: среди 9500 российских студентов (бакалавров и магистрантов) в Германии лишь около 100 получают помощь этой организации. Причина в этом, что за рубежом в научной сфере чаще поддерживают уже сформировавшихся специалистов, доказавших свою причастность к научному обществу [6. С. 3].

Необходимо добавить, что студенту приходится усердно учиться не только во время сессии, как часто происходит в России. В этом заключается специфика зарубежного образования. Учебный процесс носит интерактивный характер: преподаватели постоянно вовлекают студентов в дискуссии, касающиеся изучаемых вопросов, посвящая этому большую часть занятия. В среднем 80% учебного времени отводится для самостоятельной работы. На занятиях в аудитории преподаватели

ориентируются на теоретический материал. Экзамены устраиваются зачастую в виде презентации, которую готовит сам студент.

У западного образования есть очевидные плюсы. Многих студентов привлекает высокое качество организации учебного процесса. Студенты могут круглосуточно пользоваться библиотекой, где 95 % материалов находится в открытом доступе, все тексты и семинары есть в Интернете, преподаватели отвечают на письма студентов по электронной почте, у них также имеются четко обозначенные присутственные часы.

На уровне организации высшего образования России ближе всех образовательная система Германии. Причиной тому является исторический факт: проект развития российского образования по личной просьбе Петра I разрабатывал немец Готфрид Вильгельм Лейбниц, ставший позднее известным ученым [3. С. 98]. Тем не менее, даже между этими двумя, изначально близкими по организации, системами в настоящее время существует значительная разница.

В заключение отметим, что едва ли возможно и целесообразно полностью подстраиваться под чужие модели образования. «Жизнь показала, что задумки «с чужого плеча», чуждые традициям местной жизни, обречены» [3. С. 55]. И все же, для того чтобы Россия как можно быстрее нашла свое место в Болонском процессе, необходимо выявить положительные моменты в зарубежном образовательном процессе и разумно, с учетом своих традиций, применять их в собственной системе образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ведомости: Журнал для высших учебных заведений. № 7. Ноябрь 2006.
2. Дмитриева В.П. О системе классического образования в Англии // Учительская газета. 2001. № 28-29. С. 11-23.
3. Сергеева А.В. Какие мы русские? (100 вопросов – 100 ответов). Книга для чтения о русском национальном характере. М.: Рус. яз., 2006.
4. Филиппов В.М. Модернизация образования: цели и пути реализации: Докл. 2005. [www.google.ru](http://www.google.ru)
5. Формы организации инженерно-педагогического обучения в различных образовательных системах // Журнал IGIP. № 34. 2004.
6. Франц Р. Система высшего образования в Германии // Физика и студенты: Журнал. Октябрь 2003.

**Варманова В.В.**

**РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Проблеме воспитательного пространства в последние годы уделяется большое внимание. Анализ научной литературы [3; 7; 9; 10; 11; 12; 13 и др.] показал, что воспитательное пространство будущих учителей иностранного языка строится на следующих принципах: 1) системообразующим качеством воспитательного пространства становится личность студента, обуславливающая организацию педагогической метадеятельности, направленную на качественно новое проектирование, организацию, содержание, технологии обучения и воспитания и управление ими; 2) стратегической целью воспитательного пространства провозглашается становление профессиональной компетентности студента, как будущего учителя иностранного языка, способного к самоопределению, самообразованию, саморегуляции, самоактуализации; развитию коммуникативной культуры, как совокупности языковой, речевой и социокультурной составляющих; 3) модернизация качества содержания и организации процесса высшего образования осуществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей студента, его потребностей и мотивов в реализации образования и осуществления своего «Я»; 4) обеспечение преемственности всех уровней образования, посредством создания системы непрерывного языкового образования и определения уровня коммуникативной культуры для каждого этапа учебно-воспитательного процесса; 5) применение интегративно-рефлексивных технологий, направленных на расширение у обучаемых опыта, знаний, понимания, осмысления проблем, организации индивидуальных и коллективных действий, необходимых для решения профессиональных задач, способности проектировать собственную педагогическую деятельность; 6) развитие сотворчества преподавателя и студента, будущего учителя иностранного языка, посредством диалогического понимания, театральной деятельности.

Рассмотрим подробнее театральную деятельность как одну из составляющих воспитательного пространства студента – будущего учителя иностранного языка. Изучая специальную литературу [1; 2; 4; 5; 6] и анализируя результаты опытно-экспериментальной работы, мы выяснили, что театральная деятельность в воспитательном пространстве студента – будущего учителя иностранного языка, выполняет следующие функции.

Во-первых, воздействуя на чувства и мышление студентов, охватывая их духовную сферу с помощью познавательной, эстетической, коммуникативной и других функций, театральная деятельность комплексно воздействует на процессы развития личности. Театральная педагогика активизирует нравственное и духовное развитие будущего учителя, интерес к себе, повышает эффективность занятий, совершенствует формы учебно-воспитательного процесса.

Во-вторых, большую роль театральная деятельность играет в развитии сотворчества преподавателя и студента, формируя и развивая умения и навыки педагогической режиссуры, проектирования педагогических ситуаций. По мнению Ю.В. Сенько, переход от анализа творчества преподавателя к изучению сотворчества преподавателя со студентами связан с наметившимся в образовании переходом от просветительской к культуротворческой парадигме [10. С. 140]. Этот переход фиксируется в стилевых особенностях нового педагогического мышления, ориентированного на понимание, диалог, другодоминантность, личностную рефлексивность, на построение живого знания. Сотворчество в преподавании-учении предполагает его направленность на один предмет. Такое жесткое условие ставит вопрос о сотворчестве преподавателя и студента под сомнение: разные субъекты разных деятельностей, т. е. цели, содержание, мотивы, способы деятельности преподавателя и студента, изначально различны. До того времени, пока обучаемый и обучающий врозь, пока их вместе не свело обучение, пока оно не стало событием [10. С. 141]. Театральная деятельность открывает новые возможности сотворчества, связанные с профессиональной педагогической направленностью и преподавателя, и студента. Само профессиональное педагогическое образование как способ становления будущего преподавателя в педагогической культуре, творческие аспекты преподавания предполагают не только освоение студентом дидактически преобразованного профессионального опыта и развития индивидуальности на этой основе, но и сотворение образа мира и своего образа в этом мире. Эти общие задачи образования, определяя стратегию деятельности преподавателя, преобразуются им в конкретные цели и задачи обучения. Несмотря на то, что такое преобразование строится на основе данных дидактики, методики, собственного преподавательского (студенческого) опыта, оно всегда ново: сегодня этот конкретный студент пришел на занятие иным, нежели вчера, иной и сам преподаватель, поскольку он, «если не мертв, движется и воспитывается» [8]. При этом деятельность педагога связана с преодолением таких трудностей, как повторяемость,

закрепление, однообразие, незапланированность и непредвиденность ситуаций. Включение театральной деятельности в образовательный процесс оберегает от узкой амплитуды проявлений, выраженных в поведенческих штампах. Развитие индивидуальности будущего педагога происходит наиболее эффективно в творческой деятельности, где формируются следующие качества педагога-профессионала, нестандартно осуществляющего варианты решения педагогических задач:

1) *коммуникативно-творческие*: культура действий и взаимодействий, навыки вариативного общения; «язык» выразительности действий, о котором мечтал А.С. Макаренко, говоря о том, что педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить «пойди сюда» [4. С. 7]; умение ориентироваться в интонационном многообразии, овладение способами «интонационного» воздействия; умение адекватно самовыражаться в общении; способность чутко воспринимать особенности поведения как своего, так и чужого; убеждать и внушать, подбирая убедительные аргументы и доводы, нужные слова; умение слушать обучаемого; систематизировать и обобщать незначительные детали поведения, жестов, мимики, позы, взгляда, каждого обучаемого с целью анализа его состояния, настроения, мыслей;

2) *способность к самоуправлению*: самоконтроль и сознательное самосовершенствование, корректировка своего поведения; умение сочетать свободу, инициативу, ответственность; последовательно, не отклоняясь от цели осмысливать ситуацию; пользоваться методом самовнушения и самобережения в кризисный период деятельности; способность предвидеть последствия принимаемых решений; стремление к постоянному и конструктивному самооцениванию, к профессиональному самосовершенствованию; способность брать на себя ответственность; перевоплощаться;

3) *потребность в профессиональном самосовершенствовании*: учитывать все, что влияет на результат; конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные; работать с содержанием учебного материала; строить планы развития своей педагогической деятельности; умение быстро принимать оптимальное педагогическое решение с последующим осознанным анализом; гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; способность сознательного и целенаправленного управления педагогическим процессом; активно применять специальные знания; быстро реагировать на изменение обстановки; отличать мнение от фактов; отбирать и применять сочетание приемов и форм обучения и воспитания; органич-



но переходить от экспромта к запланированному; умение ориентироваться на обучаемого как на активно развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса; умение соотносить затруднения обучаемых с недочетами в своей работе;

4) *гуманистические*: изучать состояние отдельных психических функций и целостных характеристик видов деятельности обучаемых для определения их реальных возможностей; способность разбираться в мотивах и чувствах другого человека, сочувствовать, сопереживать; способность к активному эмпатийному слушанию.

В-третьих, театральная деятельность способствует формированию у студентов зрительской культуры, т. е. умения воспринимать спектакль, осознавая глубинные процессы педагогического плана: как результат действия человека (актера, режиссера, драматурга), трансформирующего мысль и опыт человечества (внешне педагогический аспект) и как процесс действий человека, желающего затронуть, обогатить, активизировать духовный мир другого человека (внутренне педагогический аспект). Для этого студентам предлагается провести компонентно-постановочный анализ просмотренных спектаклей: идейно-художественного замысла режиссера, ассоциативного ряда, системы выразительных средств (свет, музыка, темпо-ритмическая организованность, костюмы, сценография, пантомимическая выразительность, голосовые характеристики: тембр, мелодика, динамика и т. д.). В целях воспитания зрительской культуры студентам предлагается проанализировать художественно-педагогические аспекты увиденного, где выявляются впечатления, ассоциации, исследуются факторы, влияющие на восприятие, анализируются роли, объясняются мизансцены, музыкально-шумовое оформление, цветовая гамма и так далее.

В-четвертых, включение театральной деятельности в воспитательное пространство студента, будущего учителя иностранного языка, способствует формированию социокультурного мышления, профессиональной компетентности обучаемых и обучающихся. Опираясь на исследование Г.В. Мухаметзяновой и Ф.Ш. Мухаметзяновой, мы рассматриваем социокультурное мышление как способность индивида к преобразованию действительности; выявлению внешне не заданных, скрытых свойств социальной реальности в ходе сравнения и классификации различных ситуаций [9. С. 192]. В структуре социокультурного мышления можно выделить следующие составляющие: 1) социокультурная интуиция – быстрое, одномоментное принятие личностью конкретного решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развер-

нутого осознанного анализа; 2) социокультурная импровизация – нахождение неожиданного решения и его мгновенное воплощение; совпадение процессов создания и применения их при их минимальном разрыве; 3) социокультурная эрудиция – запас необходимых знаний, которые личность оперативно применяет при решении социальных задач; 4) социокультурное целеполагание – потребность в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от социальной и психологической интуиции, умение конкретизировать социально-педагогические задачи в поэтапные и оперативные, работать с содержанием учебного материала, определять значимость отдельных видов деятельности для развития конкретных качеств личности, отбирать и применять разнообразные сочетания приемов и форм обучения и воспитания, строить программу развития своей социокультурной деятельности; 5) социокультурная наблюдательность – способность личности понять сущность социальной ситуации, проникнуть во внутренний мир партнера по общению по внешне незначительным признакам и деталям, умение слушать его, способность сознательно и целенаправленно управлять этим процессом, систематизировать и обобщать незначительные, на первый взгляд, детали поведения (жесты, мимика, поза, взгляды каждого человека) с целью анализа его состояния, настроения, мыслей; 6) социокультурный оптимизм – подход к партнеру по общению с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, способность увидеть в нем то положительное, на что можно опереться при решении социокультурной задачи, ориентироваться на личность как на активного, развивающего соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; 7) социокультурная находчивость – умение гибко перестроить сложную ситуацию, придать ей позитивную и конструктивную направленность, принимать оптимальные решения в условиях неопределенности, гибко перестраивать цели и задачи общения по мере изменения социокультурной ситуации, изучать и преобразовывать ситуацию, убеждать партнера по общению, подбирая убедительные аргументы и доводы; 8) социокультурное предвидение, прогнозирование – умение предвосхищать поведение и реакцию человека до начала или до завершения ситуации, предусмотреть их, предвосхитить затруднения; увидеть в этой ситуации проблему и оформить ее в виде конкретной задачи, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения вновь возникших задач; 9) социокультурная рефлексия – обращенность сознания личности на самого себя, способность к самоанализу, осознание себя с точки зрения партнера в меняющихся

ситуациях, стремление к постоянному и конструктивному самооцениванию, способность разобраться в мотивах и чувствах другого человека, желание и умение анализировать свою работу, умение определять ее сильные и слабые стороны, нацеленность на осознанное профессиональное самосовершенствование, умение соотносить затруднения людей с противоречиями в своей работе [9. С. 192-194].

Процесс воспитания личности выступает как регулирование освоения и выполнения ею объективных социальных ролей, а критерии воспитанности личности выступают как указатели качества освоения и выполнения этих ролей. Образовательный процесс выступает как системно-ролевой и только при таком построении может быть эффективным, так как всегда зависит от того, насколько задачи обучения и воспитания обеспечивают подготовку личности к выполнению системы социальных ролей, с чем непосредственно связана гармония человека и его социальная дееспособность. Практика подтверждает, что в тех случаях, когда игнорируется системно-ролевой характер образования, процесс формирования личности становится односторонним. Значение этой теории состоит в том, что она выводит научное познание и практику на системное построение педагогического процесса. Системно-ролевая теория образовательного процесса является, на наш взгляд, наиболее полной и последовательной и имеет наибольшую перспективу. Мы ее рассматриваем в качестве важного основания разработки формирования у студентов профессиональной готовности к деятельности учителя иностранного языка по следующим причинам.

Во-первых, профессиональная готовность к той или иной деятельности есть не изолированный элемент в структуре личности, а органическая составная часть ее общей культуры. Такая общая культура в системном виде есть человековедческая культура, связанная со всей системой объективных социальных ролей, частью которой является профессиональная культура. Истинное понимание этой теории связано с системно-синергетической концепцией педагогики и учебно-воспитательного процесса, согласно которой все педагогические явления синергетически связаны, образуя одну систему. С этой позиции готовность студента к деятельности учителя иностранного языка нужно рассматривать не как изолированный элемент, а как синергетически связанный с другими элементами культуры личности.

Во-вторых, в педагогическом смысле, общая культура человека является профессионально значимой для всех составляющих социально-педагогической деятельности. Педагог может только тогда полноценно

выполнить свою миссию, когда он обладает готовностью и способностью выполнять все объективные для него социальные роли, а также подготовить подрастающую личность к выполнению таких социальных ролей. Иначе говоря, системно-ролевая теория воспитания личности является, на наш взгляд, такой педагогической теорией, которая открывает возможность формирования готовности личности студента к деятельности учителя иностранного языка. Театральная деятельность, являясь управляемой и целенаправленной составляющей воспитательного пространства, целенаправленно формирует социальный опыт будущего специалиста, его личностные качества, помогая ему осваивать различные социальные роли, в том числе и роль учителя иностранного языка. А так как задачей образования и воспитания является формирование профессиональной готовности выполнять заданную социальную роль, взятую в конкретных условиях жизни и деятельности будущего выпускника с учетом этапов развития личности, то образовательный и воспитательный процессы рассматриваются в динамике. На этапе формирования профессиональной готовности будущего выпускника Института иностранных языков и литературы в социопедагогической деятельности рассматриваются и критерии сформированности качеств, необходимых для выполнения социальной роли учителя иностранного языка. Согласно социально-ролевому подходу критерии сформированности профессиональных и нравственно-психологических качеств личности производны от социальной роли. А мера профессиональной и нравственно-психологической готовности будущего специалиста полноценно выполнять социальную роль учителя иностранного языка и есть реальный критерий его образованности в данном конкретном случае.

Таким образом, интеграция личностно-деятельностного и системно-ролевого подходов открывает новую перспективу совершенствования учебно-воспитательного процесса и формирования профессиональной готовности будущего учителя иностранного языка в их единстве.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Букатов В.М. Театральная «теория действий» в общении обучающего с обучаемыми // Психология общения 2000: проблемы и перспективы: Тез. докл. междунар. конф. М., 2000. С. 51-53.
2. Ведерникова, Л.В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию // Педагогика. 2003. № 8. С. 47-53.
3. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Н.Л. Селиванова. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000.

4. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Моск. психол.-социальн. ин-т, Флинта, 1998.
5. Ершова А.П., Букатов В.М. Театральный класс как форма начального профессионального образования // Современные проблемы театрально-творческого развития школьников / НИИ худож. воспит. АПН СССР. М., 1989. С. 57-76.
6. Загвязинский В.А. Педагогическое творчество учителя. М. 1987.
7. Кавнатская Е.В., Сафонова В.В. К проблеме описания профессионально ориентированной иноязычной компетенции // Культурологические аспекты языкового образования: Сб. науч. тр. М.: Науч.-исследов. центр «Еврошкола», 1998. С. 91-102.
8. Леонтьев А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки // ИЯШ. 1988. № 5. С. 19-23.
9. Мухаметзянова Г.В., Мухаметзянова Ф.Ш. Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004.
10. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
11. Стратегия воспитания в образовательной системе в России / И.А.Зимняя. М.: Изд-во «Сервис», 2004.
12. Таланчук Н.М. Архитектоника воспитательного процесса: Современная концепция и теория воспитания. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990.
13. Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергизма. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993.

**Голубкова О.Н.**

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА  
КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ КУЛЬТУРЕ  
РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

В Государственных образовательных стандартах в области языковых профессиональных образовательных программ текст называют основной единицей обучения и включают интерпретацию как вид текстовой деятельности в качестве одной из важнейших дидактических единиц. В Государственные образовательные стандарты включены три вида интерпретации текста: языковая, эстетическая и культурологическая.

Языковая интерпретация внедрена в лингвистическом блоке дисциплин, а эстетическая – в литературном блоке. Культурологический тип интерпретации текста нуждается в систематическом внедрении в учебный процесс, что требует исследования методологических оснований

для осуществления этого. В системе языкового образования текст художественного произведения традиционно рассматривался как источник страноведческой информации. В современной образовательной парадигме этого недостаточно, так как с осознанием значимости культурологического компонента текст стал рассматриваться как отражение ментальности, картины мира народа, который говорит на этом языке или культурной специфики группы людей, которую он выражает. Текст художественного произведения является источником лингвокультурологической и культуроведческой информации.

Текст художественного произведения является отражением реальной действительности в художественно-эстетическом «оформлении», соответствующем авторскому видению и авторской культуре. Текст художественного произведения представляет собой многоуровневую систему, в которой прослеживаются семантико-языковой, эстетически-смысловой и культурологический уровни. В рамках языкового образования текст обеспечивает богатый лингвистический и общекультурный материал.

Художественное произведение представляет собой один из важнейших видов языковой коммуникации. Через произведение происходит осуществление связи времен и культур. Важным аспектом природы художественного произведения является его целостность, обусловленность художественно-эстетической и образной системы включенностью культурологического смыслового уровня. В свою очередь, текст художественного произведения не может рассматриваться в отрыве от внетекстовой реальности, не может существовать в отрыве от более широкой культурно-текстовой перспективы, широкого филологического контекста.

Необходимо рассмотреть объем понятия «картина мира» для осознания культуроведчески-ориентированной природы текста художественного произведения.

Термин «картина мира», который стал предметом научно-философского рассмотрения, появился в рамках естественных наук и был выдвинут в конце XIX – начале XX вв. Этим термином широко пользовались физики Г. Герц и М. Планк. А. Эйнштейн формулировал идею необходимости создания картины мира, без которой нет возможности увидеть суть бытия, «направление движения жизни». «Человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы оторваться от мира ощущений, чтобы в известной степени попытаться заменить этот мир созданной таким об-

разом картиной. Этим занимаются художник, поэт, теоретизирующий философ и естествоиспытатель, каждый по-своему. На эту картину и ее оформление человек переносит центр тяжести своей духовной жизни, чтобы в ней обрести покой и уверенность, которые он не может найти в слишком тесном головокружительном круговороте собственной жизни» [3. С. 156].

В естественных науках и философии была сделана попытка определить границы понимания и функционирования термина «картина мира» и были названы разные точки зрения на соотношение термина «картина мира» в естественных науках и философии, одна из которых утверждает, что картина мира является «мировоззрением, заключающая в себе тип социальной практики» и что картина мира представляет собой вид философской рефлексии [2]. Очевидно, что картина мира имеет философский статус, что выводит ее за пределы конкретных наук, но рассматривается она в рамках разных наук. В лингвокультурологических исследованиях было сделано немало попыток определить набор компонентов, входящих в картину мира. Картина мира понимается как концептуальное образование, которое базируется на реальной действительности.

Используя логико-философские и культурологические термины, можно содержательные компоненты понятия «картина мира» назвать «концепт», «константа», «универсалия», «лингвокультурема».

Язык и культура обретают конкретное содержание лишь в процессе реальной человеческой деятельности. В языковом образовании это текстовая деятельность, так как именно в тексте манифестируются языковые явления и аккумулируется культурологическое содержание существования человеческой мысли.

Культурологическая интерпретация, являясь универсальной по своей сути, в реальной деятельности студентов может проявляться в более конкретных формах, в частности, в форме культуроведчески-ориентированной интерпретации, в ходе которой предполагается выделить категориально-понятийные основания, отражающие национальную картину мира. Они могут быть представлены следующими группами:

- философские понятия, доктрины;
- ценности и их иерархия (духовные, материальные);
- коммуникативные коды.

Языковые явления также весьма разнообразны и представляют собой значимые маркеры культурологического смысла произведения. Культурные коннотации имеют фразеологические единицы, иносказательные фразы, прецедентные тексты, сравнения, тропы, эпитеты, сим-

волы, антропонимы, топонимы, звукоподражания, эллиптические конструкции, этикет, нарушения нормы. К этому списку необходимо добавить реалии, так называемую безэквивалентную лексику.

Культура страны изучаемого языка представлена рядом парадигматических категорий, к которым относятся картина мира, включающая в себя ценности, доктрины, этический кодекс. Под ценностями понимаются три основные группы понятий: духовные, общественно-политические, материальные ценности. Этический кодекс включает в себя существующие в данной культуре законы коммуникации, связанные с владением информацией о кодах вербального и невербального общения. К доктринам относятся философские системы, в частности, в американской культуре, повлиявшие и влияющие на формирование и становление нации, такие как «доверие к себе», «американская мечта», прагматизм, принцип равенства в его американском понимании, мультикультурализм. Все эти культурологические понятия и категории отражены в той или иной форме в литературе страны, в отдельных художественных произведениях.

Принципом отбора художественных произведений для интерпретации в рамках спецкурса является наличие тематики и проблематики, в явном, эксплицитном виде преломляющих основные культурологические блоки материала. В художественном произведении отражение таких культурологических категорий показано в динамичной форме, в форме функционирования, когда видны более тонкие грани явления. Культурологические концепты, категории и понятия включаются в эстетическую систему художественного произведения и поэтому получают дополнительные смыслы. Эстетическая система всегда оказывает эмоциональное воздействие на читателя, тем самым определенные эстетические категории также воздействуют на формирование ценностных ориентаций обучаемого.

В рамках художественного произведения прослеживается функционирование онтологических и аксиологических особенностей этноса, цивилизации, нации. Понимание процессов, происходящих в произведении «другой» культуры, не может не приводить к сопоставлению этих процессов с родной культурой. В результате эксплицитного или имплицитного сопоставления двух культур, происходящего в процессе изучения художественного произведения, происходит уточнение и корректировка индивидуальной «картины мира» и шкалы ценностных ориентиров. Такое сопоставление, уточнение и корректировка ценностных приоритетов приводит к культурно-ценностному самоопределению



профессиональной личности. Становление профессиональных качеств будущих специалистов в области языкового образования происходит с учетом углубления понимания культурологических категорий, характерных для страны изучаемого языка и своей собственной культуры, и понимания многомерности художественного произведения как культурно-эстетической системы.

Становится очевидным, что ценностная шкала и ценностные ориентиры страны изучаемого языка не заимствуются напрямую, а включаются в более сложный процесс взаимодействий с культурными ориентирами родной страны.

Культуроведчески-ориентированная интерпретация (КОИ) предполагает выполнение четырех основных действий: ориентация, восприятие, экспликация и оценка. Культуроведческая ориентация является дотекстовым этапом работы по осуществлению КОИ. Студенты получают или самостоятельно изучают информацию страноведческого плана, в которую включаются понятия элементов национальной картины мира, основных доктрин, философско-религиозных учений, а также их отражение в языковых единицах разных уровней (фразеологизмы, идиомы, реалии, диалектизмы и т. д.)

На этом подготовительном дотекстовом уровне интерпретации активизируются культуроведческие и страноведческие знания, полученные студентами на ранних этапах обучения в курсе практического курса иностранного языка, культурологии, страноведения, литературы и т. д. В ходе культуроведческой ориентации студенты в прямой форме учатся осознавать явление культуры так, как оно осознается носителями языка и как оно закреплено в менталитете народа или изучаемой культурной группы (например, афроамериканцев, американских индейцев и т. д.). Ориентация позволяет студентам сформировать культуроведческий тезаурус – набор культурологических категорий и понятий, а также «снять» языковые и речевые трудности, которые возникают с введением корпуса релевантных для изучения намеченной темы лексических и грамматических единиц.

Восприятие – одна из важнейших процедур КОИ. Именно в момент восприятия-рецепции – первого знакомства с текстом художественного произведения – формируется «первичный образ текста» [1] в его целостности, который позволяет произвести типологическую и жанровую атрибуцию, оправдать или не оправдать «читательские ожидания» студента. С лингводидактической точки зрения, главной формой деятельности в рамках рецепции является рефлексия, которая обеспечивает

понимание. Механизм понимания недостаточно изучен в педагогике и психолингвистике. С учетом разработок философов, можно сказать, что понимание включает в себя несколько аспектов, которые принимаются во внимание в ходе КОИ. С определенной долей условности можно утверждать, что отдельные механизмы понимания актуализируются в разных процедурах интерпретационной деятельности. В процедуре рецепции ведущими по активности механизмами оказываются проекция (перенесение собственных ощущений и личностных особенностей на другие объекты) и социально-культурная перцепция (восприятие особенностей других личностей и групп). Итак, в рамках КОИ рецепция предполагает чтение иноязычного текста художественного произведения, создание первичного образа текста, понимание на фактуальном уровне, «включение» проекции и социально-культурной перцепции.

Следует отметить, что в сфере профессионального образования рефлексивные формы речевой деятельности требуют особого внимания, так как оказываются интеллектуально активными и насыщенными. В рамках рецепции как процедуры КОИ закладываются стратегии выдвижения гипотез, аккумулируются сведения о релевантных аналитических технологиях и принципах экстрагирования культуроведчески-значимой информации. Эта процедура не предполагает активного говорения. Это момент активизации внутренней речи, подготовка к процедуре экспликации – экстеризации речи, говорению.

Основной смысл экспликации заключается в продуктивной речевой деятельности в разных режимах и формах взаимодействия. В ходе реализации этой процедуры КОИ важно структурировать элементы «интеллектуальной обработки» явлений, направить интерпретационную деятельность студентов – от макроуровня текста – общего образа текста, эмоциональной обрисовки, от фактуальной информации, системы действий и отношений героев, структурных элементов, типа повествования, пейзажа и их культурной идентификации – к микроуровню, а именно: культуронимам, словам и словесным образам, несущим культуроведчески-ценную информацию.

К эксплицитным маркерам, составляющим содержание идентификации как составной операции процедуры экспликации, можно отнести вербальные проявления культуроведчески-ориентированной информации – реалии, фразеологизмы, идиомы, а к имплицитным – более сложные взаимодействия на уровне сопоставления сюжетно-тематических, проблемно-образных блоков художественно-эстетического содержания произведения со стереотипами, сложившимися в восприятии.

Процедура категоризации призвана зафиксировать культуроведчески-значимые категории, функционирующие в художественно-эстетической системе произведения, развить восприимчивость студентов к определению роли отдельных деталей и их способности вступать во взаимодействие с оттенками смысла контекста и образовывать категории.

Процедура интеграции культуроведчески-ориентированного смысла художественного произведения носит синтезирующий, обобщающий характер. Это процедура углубления понимания – каузальной атрибуции, определения глубинных мотивов, причин, обусловивших то или иное культурное явление макро- или микроуровня. Это анализ причинно-следственных связей текста художественного произведения, выстраивание смысловых цепочек. Именно в рамках этой процедуры происходит понимание смысла текста. Можно сказать, что интерпретационная деятельность направлена от содержания к культуроведчески-ценному смыслу.

Оценка-эвалюация предполагает реализацию деятельности в трех аспектах: во-первых, оценивание культуроведчески-релевантных художественно-эстетических особенностей текста произведения; во-вторых, оценивание личностно-значимых смыслов для студента; в-третьих, через эмпатию, сопрягаемую с аналитическими механизмами отношения к культурным ценностям иноязычного народа, оценивание собственной культурной идентификации, осознание своей причастности к определенной национальной культуре, к культурной группе.

Для формирования стратегий КОИ необходим комплекс упражнений, которые предусматривают развитие рецептивных и продуктивных навыков и умений, являются моноязычными и двуязычными, дотекстовыми, текстовыми и послетекстовыми; все они по способу организации являются упражнениями открытого типа, опирающимися на стратегии ведения исследовательской познавательного-поисковой деятельности. Они не предполагают достижения единственно верного варианта выполнения задания и позволяют сосредоточиться на содержании высказывания.

Кроме комплекса «открытых» упражнений формирование стратегий КОИ опирается на приемы речевых взаимодействий студентов в разных формах и режимах: эвристическая вопросно-ответная работа; учебная проблемная дискуссия; культуроведчески-ориентированный проект.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997.
2. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Отв. ред. Б.А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С. 8–70.
3. Эйнштейн А. Влияние Максвелла на развитие представлений о физической реальности // Собрание научных трудов. М., 1967. Т. 2.

*Поддержано РФНФ, проект № 04-06-00326*

**Жукова А.В.**

**К ПРОБЛЕМЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Присущий современному этапу развития общества процесс интеграции и взаимопроникновения культур определяет необходимость свободного владения иностранным языком для социальной успешности, что делает актуальным поиск оптимальных методов обучения иностранному языку.

Научно-практический поиск эффективных способов обучения второму языку осуществляется в двух основных направлениях – селекции методов и содержания учебного процесса и выявления возрастного отрезка, наиболее благоприятного для стремительного усвоения второго языка и /или развития иноязычных способностей. Сензитивность дошкольного возраста для речевого развития обусловила появление большого числа оригинальных методик обучения иностранному языку в этом возрасте.

Однако до сих пор остается спорным вопрос о возможностях и ограничениях обучения дошкольников второму языку, что связано с интенсивностью психического и речевого развития в этом возрасте.

Наше исследование было посвящено изучению механизмов взаимодействия специализированного обучения и психологических закономерностей развития в дошкольном возрасте.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что психологические критерии оценки развивающих эффектов специализированного обучения в дошкольном возрасте определяются ведущим уровнем регуляции общего речевого развития в этом возрасте и индивидуальными особенностями развития речи ребенка.

Главной целью проведенного экспериментально-психологического исследования явилось выделение психолого-педагогических критериев

оценки адекватности и эффективности «Интегративной программы «Лингва» (авторы проф. А.Н. Утехина, проф. Т.И. Зеленина), разработанной в Институте иностранных языков и литературы для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста иностранным языкам.

Эксперимент проводился на базе детской школы «Лингва» при ИИЯЛ, а также на базе ДОУ № 287 и № 278 г. Ижевска. На различных этапах исследования общая выборочная совокупность составила 197 детей в возрасте от 4 до 7,5 лет.

В двух экспериментальных группах был проведен формирующий эксперимент – обучение детей в течение шести месяцев по специализированной программе, направленной на формирование языковой чувствительности. Сравнительный анализ результатов психодиагностики общего речевого развития детей до начала и после проведения формирующего эксперимента позволил дать психологическую оценку педагогических эффектов специализированной программы обучения иностранному языку в дошкольном возрасте.

В основу отбора психодиагностических методов были положены следующие принципы:

- выделение определяющей роли среды (в данной работе представлены такие ее показатели как речевая насыщенность и языковое многообразие) с признанием предельно индивидуализированного характера речевого и психического развития в дошкольном возрасте;
- многоуровневая организация детской индивидуальности;
- высокий уровень пластичности развивающихся структур (от психофизиологических до социально-психологических);
- обусловленность индивидуальных особенностей развития характером морфогенеза;
- природосообразность использования методов психодиагностики возрастным возможностям и особенностям детей дошкольного возраста.

Целью констатирующего исследования было описание психологического статуса по выделенным параметрам будущих участников формирующего эксперимента. Основными методами исследования выступили: метод дихотического прослушивания и рисуночный тест «Нарисуй человека».

На этапе психодиагностического исследования после проведения формирующего эксперимента использовались дихотическое прослушивание и экспертная оценка. В качестве экспертов привлекались воспита-

тели и преподаватели иностранного языка. Предметами экспертных оценок выступили: 1) степень обучаемости ребенка по 10-балльной шкале; 2) объем активного словаря иноязычной лексики во внеучебной ситуации; 3) дифференциация разноязычной лексики.

Анализ результатов экспертной оценки показал, что дети, обучавшиеся двум иностранным языкам, воспроизвели во внеучебной ситуации в среднем больше иноязычной лексики по сравнению с детьми, обучавшимися только одному – английскому – языку. При этом состав воспроизведенной лексики отражает структуру и содержание учебного материала. Воспроизведение иноязычной лексики не всегда сопровождалось ее дословным переводом, наибольшие затруднения у детей вызывал перевод рифмованных текстов и коммуникативно-речевых клише.

В результате другого экспертирования было обнаружено, что дети, обучавшиеся иностранному языку, лучше дифференцируют разноязычную лексику за счет узнавания освоенного иноязычного материала. Простого предварительного прослушивания иноязычной лексики детьми, не обучавшимися иностранному языку, недостаточно, чтобы обеспечить ее узнавание в разноязычном лексическом ряду.

Использованная схема психодиагностического исследования позволила не только описать возрастные психологические особенности дошкольников, но и оценить динамику выделенных показателей с точки зрения оценки эффектов специализированного педагогического воздействия. Основной результат констатирующего исследования заключается в установлении факта возрастания своеобразия речевой продукции и уровня речевой активности к концу дошкольного периода. Мы рассматриваем этот результат как подтверждение многообразия индивидуальных траекторий речевого развития в дошкольном возрасте. Результаты факторного анализа позволили установить автономный характер изменений отдельных речевых показателей на данном этапе онтогенеза, что рассматривается нами как психологический механизм многообразия вариантов речевого развития у дошкольников.

В результате факторного анализа показателей общего речевого и когнитивного развития в дошкольном возрасте были выделены и описаны семь факторов. Содержательный анализ факторов позволил: 1) выделить ведущие уровни реализации; 2) типологизировать их. В результате, четыре фактора составили группу с ведущим психофизиологическим уровнем регуляции; два – с психологическим и один – с социально-психологическим уровнем регуляции.

Полученные группы факторов, по сути, представляют собой математически обобщенные эмпирические варианты речевого развития в детском возрасте. Факторная нагрузка первой группы (состоящей из 4-х факторов) является неопровержимым доказательством преобладания психофизиологических механизмов регуляции речевого развития в этом возрасте.

Оценка динамики показателей речевого развития детей дошкольного возраста проводилась на основе анализа характера изменения психофизиологических показателей речевой активности – фиксировалось возрастание, снижение или отсутствие выраженных изменений по следующим показателям: 1) общая речевая активность; 2) фонематическая чистота слухо-речевого восприятия; 3) количество речевых ошибок по типу персевераций; 4) количество литеральных парафазий; 5) количество контаминаций.

В результате были выделены два типа речевого онтогенеза:

– I тип – с благоприятным психофизиологическим фоном, без отрицательной динамики соответствующих показателей в условиях обучения иностранному языку (такой тип речевого онтогенеза был отмечен у 81 % детской выборки);

– II тип речевого онтогенеза – с психофизиологическим фоном, соответствующие показатели которого ухудшаются в условиях интенсивного педагогического воздействия (у 19 % испытуемых наблюдался второй тип речевого онтогенеза).

На заключительном этапе обработки результатов был проведен кластерный анализ. В результате кластерного анализа было выделено восемь кластеров. Сравнительный содержательный анализ психологических характеристик детей разных кластеров позволил объединить их в две неравные (по объему и качественному содержанию) группы. В первую группу вошли дети из пяти кластеров, что составляет 81 % от общего числа испытуемых. Основные характеристики детей этой группы: соответствующий возрастным нормативам уровень психологического развития и благоприятный для обучающего воздействия психофизиологический фон (без отрицательной динамики соответствующих показателей в условиях обучения иностранному языку). Обращает на себя внимание, что в эту группу вошли как дети с низкими или средними «стартовыми» психологическими возможностями (позволяющими достаточно легко объективировать относительную успешность ребенка в обучении), так и дети с высокими «стартовыми» психологическими возможностями.

Вторая группа, состоящая из трех кластеров, включила в себя 19 % детской выборки. Данная группа отличается от первой неблагоприятным – негативно реагирующим на интенсивное педагогическое воздействие – психофизиологическим фоном. В эту группу вошли как дети со своеобразным речевым дефицитом (возможно, возрастной природы) на фоне среднего уровня когнитивных достижений, так и дети с высоким социально-психологическим и психологическим уровнем развития.

Рассматривая полученные результаты сквозь призму оценки «природосообразности» специализированного педагогического воздействия, мы пришли к выводу о том, что для детей первой группы может быть рекомендовано обучение иностранному языку, ориентированное на зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). В случае принадлежности ребенка ко второй группе необходима отсрочка начала обучения иностранному языку или организация обучения в щадящем режиме.

Следование принципу «природосообразности» при организации обучения детей дошкольного возраста иностранному языку является, на наш взгляд, необходимым условием адекватной оценки вариативности педагогического процесса и его соответствия индивидуально-ориентированной, гуманистической парадигме сопровождения ребенка.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326*

***Зеленина Т.И., Войтович И.К.***

**СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
(из опыта Института иностранных языков и литературы УдГУ)

Образование как социокультурное явление способствует экономическому, социальному, культурному функционированию и развитию общества в целом и каждой личности в частности, регулирует, направляет объективные сущностные процессы развития человека, позволяет воспитать социально активную, гуманистически ориентированную личность, приобщенную к культурному наследию, обладающую опытом эффективного социального взаимодействия в широком диапазоне видов деятельности, социальных ролей и ситуаций [9. С. 25].

Идея непрерывного образования, впервые сформулированная примерно 30 лет назад, послужила толчком к созданию многочисленных проектов и проведению в области образования экспериментов во всех частях мира и тем самым сыграла важную роль в развитии современного взгляда на образование.

Новый подход к образованию предполагает, что образование более не должно замыкаться исключительно на школе. Напротив, оно должно



включать досуг, семью, работу, общество, международные отношения, окружающую среду и т. д. Оно требует, чтобы люди стали сами себе учителями с целью осознания своего интеллектуального, эмоционального и творческого потенциала [11. С. 39].

Для того, чтобы такой тип образования стал возможен и не казался утопией, нужны новые образовательные структуры и измененный образ мыслей.

В последнее десятилетие интерес к образованию растет из года в год. Проведение ЮНЕСКО «Года образования» (1996) связано с осознанием того, что от него зависит прорыв, лидерство в экономической, культурной и научной жизни любого государства. Формулируя цель образования на последующее десятилетие, представитель ЮНЕСКО Джон Райен говорил о том, что именно мыслящие граждане могут найти свое место в демократическом мире. Международное сообщество, работающее в сфере образования, выделило четыре составляющие обучения [10. С. 150]:

- 1) учиться получать знания (*learning to know*);
- 2) учиться применять эти знания (*learning to do*);
- 3) учиться жить вместе (*learning to live together*);
- 4) учиться быть личностью, несущей ответственность за общие судьбы (*learning to be*).

Все четыре составляющие призваны научить человека учиться, выработать систему универсальных учебных умений, которые и являются основой интеграции всех предметов, а в конечном итоге непрерывного, развивающего обучения. В данном случае система непрерывного языкового образования должна быть построена таким образом, чтобы своевременно и гибко удовлетворять образовательные и профессиональные потребности личности [4. С. 167]. Важнейшим компонентом данной системы является, как уже было отмечено, ее непрерывность, т. е. открытость для вхождения любого индивида на любом этапе жизнедеятельности, если он желает приобрести соответствующий уровень языкового образования или иную специализацию [12. С. 4]. Новый взгляд на образование – это объективно обусловленная необходимость [4. С. 167]. Именно с этих позиций выстраивалась система непрерывного языкового образования в Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского госуниверситета в последние два десятилетия.

Институт иностранных языков и литературы является одним из самых престижных среди институтов и факультетов Удмуртского госуниверситета. Это объясняется непреходящим интересом к изучению ино-

странных языков и особым вниманием к этой сфере на современном этапе культурного и социально-экономического развития Российского государства. На английском, немецком, французском и испанском отделениях ИИЯЛ обучается около 800 студентов, из них около 600 человек обучаются по очной форме.

Постепенное введение, начиная с 1988 года, различных направлений дополнительного образования позволило создать на базе ИИЯЛ непрерывную цепочку языкового образования, состоящую из блоков основного (высшего) и дополнительного (разных ступеней) образования.

Люди разного возраста изучают иностранные языки и культуры в контексте других гуманитарных дисциплин, учатся проектировать самостоятельную учебную деятельность. Концептуальной установкой преподавательского коллектива является межкультурное воспитание средствами иностранного языка.

На всех уровнях языкового образования (основного и дополнительного) преподаватели и студенты занимаются исследовательской деятельностью, результатом которой являются аналитические эссе, курсовые и дипломные работы, а также кандидатские и докторские диссертации. Учебные пособия, словари и монографии получают высокую оценку российских и зарубежных коллег.

Появление цепочки непрерывного языкового образования стало результатом инновационных преобразований в институте. Тема педагогических инноваций активно разрабатывается в отечественной и зарубежной педагогике. Инновационные процессы приобретают интернациональный характер: происходит своеобразная глобализация педагогических проблем; глобальные процессы заставляют ставить новые и по-новому видеть старые педагогические проблемы [1. С. 17].

#### ОСНОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Предлагаемыми ИИЯЛ в рамках основного образования специальностями по очной форме обучения являются: 021700 – «Филология» (квалификация – «Филолог, преподаватель»); 022900 – «Перевод и переводоведение» (квалификация – «Лингвист, переводчик»). На обеих специальностях студенты получают глубокие знания по двум иностранным языкам и сдают государственные экзамены. Английский язык является в институте обязательным в качестве первого или второго языка, что способствует интеграции в международное образовательное пространство.

В рамках основного высшего образования предлагаются различные специализации. Так, в 2003 году в базовый план специальности «Филология» введены две специализации (на выбор студентов): 021724 – «Менеджмент в филологическом образовании» и 021729 – «Обучение иностранному языку в раннем возрасте». Последняя специализация является ноу-хау преподавательского коллектива. Она зарегистрирована Советом по филологии УМО по классическому университетскому образованию в 2000 году (г. Москва) по инициативе Института иностранных языков и литературы УдГУ. Имеется дидактическое обеспечение специализации: программа, базовое учебное пособие с грифом УМО, методические разработки.

С 2005 года студентам очной формы обучения предлагаются следующие специализации в системе дополнительного образования: 021732 – «Иностранный язык» (третий язык: немецкий, французский, испанский, итальянский, финский – в рамках образовательной программы «Полиглот»), а также 021745 – «Филологическое обеспечение социокультурного сервиса и туризма». Летом 2006 г. несколько студентов прошли стажировку в гостиничном бизнесе во Франции; рассматривается перспектива прохождения аналогичной стажировки в Италии и Испании. В 2006-2007 учебном году началась апробация новых специализаций: 021712 – «Филологическое обеспечение журналистики (СМИ)», 021713 – «Филологическое обеспечение информационно-издательской деятельности». Студенты, занимающиеся в учебной театральной студии «Иж-Логос» при институте, имеют возможность получения дополнительной специализации 021723 – «Филологическое обеспечение искусствознания (театроведение)». Разрабатывается материал к специализации «Страноведение (Регионоведение)».

В рамках специализаций отрабатывается модульная форма обучения, т. е. в процессе обучения выделяются относительно самостоятельные функционально-ориентированные блоки (модули), которые имеют собственное программно-целевое и методическое обеспечение. Модульное обеспечение позволяет объединять студентов разных специализаций в одну учебную группу. Отметим, что студенты института имеют право получить одну специализацию на бюджетной основе, при желании они могут еще избрать другие специализации в системе дополнительного образования.

В контексте Болонского процесса в течение последних 3-х лет в институте ведется подготовительная работа по переходу на направления «Филология» (бакалавр филологии / магистр филологии) и «Лингвистика».

тика» (бакалавр лингвистики / магистр лингвистики). Одна из задач, которая стоит перед коллективом, – определить место специализаций в новой образовательной парадигме. Представляется, что модульные блоки, разработанные в рамках специализаций, смогут войти как в бакалаврские, так и в магистерские программы. Кроме того, они найдут применение в послевузовском образовании на уровне получения документов: сертификата, удостоверения или свидетельства о повышении квалификации, диплома о профессиональной переподготовке в системе дополнительного образования. Такое разнообразие образовательных программ потребует выработки четкой педагогической технологии для каждого модульного блока.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Дополнительное образование* с его разнообразием образовательной среды для различных категорий людей и с его отработанным механизмом социального выравнивания возможностей для получения персонализированного образования постепенно становится *ядром* системы непрерывного образования, зоной перспективного развития [2. С. 2].

Включенность дополнительного образования в современный социально-культурный процесс позволяет разрабатывать перспективные образовательные программы, определять социальный заказ на конкретном этапе его исторического развития [9. С. 18].

Появление дополнительного языкового образования на факультете романо-германской филологии УдГУ относится к концу 80-х – началу 90-х годов и обусловлено двумя основными причинами. Во-первых, Удмуртия стала открытой республикой для зарубежья (ее столица, город Ижевск, получил официальный статус открытого города в 1991 году), в связи с этим у населения разных возрастных групп появился интерес к изучению иностранных языков (социальный заказ). Во-вторых, незначительное финансирование образовательной сферы со стороны государства требовало средств для того, чтобы осуществлять учебный процесс, развивать факультет (экономическая причина). При факультете было создано малое предприятие «Научно-методическое объединение «Иж-Логос» (директор Т.И. Зеленина), на базе которого начало осуществляться дополнительное образование. Таким образом, постепенно формировалась система непрерывного языкового образования. Сегодня ИИЯЛ предлагает следующие образовательные услуги:

- Детская школа «Лингва» (для детей 3-10 лет);
- Колледж «Ин-Яз» (для учащихся 5-9 классов);

- Школа «Юный переводчик» (для учащихся 10-11 классов);
- Школа «Абитуриент Ин-Яз» (для учащихся 10-11 классов);
- Высшее образование (основное и второе);
- Модульные курсы.
- Школа педагогического мастерства «Ин-Яз» (для учителей школ и преподавателей вузов);

Рассмотрим направления, входящие в сферу дополнительного образования.

#### ДЕТСКАЯ ШКОЛА «ЛИНГВА»

Варианты обучения (школа работает по воскресеньям):

*Для детей 3-4 лет* (вместе с мамой)

*Для детей 5-7 лет*

- Иностранный язык:

*I уровень* – дети 5-6 лет изучают один иностранный язык (английский)

*II уровень* – дети 6-7 лет осваивают два иностранных языка (английский и французский / немецкий)

- «Слово на ладошке»
- «Творческая мастерская»
- «Музыкальные забавы»
- «Азбука общения»

*Для детей 7-10 лет*

- Два иностранных языка (английский и французский / немецкий);
- «Лингвиния»
- «Музыкальные забавы»
- «Азбука общения»
- «Изодеятельность»

*Дополнительно проводятся:*

консультации психолога; лекции для родителей по проблемам возрастной психологии, воспитания детей, раннего языкового образования, межкультурного взаимодействия.

Дополнительное образование детей рассматривается как система педагогической деятельности, направленная на организацию процесса и обеспечивающая результат освоения детьми дополнительных образовательных программ, способствующих социокультурному развитию ре-

бенка [9. С. 17]. Определены основные тенденции развития социокультурной направленности дополнительного образования: культурно-этнографическая, духовная, профессионально-ориентирующая, социально-адаптирующая. Выделена интегративная сущность и функции системы дополнительного образования с учетом социокультурных, психолого-педагогических и других воздействий на развитие личности ребенка.

«Интегративная программа «Лингва»: Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста» (авторы проф. А.Н. Утехина, проф. Т.И. Зеленина) лицензирована и рекомендована МНО Удмуртской Республики к внедрению в образовательные учреждения (1998 г.).

Детская школа «Лингва» является экспериментальной площадкой для специализации «Обучение иностранному языку в раннем возрасте», а также для проведения научных исследований.

#### КОЛЛЕДЖ «ИН-ЯЗ»

Дополнительное образование детей, исходя из своеобразия, стремится к органическому сочетанию видов организации досуга с различными формами образовательной деятельности и, как следствие, сокращает пространство девиантного поведения, решая одну из главных проблем нашего современного общества – проблему занятости детей [2. С. 1].

Если в школе удовлетворяется социальный заказ на определенные знания, умения и навыки, то дополнительное образование ориентировано на удовлетворение *персонализированного* (личностного) заказа каждого ребенка индивидуально. Если в школе индивидуализация обучения осуществляется учителем, то в дополнительном образовании – самим ребенком: занимаюсь тем, с кем и как хочу, там, где мне интересно.

Педагогический процесс в дополнительном образовании носит неформальный характер в отличие от школьной традиции, а потому он ближе к природным основаниям детей: здесь акцент ставится не столько на передаче и переработке информации, сколько на общении, диалоге с педагогом, старшими детьми, сверстниками.

*Программа обучения* включает в себя классический курс филологической подготовки: от истории языка и латыни до двух современных иностранных языков. Дети посещают занятия параллельно с общеобразовательной школой.

В процессе обучения учащиеся знакомятся с культурой и географией европейских стран, историей изучаемого языка, основами латинского языка и общего языкознания, продолжают освоение двух иностранных языков, «встречаются» с зарубежной литературой (в форме театральных инсценировок), овладевают основами психологии общения и другими гуманитарными дисциплинами.

Программа обучения предполагает последовательное усложнение собственно языкового и общефилологического материала – каждый следующий учебный год позволяет учащимся совершенствовать приобретенные знания и практические умения в области наук о языке и литературе, учиться самопознанию и мастерству общения с окружающим миром, вести диалог с родной и иноязычной культурами.

#### ШКОЛА «ЮНЫЙ ПЕРЕВОДЧИК»

Обучение базируется на понимании перевода как межъязыковой и межкультурной коммуникации. Рассмотрение культурологических аспектов перевода позволяет лучше узнать историю и культуру страны изучаемого языка, сформировать представление о современном мире в целом, понять важность роли переводчика как посредника в диалоге разных культур.

*Программа* включает изучение истории переводческой деятельности за рубежом и в России. Учащиеся знакомятся с видами устного и письменного перевода. Занятия позволяют углубить знания в области лексики и грамматики иностранного языка, развить память, объективно оценить свои способности к переводческой деятельности.

Большое внимание уделяется восприятию иноязычной речи на слух, переводу аудиозаписей и видеофильмов. В ходе работы над текстами учащиеся знакомятся с искусством художественного перевода, сравнивают оригиналы и опубликованные переводы произведений известных зарубежных писателей и поэтов.

Отдельный блок составляет перевод в сфере бизнеса. Учащиеся знакомятся с особенностями написания на иностранном языке деловых писем, анкет, заявлений, изучают лексику телефонных переговоров.

Занятия по переводу позволяют лучше понять особенности родного языка, способствуют повышению грамотности русской речи.

#### ШКОЛА «АБИТУРИЕНТ ИН-ЯЗ»

Школа «Абитуриент Ин-Яз» занимается подготовкой учащихся школ, лицеев, гимназий к вступительным экзаменам и ЕГЭ, помогает

им расширить кругозор и пополнить знания по таким дисциплинам, как иностранный язык (английский, немецкий, французский), русский язык и литература, являющихся предметами экзаменационного цикла. Подготовка по иностранному языку ведется на модульной основе. На выбор абитуриентов предлагаются: аудирование, грамматика, работа с текстом, говорение.

В рамках работы школы «Абитуриент» ежегодно проводятся олимпиады по иностранным языкам для учащихся 10-11 классов. Как правило, контингент участников состоит из потенциальных абитуриентов, которые могут попробовать в ней свои силы и проверить уровень языковой подготовки.

Задачами олимпиады являются [3. С. 49]:

- пропаганда и распространение интереса к изучению иностранного языка, культуры и истории страны изучаемого языка;
- укрепление творческого сотрудничества старшеклассников, студентов, учителей, преподавателей ИИЯЛ на основе общего интереса – изучения иностранного языка;
- распространение лучших форм внеклассной работы;
- расширение общего уровня интеллектуального развития школьников;
- выявление, поощрение и развитие одаренных детей.

Победители награждаются грамотами и призами, а выпускники школ, занявшие призовые места, зачисляются в ИИЯЛ на льготных условиях.

## ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Специальность* – «Перевод и переводоведение» (английский язык, форма обучения – заочная).

Как было сказано выше, конец 80-х – начало 90-х годов ознаменовались всплеском интереса к изучению иностранных языков у взрослого населения. В системе дополнительного образования стали проводиться многочисленные краткосрочные курсы для слушателей – специалистов предприятий и частных лиц, в основном с высшим образованием. Методики обучения были различными, в зависимости от опыта, возраста, личных предпочтений преподавателей. Использовались как традиционные, так и интенсивные методы обучения. Именно в этот период преподаватели ИИЯЛ целенаправленно начали осваивать активные методы обучения, которые апробировались на краткосрочных курсах и постепенно внедрялись в учебный процесс со студентами. Ком-



муникативная направленность обучения становилась основополагающей.

Первоначально у слушателей была иллюзия (чему в этот период немало способствовала телевизионная реклама), что иностранный язык можно выучить за короткий срок. Постепенно для многих становилось очевидным то, что преподаватели осознавали всегда: чтобы освоить иностранный язык, необходимы *время* и четко выстроенная *система*.

Так, в 1992 году для специалистов с высшим образованием в рамках существовавшей специальности «Романо-германская филология» (квалификация – «Филолог, преподаватель, переводчик») была создана особая разновидность профессиональной образовательной программы «Романо-германская филология» (квалификация – «Филолог, переводчик»). Это стало возможным благодаря обозначившейся демократии в учебном процессе. Отсутствие контроля со стороны федеральных служб (при отсутствии финансирования), в частности, на уровне выпускных документов (диплома) позволяло вузам заниматься творчеством при составлении учебных планов. Таким образом, в институте было открыто переводческое отделение по заочной форме обучения в сокращенные сроки (первоначально 3-х-летний, затем 4-х-летний). Эта форма обучения существенно отличалась от традиционного заочного обучения («от сессии до сессии»). Постепенно формировалась блочная система обучения во время 3-х сессий в году, в межсессионный период предлагались еженедельные обязательные занятия под руководством преподавателя. На сегодняшний день осуществлено 10 выпусков. Выпускники (инженеры, медики, юристы, экономисты, менеджеры и др.) активно используют знания иностранного (в основном английского) языка в своей профессиональной деятельности: работа с партнерами по бизнесу, научные контакты с коллегами, участие в международных конференциях, получение международных грантов, учеба за рубежом, культурные поездки за рубеж.

Через несколько лет, когда появился Государственный стандарт новой специальности «Перевод и переводоведение» (квалификация – «Лингвист, переводчик»), мы обнаружили, что *de facto* в институте специальность уже существует. Поэтому открытие в 1999 году специальности «Перевод и переводоведение» в системе основного образования на дневном отделении не вызвало особых затруднений.

Обучение на вновь созданном в 1992 году отделении (второе высшее образование) выявило, что одной из серьезных трудностей в учебном процессе является взаимоотношение слушателей и преподавателя.

Прежде всего, проблема заключается в самом слушателе: за учебный стол сел взрослый образованный человек, несущий груз личных и социальных проблем, профессионально компетентный, достигший определенного положения в обществе, человек ищущий и желающий раздвинуть рамки своего познания. Становясь учеником, у которого не все получалось, слушатель оказывался в стрессовой ситуации. Возникали определенные сложности и у преподавателя. За годы преподавания иностранного языка студентам дневного отделения у него был выработан определенный стереотип общения, который переносился на слушателей. Преподаватель привык работать с людьми молодыми, менее притязательными в учебном процессе, имеющими хорошую память и «языковое чутье» (студенты дневного отделения участвуют в конкурсном отборе на вступительных экзаменах, слушатели же первоначально зачислялись без экзаменов, на основании собеседования). Кроме того, вступили в силу новые непривычные рыночные отношения. Слушатель становится клиентом – потребителем оплаченных знаний, который желает получить дополнительный диплом. Многолетний опыт работы со слушателями свидетельствует о необходимости углубленных психологических знаний, выработки специальных педагогических технологий [6. С. 35-36].

#### ШКОЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА «ИН-ЯЗ»

Как известно, сегодня во всех странах мира сложилась практика переподготовки и повышения квалификации специалистов разных возрастных уровней. И это закономерно: требования столь быстро изменяющегося мира таковы, что для полноценного выполнения тех или иных видов деятельности однажды полученного образования не хватает. В переходные периоды развития общества эта закономерность проявляется значительно острее. Не явилась исключением в этом плане и современная Россия.

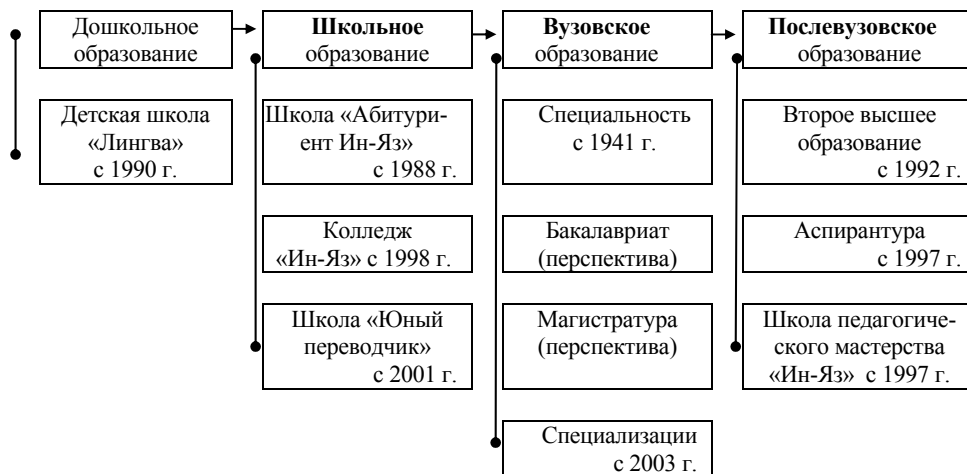
Появление при институте направления, связанного с повышением квалификации, было обусловлено экономическими причинами. В 90-е годы из системы высшего образования исчезло такое явление как «факультеты повышения квалификации» (ФПК), на которых в советские времена в столичных вузах регулярно каждые 5 лет обучались за счет средств федерального бюджета преподаватели региональных вузов. Возможно, сами ФПК юридически существовали, но финансирования со стороны государства не было. В это же самое время по всей стране резко увеличилось количество студентов на факультетах иностранных

языков. Так, например, в Институте иностранных языков и литературы в 90-е годы контингент студентов увеличился на 70% (1992 г. – 444 студента, 1998 г. – 740 студентов). Резкое увеличение студентов повлекло за собой значительное омоложение кадрового состава. Началась текучка кадров, прежде всего, среди молодых преподавателей. За последние 10 лет контингент молодых преподавателей сменился на 80%.

Остро встал вопрос о сохранении лучших традиций института. Коллектив преподавателей ИИЯЛ всегда отличался высоким педагогическим мастерством. Так, в 1997 г. появилась Школа педагогического мастерства «Ин-Яз», которая первоначально была направлена на повышение квалификации собственных преподавателей. Проводились многочисленные семинары, курсы, мастер-классы, коллегиальные семинары (совместно с зарубежными коллегами) и т. д. Это позволило, в частности, стабилизировать кадровый состав. В последние годы в рамках повышения квалификации институтом периодически стали предлагаться модульные курсы для специалистов дошкольных учреждений Удмуртской Республики, преподавателей школ, лицеев и гимназий, преподавателей иностранных языков педагогических училищ и вузов. В институте имеется высокий кадровый потенциал и апробированные образовательные программы, что позволяет открытие ФПК для специалистов языкового образования на постоянной основе.

Таким образом, в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского госуниверситета на научной основе создана система непрерывного языкового образования, включающая основное и дополнительное образование (см. рис. 1) [8. С. 12].

Коллективом преподавателей вырабатывается методологическая основа непрерывного языкового (прежде всего иноязычного) образования, являющегося новым для российского образования в целом. Основная задача, которая была поставлена изначально при создании данной системы, – осуществление научной деятельности на каждом участке языкового образования. Это подтверждается кандидатскими и докторскими диссертациями, в которых используется накопленный опыт, полученный преподавательским коллективом в сфере основного и дополнительного образования.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Е.М. Инновации в образовании // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Удм. гос. ун-т. Т. 1. Ижевск, 2005. С. 13-17.
2. Буева И.И. Проблемы научно-методического обеспечения учреждения дополнительного образования детей. <http://ito.osu.ru/conf/achiv/conf1/members/73doc>. 6 с.
3. Войтович И.К. Олимпиада «ИН-ЯЗ» в системе непрерывного дополнительного языкового образования: Практ. пособие / Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2004.
4. Войтович И.К. Непрерывное образование: что изучают люди и почему // 75 лет высшему образованию в Удмуртии: Материалы междунар. науч. конф. Ч. 1: Гуманитарные науки. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. С. 167-169.
5. Дериглазова Р.Б. К вопросу о непрерывном профессиональном образовании // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Удм. гос. ун-т. Т. 1. Ижевск, 2005. С. 64-67.
6. Зеленина Т.И. Взаимоотношения преподавателей и слушателей гуманитарного факультета повышения квалификации // Профессионализм общения: Тез. докл. респ. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Г.С. Трофимова. Удм. гос. ун-т. Ижевск, 1993. С. 35-36.
7. Институт иностранных языков и литературы: Юбилейный выпуск / Сост. Т.И. Зеленина, Н.М. Платоненко, А.В. Жукова, Ю. Уракова. Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2006. С. 23-26.

8. Информационный бюллетень: ИИЯЛ – 2006 / авт.-сост. Т.И. Зеленина, А.В. Жукова. Под общ. ред. Т.И. Зелениной, И.К. Войтович. Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2006.
9. Круглова Л.Ю. Интегративно-развивающий подход к модернизации профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2006. <http://www.masu.ru/files/nauka>
10. Сметанникова Н.Н. Значение чтения для решения задач образования (о роли и месте преподавания в средней и высшей школе) // Homo legens. Т. 2. М., 2000. С. 150-156. <http://www.rusreadorg.ru/issues/smetannikova/2/htm>
11. Leclerc G. Non-stop learning: (A Utopia for our times?) // UNESCO Courier, Feb. 1991.
12. Paye J.-Cl. Strategies for a learning society // oesd Observer April-May 1996. № 199.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326*

**Калинина И.Ю.**

**МАНИПУЛЯЦИЯ КАК СКРЫТЫЙ СПОСОБ  
ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО ШОКА**

Одной из характерных черт современного состояния гуманитарной культуры общества в целом является стремление к изучению иностранных языков. Известно, что иностранный язык несет с собою представление о среде, т. е. культуре, в которой он вращается, которую он обслуживает или, как более правильно было бы сказать, о той культурной системе, которая вращается вокруг него и центром которой он является. Важно отметить, что это именно система, каждый элемент которой, является характерным для той или иной культурной традиции лишь в этом качестве – в качестве элемента определенной культурной системы. Восприятие элементов родной, и особенно, чужой культуры изолированно ведет к такому негативному явлению, как частые чрезмерные обобщения на основе единичных фактов, т. е. к мифотворчеству в отрицательном смысле слова.

Что касается чужой – иностранной культуры, неспособность воспринять систему в целом является следствием того, что новое языковое поведение, базирующееся на новом – иностранном языке, является еще достаточно примитивным. Интеллект находится практически в бездействии, он работает лишь в случае интерпретации родного языка-культуры и руководит соответствующим языковым поведением. Сравнение двух языковых поведений: родного – сложного, основанного на базе родного языка и чужого – пока еще примитивного, основанного на

базе чужого языка, такое сравнение, производимое нашим мышлением, оказывается явно не в пользу «нового поведения». Печальным выводом, который делает человек, вынужденный возвращаться в чужеродной культурной среде или усваивающий ее, является вывод о «шаге назад», который он, как ему кажется, делает в своем культурном развитии:

1. Человек ощущает посягательство на уровень своего интеллекта, и естественным защитником в его сознании выступает родной язык и родная культура, которые позволяют индивиду сохранять свою интеллектуальную идентичность. Эта ситуация порождает стресс.

Человек ощущает посягательство на уровень контроля своего поведения. Л.С. Выготский отмечает, что «...в процессе исторического развития человек изменяет... и совершенствует работу своего интеллекта главным образом за счет развития... мышления и поведения. Стоит только вспомнить социальную природу и происхождение всякого культурного знака, чтобы понять, что психологическое развитие... есть развитие социальное, обусловленное средой. Оно точно вводится в контекст всего общественного развития и раскрывается как его органическая часть» [1. С. 21]. Иными словами, попадая под влияние другого языка, народа, культуры в учебной ситуации (и даже более широко – в новой может быть даже реальной ситуации), человек, не обладая развитой системой знаков аутентичной культуры и не умея, таким образом, контролировать свое поведение на таком же высоком уровне, которого он достиг в контроле своего поведения при помощи знаков родного языка и родной культуры, испытывает чувство регресса, «шага назад», внутреннего протеста. Этот стресс и этот протест лежат в основе небезызвестного «культурного шока», который испытывают все, встречаясь с иностранным языком и культурой (добавим – со всем новым).

На данном этапе возникает множество стереотипов, с помощью которых человек, изучающий иностранный язык, строит картину новой для него иноязычной культуры [2. С. 84].

В обычной ситуации «культурный шок» преодолевается различными способами. А.И. Кравченко [3. С. 38] приводит следующие: 1) геттоизация; 2) ассимиляция; 3) взаимодействие; 4) колонизация. Мы выделили бы еще один вариант поведения, который, как нам представляется, можно назвать – *манипуляция*. Суть его заключается, на наш взгляд, в следующем: а) «новички» (термин Кравченко) навязывают свои взгляды «аборигенам» о них же самих – некоторые иностранцы внушают русским мысль, что те (русские) лентяи и пьяницы; б) некоторые «аборигены» навязывают своим согражданам (абориге-

нам) взгляды «новичков» об аборигенах – русские под влиянием иностранцев убеждают своих соотечественников в том что, как они говорят: «Мы все грубые, невежливые, невоспитанные и т. д.»; в) некоторые «аборигены» навязывают своим согражданам взгляды, которые, как им кажется, «новички» имеют о них (аборигенах) – русские убеждают русских в России, что испанцы, немцы, американцы и т. д., якобы, считают русских грубыми некультурными, невежливыми и т. д.; г) «новички» навязывают свои взгляды об «аборигенах» своим согражданам – некоторые западные журналисты, возвращаясь домой, искаженно передают и трактуют информацию о гражданах тех стран, из которых они вернулись, и стараются навязать свои взгляды своим согражданам, что происходило при трактовке событий в Югославии, когда сербы преподносились в СМИ как злодеи и убийцы, а мусульманское население как невинные жертвы. Здесь же можно привести один поразительный пример искаженного восприятия русской культурной традиции, когда журналистка назвала скомороха снегурочкой, а здание Большого театра бывшим храмом; д) «новички» навязывают своим согражданам идеи о взглядах, которые, как им кажется, имеют «аборигены» о «новичках» – русские убеждают русских (не в России), что все граждане этой страны Х ненавидят русских.

Явление манипуляции как способа преодоления культурного шока представляется нам: 1. вполне логичным на определенной стадии овладения чужой культурной традицией (в широком смысле слова), характеризующейся эпизодичностью видения, т. е. неспособностью осознать чужую культурную традицию как целостную систему; 2. весьма опасным, поскольку наносит не прямой, скрытый, а потому – чувствительный удар по культурной идентичности отдельных представителей того или иного этноса или по этносу в целом.

Для того, чтобы выдержать этот «культурный удар» необходимо быть вооруженным своей собственной культурной традицией, т. е. иметь четкое представление о ней как о целостной системе и осознание ее как элемента мировой культурной макросистемы. Заметим, что это осознание не должно быть этноцентрическим, т. е. жестким, а потому – хрупким, как сухая ветка, но полиэтническим, т. е. гибким и прочным, как дамасская сталь.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-Пресс, 1992.

2. Калинина И.Ю. Пути приобщения старшеклассников к гуманитарной культуре в условиях лицейского образования: Дис. ... канд. пед. наук / Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2004.
3. Кравченко А.И. Культурология. М.: Изд-во «Акмеологический проект», 2000.

***Козуева В.А., Федорова И.А.***

**ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

(на материале французского языка)

В последнее время происходящие в обществе социальные и культурные изменения привели к размышлениям о новом подходе к современному образованию. Особое внимание уделяется формированию и развитию творческих способностей обучаемых. Проблема развития творческой личности является приоритетной во многих областях науки, в том числе в обучении иностранным языкам. Перед многими преподавателями часто встает вопрос о повышении мотивации учащихся к изучению иностранных языков, поэтому они находятся в постоянном поиске решения этого вопроса. Часто ответ приходит через творчество, через творческую деятельность на уроках иностранного языка. Творчество выявляет индивидуальные особенности человека, позволяет ему самовыразиться и показать, насколько человек способен действовать неординарно, ярко и креативно. Опыт работы преподавателей кафедры романской филологии ИИЯЛ показывает, что применение творческих заданий на уроках французского языка побуждает студентов постоянно искать новые способы в освоении иностранного языка.

В 2004 году, в рамках Международного проекта МОСТЫ ДРУЖБЫ «Франция – Россия – Удмуртия», был проведен творческий конкурс «Я воспеваю Францию» для изучающих французский язык. В нем приняли участие студенты, которые изучают французский язык как основной и как второй иностранный язык, а также учащиеся школ г. Ижевска и преподаватели.

Как результат работы преподавателей, студентов и школьников было опубликовано учебное пособие, включившее в себя лучшие работы, представленные на конкурс [1].

В пособии несколько разделов, заглавие каждого из них заканчивается фразой «si le coeur vous en dit» («если вам подсказывает сердце»). Это значит, что представленные в сборнике работы не были программными заданиями. Они появились как результат самостоятельной работы, послужившей началом работы творческой. Они являются продол-



жением развивающих аудиторных упражнений под руководством преподавателя, на основе которых расширяется словарный запас, раскрываются особенности употребления слов и появляется желание творить, создавать.

Так, в *первом разделе* «Jouez avec un mot si le coeur vous en dit» («Играйте со словом, если вам подсказывает сердце») предварительная аудиторная работа над однокоренными словами *romain* или *brousse* воплотилась в стихотворениях «Romanesque» и «Dans la brousse». Работа с акrostихом совершенствует лексико-грамматические навыки. Единство формы акrostиха представляет интерес для изучающего, его содержание может отвечать изучаемым темам или же быть произвольным. В сборник вошли стихотворные формы акrostиха с центрообразующим словом *tactile* на произвольную тему. Но тема может быть и заданной: «Портрет друга», «Поздравление» и т. д.

В этом же разделе представлены самостоятельные работы студентов со словами *espérance, déambuler, amertume, 15 jours* и др. Такие задания учат владеть словами абстрактного характера и использовать их для выражения своих мыслей. Далее приведено одно из стихотворений этого раздела.

#### 15 JOURS

La distance de 15 jours  
C'est nul, c'est bête  
On y arrive dans 15 jours  
Mais moi, je m'inquiète  
  
Je m'inquiète sans cesse  
Parce que je manque d'air  
Je respire et voilà le maléfice  
Cette atmosphère étrangère.  
Etrangère, mais proche  
Si proche que le sens  
Me prend à la gorge  
D'un seul habile élan

Encore 15 jours sans amour  
Encore 15 jours à subir  
Qui sont maladroits et lourds  
A pouvoir tout à coup s'enfuir...

*С. Жданова, 5 курс, англ. отд.*

Морально-философские темы важны для студентов, и они охотно откликаются на подобные задания. Примером могут служить «Maximes» на тему «Qu'est-ce que la vie pour vous?» («Что для вас означает жизнь?»):

**Vivre**, c'est sentir les goûts et les aromates.

**La vie** est un fil, très long mais assez fin.

*И. Гулевич, 3 курс*

**La vie** est une maladie qui se propage par la voie sexuelle.

**La vie**, ce n'est pas souvent ce qu'on en pense.

**Vivre**, c'est sentir tout et savoir qu'on ne peut pas tout comprendre.

*А. Павлова, 3 курс*

**La vie** est monotone mais ce n'est que la première impression.

**La vie**, c'est une aventure qui dure jusqu'à la mort.

**La vie**, ce n'est pas le jeu d'enfants, de temps en temps on doit risquer.

**Vivre**, c'est se réveiller en souriant et s'endormir sans pleurer sur le passé.

*Л. Тартынских, 3 курс*

Приведенные в первом разделе пособия творческие работы возможны на любом этапе изучения иностранного языка, но они будут уместнее на начальном. Их задача – пробудить интерес к языку, к работе со словом, со словарем.

*Второй раздел* сборника «Pastichez si le coeur vous en dit» («Подражайте, если вам подсказывает сердце») – результат более сложной самостоятельной работы: работы со звуком, слогом, фразой. В самостоятельных творческих работах проявляются умения студентов в стихоподражании и стихосложении на французском и русском языках. На начальном этапе обучения студенты имитируют форму (ритм, размер, рифму) оригинала, языковые единицы и содержание. Стихоподражание помогает расширить словарный запас, повтор грамматических структур совершенствует грамматические навыки. На продвинутом этапе стихоподражание совершенствует навыки и умения говорения. Тематика аудиторных занятий часто служит основой творческих подражательных работ: «Отношения между мужчиной и женщиной» – «Pour séduire un homme», «Твоя будущая профессия» – «Pour former un spécialiste de français», «Французская семья» – «Le paysage familial» и др. От подражания форме оригинала на этом этапе остается подражание метрике и строфике, лексическое же наполнение меняется; как всполохи имити-

руются некоторые знаковые лексико-грамматические единицы оригинала. Наиболее удачным вариантом для подражания является известное стихотворение Жака Превера «Pour faire le portrait d'un oiseau» («Как нарисовать птицу»). На его основе студентами были созданы такие творческие зарисовки, как: «Pour faire le portrait d'un mouton» («Как нарисовать барашка»); «Pour faire le portrait d'un chat» («Как нарисовать кошку»); «Pour faire le portrait d'un éléphant» («Как нарисовать слона»), «Pour attirer un homme» («Как привлечь мужчину»); «Pour former un spécialiste de français» («Как воспитать специалиста по французскому языку»). Приведем в качестве примера последнее.

#### POUR FORMER UN SPÉCIALISTE DE FRANÇAIS

Prendre d'abord un élève  
qui vient de sortir de l'école  
ajouter ensuite  
quelque chose de sérieux  
quelque chose de gentil  
quelque chose de curieux  
quelque chose d'utile  
pour cet élève  
placer ensuite cet heureux  
dans un lycée  
dans un institut  
ou au département de français de l'Université  
Et essayer de le former  
sans être pressé  
sans être fâché  
Parfois le résultat arrive vite  
Mais il peut aussi bien mettre de longues années  
avant de se déclarer  
Ne pas se décourager  
attendre  
attendre s'il le faut pendant des années  
la vitesse ou la lenteur de l'arrivée du succès  
ayant des rapports  
avec des capacités  
Quand l'étudiant arrive  
s'il arrive  
observer le plus profond silence  
attendre qu'il entre dans la classe  
et quand il est entré  
le torturer par noms et pronoms  
verbes et métaphores

peintres et sculpteurs  
institutions et archaïsmes  
Sans oublier l'impressionnisme et le dadaïsme  
pour qu'il se perfectionne en français  
Et puis attendre qu'il se décide à parler  
Si l'étudiant ne parle pas  
c'est mauvais signe  
signe que le temps est mauvais  
Mais s'il parle  
c'est bon signe  
signe qu'il est grand temps de se féliciter  
Alors vos efforts n'étaient pas vains  
Levez les verres et buvez du vin!

*Л. Сафонова, 5 курс*

*Третий раздел* «Traduisez si le coeur vous en dit» («Переведите, если вам подсказывает сердце») отражает один из сложных видов творческих работ. Эта форма работы, как и все вышеупомянутые, не всегда является обязательной: на определенном этапе обучения студентам предлагается попытаться сделать литературный перевод. Если студенты его и делают, то только по собственному желанию. Достоин похвалы тот преподаватель, чьи ученики откликаются на подобные задания, так как он сумел через иностранный язык их заинтересовать, затронуть сокровенные чувства. Этот вид работы может также послужить стимулом творческой активности для других учащихся.

Опыт показывает, что студенты с большим удовольствием делают переводы стихов Жака Превра. «Превр труден для перевода из-за своей простоты и точности каждого слова, очевидной и скрытой музыкальности, специального ритма и разбросанных по всему тексту стиха колокольчиков рифм, ассонансов, аллитераций и игры слов, букв и понятий» (И. Ливант. Жак Превр. Стихотворения.). В данном разделе интересными представляются переводы на русский язык стихотворений Ж. Превра, выполненные студенткой английского отделения. Изучая французский язык как второй, она достаточно хорошо справилась со всеми трудностями. Ниже приведен оригинал одного из стихов и его перевод.

POUR TOI, MON AMOUR  
Je suis allé au marché aux oiseaux  
Et j'ai acheté des oiseaux  
Pour toi, mon amour.

Je suis allé au marché aux fleurs  
Et j'ai acheté des fleurs  
Pour toi, mon amour.

Je suis allé au marché à la ferraille  
Et j'ai acheté des chaînes,  
De lourdes chaînes  
Pour toi, mon amour.

Et puis je suis allé au marché  
Aux esclaves  
Et je t'ai cherché  
Mais je ne t'ai pas trouvé  
Mon amour.

### ТОЛЬКО ДЛЯ ТЕБЯ, ЛЮБОВЬ МОЯ

Я купил на рынке соловья  
Только для тебя, Любовь моя!  
Я купил цветы красной огня  
Только для тебя, Любовь моя!  
И купил стальные цепи я  
Только для тебя, Любовь моя!  
Но на рынке посреди рабов  
Не нашел тебя, моя Любовь!

*Л. Баженова, 5 курс, англ. отд.*

Творческие стихоподражания и переводы не должны остаться незамеченными. Лучшие работы зачитываются в аудитории; это происходит при повышенном внимании и абсолютной тишине. Часто при этом открывается новая грань личности, студенты начинают по-иному воспринимать авторов переводов. Следовательно, интересные аудиторские занятия по иностранному языку поддерживают мотивацию, будят интерес и творческую самостоятельную активность.

В *четвертом разделе* «Montez sur scène si vous voulez» («Сыграйте, если желаете») представлены два сценария поэтических вечеров, посвященных различным периодам жизни Пушкина, в которых поэт «говорит с нами» своими поэтическими и прозаическими текстами на

Работа по созданию текста сценария интересна и для преподавателей, и для студентов. Это индивидуальная, а чаще коллективная деятельность. Она призвана заставить работать воображение и говорить на французском языке. После написания текста сценария наступает время театрализации, которая является одним из эффективных средств обуче-

ния французскому языку. С одной стороны, артистическая деятельность способствует расширению культурологических знаний, развивает память, внимание, эстетический вкус, творческое воображение, воспитывает чувство прекрасного, с другой стороны, она совершенствует звуковую культуру речи, приучает к выразительной иноязычной публичной речи, развивает и совершенствует навыки монологической и диалогической речи.

Так, творческий спектакль «Винни-Пух и весенние каникулы», представленный на фестивале франкофонных театров под эгидой Посольства Франции (г. Екатеринбург, 2004), имел хороший резонанс, хотя отношение к нему было неоднозначно (он не соответствовал традиционным правилам). Отметим, что исполнитель мужской роли – Тигры (Дмитрий Золотухин, 5 курс, англ. отд.) был награжден поездкой на театральный фестиваль в г. Авиньон (Франция), широко известный в Европе.

Таким образом, артистическая деятельность учит самовыражению и создает сильную мотивацию к изучению французского языка. Применение разнообразных заданий на уроках ведет к повышению интереса и успешному овладению иностранным языком.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Да, так велит мне вдохновенье...: Творческие зарисовки студентов, школьников и преподавателей на французском и русском языках: Учеб. пособие / Авт.-сост. В.А. Козуева, И.А. Федорова. Под ред. В.А. Козуевой. Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2006.

**Колодкина Л.С.**

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА «МОЕ РЕФЛЕКСИВНОЕ Я»  
СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ –  
В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В процессе развития *оценочно-рефлексивных* умений будущие учителя выступают с позиции «чему я научилась(ся)» за период педагогической практики и «что предстоит сделать в будущем», а тьюторы – «чему я научил(а)» студентов-практикантов. Такая постановка вопроса повышает профессиональную ответственность как обучающего, так и обучаемого за качество подготовки специалистов в период педагогической практики.

Анализ теоретической литературы показал, что есть исследователи (школа профессора Н.М. Борытко), которые включают в спектр аналитических оценочные – рефлексивные умения:

- анализировать результаты наблюдений, тестов, письменные работы и устные ответы детей;
- анализировать дидактические и воспитательные технологии и определять возможности их применения в конкретных условиях;
- проводить самоанализ, анализ уроков и внеклассных мероприятий своих коллег.

Большую роль в процессе формирования аналитических умений, в число которых входит умение осуществлять операцию сравнения, играет обработка действий по алгоритму, для чего служат разнообразные схемы, протоколы, аналитические справки.

Рефлексивное «Я» является центральным элементом профессиональных конструкторов специалиста, который обеспечивает объективность и адекватность мнения будущего учителя о себе. Анализ направлен на формирование объективности самооценки, представлений о себе и своей деятельности [1].

Оценочно-рефлексивные умения являются доминантой на итоговой фазе педагогической практики. В период данной фазы практиканты размышляют, анализируют, критикуют, делятся мыслями о собственной педагогической деятельности.

Работа на данной фазе в основном проводится в форме групповой дискуссии. Ситуация вышеназванной процедуры стимулирует и актуализирует глубинные ассоциации, заставляет участников высказать то, чего они не могут сформулировать в других условиях. Этому способствует эмоционально заразительная атмосфера интеллектуального соперничества в ходе дискуссии. Е.С. Кузьмин и Ю.Н. Емельянов отмечают, что ситуация дискуссии предполагает ослабление субординационного контроля и провоцирует участников на спонтанные реакции. Это позволяет принять такое решение, которое выступает в форме группового суждения, разделяемого если не всеми, то большинством членов группы. Последнее и обуславливает внушающее и убеждающее воздействие дискуссии на мнения участников [2. С. 17].

Г.С. Трофимова определяет цель групповой дискуссии следующим образом:

- сформулировать необходимые теоретические выводы на основе обобщения накопленного педагогического опыта;
- через вербализацию впечатлений и переживаний опыта коммуникативного взаимодействия с обучаемыми способствовать его

переосмыслению и переходу на более высокую ступень профессионализма;

- развивать умения коммуникативного взаимодействия в процессе групповой дискуссии;
- развивать умения публичного выступления [3. С. 47].

Предметом дискуссии становятся проблемные ситуации из опыта педагогической практики студентов. В качестве примера предлагаем задание, представленное студенткой V курса Еленой Р.:

«Во время педагогической практики в моей группе один ребенок явно не проявлял никакого желания учиться, в частности, заниматься английским языком. Мне было интересно найти причины такого отношения к учебе.

Однажды во время классного часа я задала вопрос этому ребенку, на который получила ответ на английском, что означает: «Я не знаю!». В ответе учащегося было несколько ошибок. Я его исправила, дала правильный ответ: «I don't know!». Спустя некоторое время, я о чем-то спросила детей, на что этот мальчик отреагировал, высказав фразу «Я не знаю!» на английском языке грамматически правильно: «I don't know». Я похвалила мальчика, сказав, что он молодец. В результате, учащийся мне ответил: «Спасибо, меня никогда никто не хвалил, все учителя меня только ругают».

Из этой ситуации я сделала вывод о том, что ребенку не была создана ситуация успеха, мальчика просто игнорировали, не было опоры на его положительные качества, которые явно присутствовали в характере учащегося. Кроме того, учителя не проводили с этим ребенком педагогических бесед, в ходе которых можно было выявить проблемы, которые, как оказалось, в семье мальчика действительно были: отец оставил семью. Поэтому, на мой взгляд, любому преподавателю нужно слышать и слушать каждого ребенка, любить его; необходим индивидуальный подход».

Впоследствии студенты обсуждают ситуацию и решение, предложенное студенткой-практиканткой. На заключительном этапе групповой дискуссии осуществляется попытка прийти к единому мнению, если возможно, или выстроить план-проспект нескольких решений.

Итоговая фаза прохождения педагогической практики интересна особой подборкой заданий, способствующих развитию аналитических умений. В основу заданий, направленных на операции анализа и сравнения, заложены разного рода схемы, алгоритмы, педагогические бланки. По результатам работы в качестве учителя предметника и классного



руководителя студенты-практиканты заполняют следующую «Аналитическую форму-справку»:

1. Количество посещенных Вами уроков.
2. Количество проведенных Вами уроков.
3. Насколько часто на Ваших уроках присутствовали представители школьной администрации или учителя?
4. Сколько времени Вы тратили на подготовку к одному уроку?
5. Оцените Вашу работу как учителя-предметника по 10-балльной шкале.
6. Что мешало Вашей работе в качестве учителя-предметника?
7. Какую роль, по Вашему мнению, должен выполнять классный руководитель?
8. Подчеркните, какие направления воспитательной работы Вы использовали во время педагогической практики:
  - художественно-эстетическое (поездки в театры, музеи, постановка спектаклей, КВНы, викторины и т. д.);
  - гражданско-патриотическое («Уроки мужества», встречи с ветеранами и т. д.);
  - учебно-познавательное (олимпиады, интеллектуальные марафоны, учебные рейды и т. д.);
  - информационное (выпуск газет, работа радиоузла и т. д.);
  - спортивное (соревнования, походы и т. д.);
  - трудовое (уборка классов, территории, дежурства и т. д.).

Рассмотрим одну из заполненных форм-справок студентки V курса Ольги К.:

1. За период педагогической практики было посещено 16 уроков учителей и 22 урока студентов.
2. Было проведено 9 зачетных уроков, в том числе 1 защитный.
3. На всех уроках присутствовали либо тьютор педагогической практики (преподаватель университета), либо учитель-предметник базовой школы.
4. На подготовку к уроку я тратила от 4 до 12 часов.
5. Свою работу в качестве учителя-предметника я оцениваю на 9 баллов, так как мне удалось легко установить контакт с детьми, выявить «слабое звено» и применить дифференцированный подход.
6. Моей работе в качестве учителя-предметника мешал низкий уровень знаний учеников.
7. Классный руководитель, на мой взгляд, должен тесно контактировать с родителями и четко осознавать для себя, что значит управлять

и соуправлять. Классный руководитель является справедливым защитником детей, который выстраивает доверительные отношения и стимулирует своего подопечного на диалог как в ситуации успеха, так и при конфликте.

8. В период педагогической практики я использовала следующие направления воспитательной работы: учебно-познавательное, спортивное, художественно-эстетическое.

Заполненная аналитическая форма-справка рассматривается как краткий план индивидуального публичного выступления студента-практиканта на итоговой фазе педагогической практики и выполненное задание традиционного характера на этапе самоопределения.

Очевидно, что необходимо сопровождать процесс выполнения деятельности на алгоритмическом уровне специально созданными условиями и ситуациями, позволяющими совершенствовать умения саморефлексии, а именно, не только осуществлять анализ различных педагогических объектов и явлений с их формальной, внешней стороны, но и проникнуть в их сущность. Сформированные аналитические умения являются необходимым условием эффективного педагогического прогнозирования, так как грамотно осуществленный педагогический анализ позволяет адекватно оценить собственные педагогические способности, определить логику работы в дальнейшем, предусмотреть возможные ошибки, подготовиться к применению на практике разных вариантов решения педагогических задач, и, в целом, самоопределиться [4].

Ориентация на идеал профессиональной деятельности: мыслительные операции сравнения и контрастивный анализ, проводимые с целью саморефлексии, выявление положительных и отрицательных сторон собственной педагогической деятельности формируют целостный образ рефлексивного «Я» будущего преподавателя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: интеракционистский подход // Сибирский учитель. 2004. № 4 (34). <http://www.edu.nsu.ru/~su/index.html?34>
2. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Л.: ЛГУ.
3. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект: Монография. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск: Купол, 2000.
4. <http://borytko.nm.ru>

*Кузнецова И.А.*

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА И SYLLABUS:  
СОПОСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИЙ

Рабочая (функциональная) программа – обязательный компонент преподавания любой дисциплины. Согласно административным документам, рабочая программа – это нормативно-управленческий документ учителя, предназначенный для реализации требований к минимуму содержания, уровню подготовки учащихся, принятой концепции обучения, выбранной направленности по конкретной учебной дисциплине. Рабочие программы тщательно разрабатываются, утверждаются, согласно им организуется самостоятельная, лабораторная работа студентов, а также контроль со стороны преподавателя.

К сожалению, во многих случаях этот важный документ создается исключительно «для внутреннего пользования» преподавателей кафедры и факультета, а также лиц, проверяющих исполнение этой рабочей программы. Донесение рабочей программы до студентов происходит лишь через обсуждение некоторых организационных моментов во время первого занятия или непосредственно в течение курса. С этой точки зрения, на наш взгляд, интересно и необходимо изучить опыт зарубежных университетов, где рабочая программа всегда «имеет продолжение» и транслируется в отдельный документ, известный как syllabus. Мы не считаем корректным перевод этого концепта через устоявшееся в отечественной дидактике словосочетание «рабочая программа». Дело в том, что оно изначально ориентирует на знакомое всем преподавателям суммирование следующих частей: титульный лист, пояснительная записка, учебно-тематический план, учебная программа, контрольно-измерительные материалы и список литературы. Содержательная часть и функциональная миссия того, что мы называем syllabus, несколько иные, поэтому одной из задач данной работы является постановка вопроса о точном варианте перевода самой концепции syllabus-a – перевода, который не приравнивал бы его к уже известным в отечественной школе «планам» и «программам», а отражал бы его содержательное и функциональное своеобразие. В рамках данной работы мы будем оперировать англоязычным термином – syllabus.

Наш анализ построен на основе обобщения личного опыта обучения в магистратуре американского университета, а также интерпретации этого опыта в контексте новейших векторов развития сравнительной педагогики. В работе излагаются конкретные рекомендации транс-

лирования рабочей программы в документ, ориентированный на студента.

Выше уже было суммировано традиционное понимание рабочей программы в отечественной системе образования. Обращает на себя внимание тот факт, что в нормативно-правовых документах рабочая программа рассматривается исключительно как документ *учителя*. Именно в этом мы и видим ключевое, принципиальное различие между целевой установкой, а, следовательно, и функциональной направленностью рабочей программы и syllabus-а. Последний всегда ориентирован на студента, и хотя syllabus, точно так же как и рабочая программа, отражает краткое содержание курса, включает тематическое планирование и различные информационные блоки, он, прежде всего, выступает как *основное средство донесения до студентов полного объема информации, касающейся предлагаемого курса*. По прочтении документа у студентов складывается ясная картина того, что является философией курса. В частности, syllabus конкретизирует, почему данный курс предлагается именно на этой стадии академической карьеры студентов, к какому результату он приведет, что требуется от студентов для успешного завершения курса и какие механизмы преподаватель предлагает для снятия прогнозируемых трудностей.

В новых условиях академической мобильности студенты должны иметь навыки работы с syllabus, что, прежде всего, поможет им эффективно планировать время, семестровые нагрузки, уметь задавать уточняющие вопросы, правильно интерпретировать предъявляемые преподавателем требования, а также принимать решение о выборе самого курса (конечно, в тех ситуациях, где выбор существует). С другой стороны, те же самые условия академической мобильности требуют определенной компетентности и от преподавателей в области разработки и представления студентам своего syllabus-а – того документа, который, в понимании зарубежных академических школ, в логичной и последовательной форме осветил бы все вышеуказанные вопросы.

Необходимо отметить, что содержательное наполнение syllabus-а варьируется от предмета к предмету. Анализ документальной базы магистерской программы Graduate School of Public Affairs, University of Colorado at Denver (USA), соотнесение особенностей выстраивания первого занятия по каждому предмету с соответствующим syllabus-ом и его семестровым исполнением позволил выделить два главных критерия для включения той или иной информации в syllabus.

Во-первых, речь идет о той информации, которая необходима студентам во время первого занятия (нужно помнить, что после первого занятия студентам американских университетов разрешено отказаться от данного курса без риска финансовых потерь и отставаний в академической карьере). Предвидим аргумент относительно того, что вся нужная информация о курсе предоставляется и нашим студентам во время первого занятия. На первый взгляд, это действительно так. Но необходимо иметь в виду и то, что остается несказанным, а именно то, что преподавателем часто подразумевается, а до студентов не доводится – либо в силу предположения о том, что соответствующая информация им хорошо известна из предыдущих курсов, либо из внутреннего убеждения в том, что некоторого рода информацию студентам незачем знать до наступления определенного момента в курсе. Примером последнего сценария может послужить, к сожалению, очень типичная для отечественной академической инфраструктуры «скрытность» преподавателя относительно критериев оценивания письменных работ и устного выступления студентов, или же несвоевременное ознакомление студентов с характером планируемого контроля. Этот печальный ряд может быть продолжен примерами, отражающими непрозрачность политики преподавателя в контексте составления семестровых рейтингов, механизмов превращения соответствующих отметок в кредиты, графика запланированных экзаменов и тестов, и даже элементарных поведенческих моментов, приемлемых или неприемлемых для ситуации данного курса.

Именно из-за того, что преподаватель и студенты изначально не находятся в одном информационном поле, возникают конфликты и недопонимания. Студенты лишены возможности планирования своего времени и нагрузок (не только в контексте этого предмета, но с учетом нагрузки, вытекающей и из других курсов), и, соответственно, уровень их удовлетворенности пройденным курсом, в частности его логистикой, не является высоким. Именно поэтому кажется целесообразным поставить вопрос о том, чтобы с самого начала изучения курса студенты были ознакомлены с «правилами игры», которая будет продолжаться в течение всего семестра, и в которой им, студентам, отведена не последняя роль.

Вторая причина для включения информации в syllabus – это обеспечение сводного доступа к ней студентов в течение семестра. Одна из первых основ организации работы с группой в течение семестра для преподавателя, ориентирующего студентов на значимую работу с syllabus, – это доведение до них мысли о том, что в случае возникновения

любого вопроса касательно курса, ответ, прежде всего, нужно искать в syllabus.

Далее представим основные содержательные блоки традиционного syllabus-а, и таким образом покажем, какие моменты рабочей программы могут и должны найти отражение в документе, целевой аудиторией которого станут сегодняшние и потенциальные студенты каждого преподавателя.

**Информация о преподавателе:** полное имя, должность, звание, местоположение кафедры, консультационные часы, номер контактного телефона и приемлемое время для звонков.

**Информация о курсе.** Прежде всего – это его полное наименование и количество кредитов, получаемых студентом при успешном завершении курса. В этой же секции обычно указываются предметы, завершение которых обязательно до начала рассматриваемого курса, и последующие предметы программы, для которых предварительное прохождение данного курса является обязательным. Таким образом, с самого начала у студентов формируется полная картина своей академической программы, выстраиваются межпредметные связи. Далее преподаватель суммирует информацию организационного характера: аудитория, время занятий и т. д. В западных и американских учебных заведениях указанные пункты обычно находят отражение и в каталоге курсов, который университет ежегодно публикует для зарегистрированных и потенциальных студентов.

Помимо организационных вопросов, рассматриваемый блок раскрывает вопрос о целях и задачах курса. Ознакомившись с ним, каждый студент решает для себя действительно ли это тот курс, на который он изначально регистрировался (ориентируясь лишь на название, краткое описание курса из каталогов и рейтинги преподавателя в оценке студентов, проходивших этот курс прежде). Студент также решает для себя, будет ли он комфортно чувствовать себя в этом классе, достаточна ли база его знаний для прохождения курса, и отвечает ли курс его потребностям и интересам. Таким образом, преподавателям, разрабатывающим syllabus, важно помнить, что не сухое, а яркое, и вместе с тем – информативное описание курса окажет позитивное влияние на отношение студентов к предстоящей работе, на их настроение и общий настрой.

Образцы syllabus-ов, которые мы изучали в рамках данной работы, представляют разные варианты изложения целей и задач курсов: некоторые преподаватели акцентируют внимание и на целях, и на задачах, в

то время как другие их не дифференцируют, ориентируясь лишь на формулировку практического выхода своего курса через предложение типа: «К концу курса студенты смогут ... ».

Здесь же отметим, что формулировки задач можно четко разделить на две группы:

1. содержательные задачи (*см. предыдущий пример*);
2. общие задачи: они выходят за рамки конкретного предмета, но абсолютно необходимы студентам для успеха их академической карьеры и будущей профессиональной деятельности.

Например: «Студенты научатся эффективно работать с другими», «Студенты научатся работать с on-line базами данных».

Прописанные цели и задачи курса должны отвечать ряду требований: адекватно репрезентировать то, что является важным и существенным в соответствующей области знаний, отвечать ценностям установкам и принципам преподавателя, быть достижимыми с точки зрения наличного уровня знаний и опыта студентов, а также учитывать временные рамки курса.

**Что ожидать.** Цель данного блока syllabus-а – рассказать о том, в каком режиме и формате будут проходить занятия и четко сформулировать роли и обязанности каждого студента. Можно согласиться с той точкой зрения, что большинство преподавателей ожидают от студентов примерно одного и того же, как в контексте работы в классе, так и в контексте подготовки домашнего задания. И хотя, в большинстве случаев, речь идет о само собой разумеющихся вещах, отмечено, что студенты лучше реагируют и воспринимают наши ожидания и требования, когда они выражены эксплицитно: проговорены, зафиксированы, прочитаны, и в некоторых случаях – скреплены подписью студента. (Одна из последних тенденций в разработке syllabus-ов – это отношение к ним как к академическим контрактам между преподавателем и студентом. В syllabus включается отдельная страница, где студент своей подписью подтверждает, что он прочитал, понял и принял все выше оговоренные условия работы и обязуется им следовать.)

Для предотвращения возможных недопониманий, а также для максимизации положительного отношения к предмету каждого студента, рекомендуется четко освещать следующие вопросы:

- какие формы работы будут использоваться в классе (лекции / дискуссии / групповая работа и т. д.) и почему;
- какие методы использует преподаватель и почему. (Отмечено, что раскрытие логики выбора определенных форм и методов работы

понижает уровень тревожности студентов и значительно повышает их уверенность в профессионализме преподавателя);

- если в ходе работы планируется использование новых, неизвестных студентам методов и приемов работы, они должны быть подробно описаны в этой части документа;

- ожидает ли преподаватель, что студенты будут посещать все занятия;

- ожидается ли активное участие каждого студента на каждом занятии, и если да, то, что преподаватель воспринимает и оценивает как «активное участие»;

- материалы, указанные для прочтения – должны быть прочитаны к каждому занятию, или их усвоение будет проверяться только во время экзамена.

В этой же секции обычно уделяется внимание следующим вопросам: как преподаватель будет отвечать на вопросы студентов (по ходу занятия, на следующем занятии, или через отсылку студентов к нужной литературе); как он будет предоставлять обратную связь по письменным работам; как лучше организовать общение с преподавателем через электронную почту; как будут рассматриваться (и будут ли допускаться) опоздания; что преподаватель считает конструктивной рабочей атмосферой, в связи с чем – что ожидается от каждого студента для ее создания и поддержания и т. д.

Зарубежные университеты среди главных проблем современной академической реальности выделяют проблему академической нечестности. Подробное описание того, что входит в понятие академической нечестности (плагиат, списывание, фальсификация, двойное представление одной и той же работы и т. д.) и какие карательные меры предусмотрены политикой университета за подобные преступления – обязательная часть современного syllabus-а. Соответствующая информация также включается в данный раздел.

*Печатные материалы.* Не секрет, что современное преподавание во многом опирается не только на учебники, но и на большое количество копированных материалов. В такой ситуации многие преподаватели оставляют за студентами право выбора предпочитаемых путей и способов покупки учебников, а также копирования дополнительных материалов (при условии соблюдения *copyright*). Информация о необходимых учебниках включает полное название, имя автора, издательство и издание (если это принципиально для курса). Приветствуется, когда в syllabus вводится небольшое по объему пояснение того, почему из



множества прочих был выбран именно этот учебник. Считается, что подобного рода объяснение может стать мощным мотивирующим инструментом для изучения книги во время курса. Многие преподаватели указывают, насколько интенсивно тот или иной учебник будет использован в течение семестра. В дополнение к детальной библиографической информации, преподаватель обязательно отмечает, является ли книга обязательной для успешного завершения курса, или же ее прочтение носит рекомендательный характер.

Важный момент заключается в том, что работа с текстом требует определенной культуры и особого подхода (например, количество прочтений, разные виды чтения, ведение записей и т. д.). Если преподаватель не уверен, владеют ли его студенты соответствующими навыками, лучше включить соответствующие принципы и правила в данную секцию документа.

В контексте on-line курсов и «гибридных» курсов, интегрирующих преподавание в классе и поддержание специальной web-платформы, в syllabus включается отдельный блок, посвященный техническим вопросам, а также общей логистике работы в виртуальном пространстве (чаты, блоги, дискуссии, секция вопросов-ответов и т. д.). Специфика разработки данной секции syllabus-a во многом связана со спецификой разработки подобного вида курсов, и должна стать предметом отдельного исследования.

В заключении отметим, что хорошо составленный syllabus четко, ясно и достаточно подробно передает студентам информацию относительно содержания курса, характера планируемой деятельности, а также практического и теоретического выхода. Такой документ решает следующие задачи:

- увеличивает шансы студентов преуспеть в классе;
- сигнализирует студентам о том, что преподаватель, действительно, заинтересован в их успехе и с самого начала предлагает конкретные пути и способы эффективной организации работы;
- сокращает количество проблем, которые возникают во время курса;
- помогает в профессиональном развитии преподавателя. Написание и корректировка syllabus-a дает преподавателю постоянную возможность поразмыслить, оценить и скорректировать, если это необходимо, соответствующую информацию: почему выбрано именно это содержание; должно ли оно преподаваться именно в таком порядке; имеются ли лучшие стратегии донесения этого содержания до студентов;

являются ли использованные способы оценки достижений студентов совершенными и адекватными ситуации;

– понижает уровень тревожности студентов, возникающий при их столкновении с незнакомыми методами, а с другой стороны, значительно повышает их уверенность в профессионализме преподавателя.

Мы предлагаем рассматривать *syllabus* как необходимый шаг, следующий за созданием рабочей программы. Подчеркнем, что если три разных преподавателя при преподавании одного и того же курса ориентируются на одну и ту же *рабочую программу*, то их *syllabus-ы* могут и должны быть разными. Именно *syllabus* отражает специфику персонального видения содержания курса, а также того, что заинтересует студентов, что будет мотивировать их в течение всего семестра.

*Syllabus* – это тот инструмент, который позволит направить усилия студентов и преподавателя в одно русло, изначально поставив их в контекст партнерских отношений, где все работают на достижение общей цели. Действительно, в силах преподавателя сделать так, чтобы студенты были уверены в его искренней заинтересованности в их понимании материала, в его желании и возможности поддержать их усилия по овладению предметом. *Syllabus* – один из самых эффективных способов установления обратной связи между преподавателем и студентами: студенты становятся более вовлеченными в сам курс и в каждое занятие; предварительно оценив правомерность и логику выдвигаемых требований и ожиданий, они стараются отвечать им; и высоко ценят усилия преподавателей, направленные на помощь им в овладении предметом. Первым и самым значительным подтверждением таких усилий является грамотно составленный и донесенный до студентов *syllabus*.

*Лемм А.Ю., Решетникова О.А.*

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ В КУРСЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ  
ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Реферирование определяется как способ передачи основного содержания текста на языке перевода в сжатой форме. В результате реферирования получается новый переработанный текст, так как переводчик обрабатывает, переделывает, сокращает, добавляет, перегруппировывает, иногда комментирует содержание статьи.

В настоящее время обучение реферированию является важной составляющей курса переводоведения, поскольку профессиональный переводчик должен уметь составлять реферат по различным материалам на языке перевода. Умение реферировать очень важно для студентов-

переводчиков, потому как, работая с публицистикой, художественной и специальной литературой, они должны научиться не только быстро и безошибочно ориентироваться в содержании, переводить, но и в краткой и обобщенной форме излагать содержание этих текстов на языке перевода [2. С. 125].

В связи с тем, что обучение реферированию как самостоятельному умению входит в программу по переводоведению курса второго иностранного языка (ИЯ2), целесообразно рассмотреть этот вопрос специально.

На изучение второго иностранного языка отводится не очень много времени, поэтому при обучении важны принципы экономии времени и интенсификации процесса овладения ИЯ2. Интенсификация происходит за счет сходства лексики и грамматики изучаемых языков. Таким образом, студент владеет большим словарным запасом и знаниями по грамматике в потенциале. Опираясь на знания по ИЯ1 и контекст, студент пользуется языковой догадкой. Курс перевода по ИЯ2 основывается на уже приобретенных знаниях и навыках из курса теории перевода по первому иностранному языку. Кроме того, происходит перенос умений работать со словарем, пользоваться перифразом.

Следует отметить большую роль чтения в процессе овладения навыками реферирования в курсе ИЯ2. Согласно И.Л. Бим, изучающие ИЯ2 должны уметь читать публицистические, научно-популярные, литературные тексты и уметь понять их основное содержание, а именно основную мысль и наиболее существенную информацию без понимания которой не ясен смысл читаемого, опуская несущественное и игнорируя помехи [3. С. 13]. Студенты начинают читать аутентичные тексты на самых ранних ступенях обучения, что обеспечивает быстрое их продвижение в области чтения. Курс второго иностранного языка должен обеспечивать достаточно свободное чтение оригинальной художественной и общественно-политической литературы. Следует указать, что в задачи курса ИЯ2 входит: а) формирование синтетических умений извлечения информации из текста, языковой материал которого в основном доступен непосредственному пониманию; б) формирование умений формально-смыслового анализа [4. С. 112]. Синтетические умения лежат в основе ознакомительного чтения – чтения с пониманием основного содержания, с извлечением основной информации. Результатом ознакомительного чтения может стать краткое изложение существенных моментов текста собственными словами, которое составляет суть процесса реферирования. Референт часто сам решает, на какие

смысловые части необходимо расчленить текст и какой материал обобщить, т. е. реферат требует от переводчика аналитического подхода к содержанию текста [1. С. 26].

Таким образом, реферирование непосредственно связано с чтением и с ознакомительным чтением, в частности, так как оба вида деятельности развивают сходные умения: выделять важное и новое, определять основную идею текста, его тематику и проблематику, его логическую структуру, отношение автора к проблеме, различать главное и второстепенное.

Для успешного реферирования переводчику необходимы следующие умения:

- делить информацию на основную и второстепенную;
- компрессировать на уровне предложения, абзаца, текста;
- компенсировать – перефразировать;
- перегруппировывать материал;
- обобщать;
- выстраивать связное монологическое высказывание.

Реферирование осуществляется поэтапно:

- прочтение текста с целью общего его понимания;
- определение темы и проблемы текста;
- определение отношения автора к проблеме;
- прочтение каждого абзаца как единицы мысли;
- выделение ключевых фрагментов;
- обобщение, перегруппировка (определение логической структуры и подбор связующих слов) и компрессия содержания (опущение второстепенной информации);
- изложение конечного текста по предложенной структуре на языке перевода с собственным комментарием, если это необходимо.

При реферировании переводчик часто сам выстраивает собственную схему краткого изложения. Как правило, студенты-лингвисты Института иностранных языков и литературы УдГУ осуществляют реферирование по следующей заданной схеме:

- введение, в котором обозначены название статьи, автор, выходные данные, тип и жанр текста, главная идея;
- основная часть, представленная передачей смысловых частей текста, основанной на обобщении;

- заключение, включающее в себя основные выводы и референтский комментарий. Референтский комментарий может включать в себя информацию об авторе и источнике оригинала, историческую справку об освещаемой проблеме, мнение автора реферата по данному вопросу, перечисление основных трудностей перевода.

Анализ литературы по предлагаемой методике позволяет выделить следующие упражнения, направленные на овладение ознакомительным видом чтения и умением реферировать:

Упражнения, направленные на умение определять основную идею, проблему текста и обобщать информацию:

- прочитайте заголовок, как вы думаете, о чем пойдет речь в тексте?
- прочитайте начальные предложения абзацев и сформулируйте проблему, которая освещается в статье;
- прочтите текст и скажите, на сколько частей можно его условно разделить, чему посвящена каждая его отдельная часть (найдите введение, основную часть, выводы);
- сформулируйте основную мысль каждой части в одном или нескольких предложениях;
- прочтите текст и скажите, сколько в нем абзацев, о чем говорится в каждом абзаце, определите степень важности каждого абзаца;
- подчеркните наиболее важные предложения в абзаце, каковы ключевые слова абзацев;
- озаглавьте каждый абзац и кратко сформулируйте основную идею абзацев;
- прочтите абзац и передайте его идею в одном предложении;
- обобщите содержание прочитанной книги, просмотренного фильма, интервью в двух-трех предложениях;
- назовите и выпишите из текста ключевые слова, которые можно использовать в качестве опоры при обсуждении проблемы, освещаемой в тексте.

Упражнения, направленные на умение делить информацию на основную и второстепенную:

- из имеющихся предложений выберите только те предложения, которые передают основную идею статьи;

- какие из предложенных предложений содержат основную информацию, какие – второстепенную;
- найдите в тексте предложения, в которых содержится а) основная информация; б) уточняющая информация.

Упражнения, направленные на умение составить краткий пересказ:

- составьте предложения из предложенных ключевых слов;
- выпишите наиболее важные существительные, глаголы, прилагательные;
- выпишите глаголы, передающие динамику повествования;
- выберите логические связи, которыми пользуется автор статьи для связи идей;
- выпишите слова, которые указывают на переход от одной законченной мысли к другой;
- расположите предложения в логической последовательности;
- составьте краткий пересказ статьи по опорам и логическим связкам.

Таким образом, обучение реферированию является одной из важнейших составляющих обучения переводоведению в курсе второго иностранного языка, ввиду того, что синтезирует в себе обучение достаточно свободному чтению оригинальной художественной литературы, умению излагать основное содержание текста средствами другого языка. В целом это способствует интенсификации обучения переводоведению в курсе ИЯ2.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / Филологический факультет СПбГУ. СПб.; М.: Изд. центр «Академия», 2004.
2. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Учеб. пособие. М.: Едиториал УРСС, 2004.
3. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку: (немецкому на базе английского): Учеб. пособие. Обнинск: Титул, 2001.
4. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высш. шк., 1980.
5. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петров С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Высш. шк., 1998.

В последние годы на фоне значительных социально-экономических, политических, исторических событий в России и Европе роль образования существенно изменилась. В центре внимания ученых – мысль о создании единого культурно-образовательного пространства, в котором индивид способен ориентироваться и при необходимости адаптироваться к незнакомой культурной ситуации. Развитие Российского высшего профессионального образования идет с учетом общих направлений Болонского процесса. Наука и инновации являются ключевыми факторами, влияющими на качество профессионального образования. Это объясняется тем, что новые знания становятся интеллектуальным базисом для научно-технологического прогресса и обеспечения последующего инновационного прорыва во всех отраслях развития общества. В полной мере это относится и к наукам, исследующим проблемы образования. Многие исследователи приходят к выводу, что научно-инновационное развитие профессионального образования должно идти по трем основным направлениям:

– социально-экономическое (определение стратегических целей профессионального образования, его влияния на экономику, социальную структуру и социальное развитие общества);

– технологическое (разработка учебных планов и программ, новых педагогических технологий и методик профессиональной подготовки, повышение компетентности работников системы профессионального образования);

– педагогическое (решение дидактических задач, способствующих раскрытию потенциальных возможностей учащихся, их самопознанию, самореализации и самоопределению).

Проблемы инноватики в профессиональном образовании находятся в числе основополагающих направлений современной научной мысли. К ключевым системным понятиям инноватики относятся инновационный процесс и инновационная деятельность. Под инновационным процессом ученые понимают комплексную деятельность по созданию, освоению, применению и распространению новшеств. Инновационная деятельность представляет собой комплекс мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне. Основная функция инновационной деятельности – это изменение таких компонентов педагогического процесса как смысл, цели образования, формы, методы, техно-

логии, средства обучения. Педагогическая инноватика изучает новые технологии, процессы развития университетов, школ, новую практику образования. *Объект педагогической инноватики* – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс изменения (обновления) которой включен субъект этой деятельности. *Предметом педагогической инноватики* является система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов) [5]. Инновационные изменения идут сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ, вузов.

Согласно требованиям инновационной педагогики в Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета ведется работа в области создания, совершенствования технологий обучения иностранным языкам, способствующих подготовке высококвалифицированных специалистов в области языка. С позиций новой системы образования в содержании профессионально-педагогической культуры будущего специалиста наряду с методологической, методической, дидактической, автодидактической культурой ученые выделяют культуру звукового оформления речи [3; 4]. Звуковая культура речи является интегративной составляющей основных компонентов профессионально-педагогической культуры. Звуковая культура речи будущего преподавателя включает *фонетическую и орфоэпическую правильности речи, звукопроизношение, интонацию, силу и высоту голоса, дикцию, темп речи, слух, ритм, речевое дыхание, а также предполагает знание будущим специалистом норм этикета и поведения.*

На кафедре второго иностранного языка ИИЯЛ разрабатываются технологии обучения иностранным языкам на основе модульного



принципа. Так, например, целью модуля обучение звуковой культуре речи предполагает формирование у студентов следующих компетенций: говорить, соблюдая фонетическую и орфоэпическую правильность; соблюдать четкую дикцию при говорении; использовать выразительные средства звучащей речи, такие как интонация, ударение, ритм, темп, речевое дыхание и связанную с ним слитность речи, голос согласно речевой ситуации; проводить контрастивно-фонологическое сравнение выразительных средств в родном и ИЯ посредством мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение); использовать невербальные компоненты речи согласно речевой ситуации; соблюдать этикетную норму общения; осуществлять самоконтроль и саморефлексию.

С учетом основ гуманной педагогики и общепедагогических принципов современного образования – личностно-ориентированных, культурно-ориентированных и деятельностно-ориентированных были определены частно-методические принципы обучения студентов – будущих специалистов в языковой деятельности: обучение фонетической стороне речи в контексте культурологического подхода (особенности использования выразительных средств в межкультурном контексте); личностно-ориентированное обучение и общение в условиях группового взаимодействия; опора на психофизиологические факторы взаимосвязи мыслительной и чувственной деятельности; опора на психолингвистические данные о способе восприятия и воспроизведения высказывания на иностранном языке; опора на положение об усвоении ритмико-интонационных параметров во взаимосвязи с акустико-артикуляционной стороной при первичности ритмико-интонационных параметров; учет принципа подражания и эмоционального равновесия при усвоении фонетической стороны речи; проведение сопоставления выразительных средств в родном и иностранном языке посредством мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение); опора на сознательное усвоение фонетического строя иностранного языка. Система дидактического оснащения обучения звуковой культуре речи ЗКР предполагает комбинированное использование элементов различных *методов* с учетом специфики обучения фонетической стороне речи на ИЯ: аудиовизуального, коммуникативно-когнитивного, метода опоры на физические действия, метода компьютерного обучения; приемами учения: самостоятельной работы, коллективной деятельности, учения-открытия, учебной деятельности, опирающейся на индивидуальный, языковой и жизненный опыт студентов, индивидуальной работы студентов, а также приемами обучения: классификации, игрового моделирования, стимулирования

речемыслительной деятельности, вопросно-ответной работы, восстановления [1]. Выделенные для обучения звуковой культуры речи методы и приемы обусловили выбор учебных заданий, которые являются составной частью педагогической технологии обучения звуковой культуре речи в коммуникативно-обусловленных ситуациях. Учебные задания: на речевое дыхание и слитность речи, темпо-голосовые, ритмико-музыкальные, артикуляционные, аудитивные, аналитико-синтетические, группировка, соотнесение, выбор, контраст, восстановление, имитация, вопросно-ответные, игровое моделирование.

Разработанный комплекс дидактических средств включает художественные и учебные тексты, тексты с направленностью на определенные фонетические единицы, ритмизированные тексты, стихи, рифмовки, аудио-визуальные материалы (функционально-дидактическую музыку), учебно-электронные.

Контрольно-измерительные материалы дидактического оснащения процесса обучения звуковой культуре речи (ЗКР) состоят из дискретных, интегральных, диагностических тестов, тестов текущего и итогового контроля, устного собеседования, самоконтроля.

При обучении звуковой культуре речи *цель первого этапа (организационно-подготовительного)* – сформировать ритмико-интонационный, артикуляционный и акустический образ изучаемого фонетического явления, используя все виды опор (ощутимые моменты артикуляции и интонирования, ритмические схемы, интонационные модели, нормативное звучание образца), подвести студентов к осознанию общей схемы построения действия (моторной программы), представить, например, изучаемый ритмико-интонационный рисунок в сопоставлении с оппозиционным ритмико-интонационным рисунком в системе данного языка; создать условия, благоприятные для образования условно-рефлекторных связей между ритмическими, звуковыми сигналами и артикуляционными движениями, сформировать систему соответствий ритмико-интонационных рисунков с их языковым воплощением.

*Цель второго этапа (организационно-практического)* – создание прочных слухоречемоторных образов (стереотипов) тренируемого фонетического явления (например, стабильность и правильность восприятия и произнесения ритмико-интонационного рисунка в коммуникативном фрагменте, фразе, слове). На этом этапе достигается автоматизация ритмико-интонационных навыков в минимальных сегментах речи – фразе, слове.

*На третьем этапе (комбинаторном)* формируется гибкость ритмико-интонационного и слухопроизносительного навыков, что подразумевает возможность их функционирования в фонетическом контексте разной сложности в пределах фразы и связного коммуникативного целого. Система занятий по обучению ЗКР включает циклы: по развитию базисных навыков звуковой культуре речи, по практическому применению навыков ритмико-интонационной выразительности речи в коммуникативно-обусловленной ситуации, по формированию комплексного представления о выразительных средствах речи на основе теории и практики, по развитию общеучебных умений в ресурсном центре, по развитию навыков самостоятельной работы, по развитию речевых умений, контрольный. Циклы составляют комплексы: постановочный, стабилизирующий, по совершенствованию навыков выразительности речи. Каждый цикл занятий имеет четкую организацию, предполагающую использование методов, приемов, средств обучения, контроля обучения, этапов и последовательности выполнения алгоритма действий. Алгоритм действий состоит из: введения фонетического образца в коммуникативном фрагменте, вычленение ритмико-интонационных групп, осмысление дифференциальных признаков в контексте, повторного прослушивания, имитации, закрепления в речи. Этапы по обучению ЗКР могут быть представлены следующим образом.

| Этапы практического занятия (постоянные) | Этапы (временные) | Микроэтапы                              | Возможные виды работы   |
|--|-------------------|---|---|
| Начало                                   |                   | Организационный                         | Прослушивание коммуникативного образца (текст, диалог, рифмовка). Вычленение основных ритмико-интонационных рисунков. Осмысление дифференциальных признаков в контексте.<br>Имитация (хоровое \ индивид. проговаривание). |
| Закрепление                              | Тренировочный     |   | Выполнение упражнений: соотнесение, контраст, восстановление, заполнение пропусков, имитация, вопросно-ответные, игровые, ритмико-музыкальные.  |
| Завершение                               |                   | Контрольно-корректировочный. Обобщающий | Тестирование (самоконтроль / взаимоконтроль).<br>Подведение итогов (саморефлексия на свою учебную деятельность на занятии).   |

Использование данной технологии способствует приобретению профессионально-значимых качеств, которые выражаются в сформированности комплекса ритмико-интонационных средств выразительности в звучащей иноязычной речи через сопоставление с родным языком; готовности к творческому использованию в речи средств акустико-артикуляционной, ритмико-мелодической, темпо-голосовой, акцентуационной выразительности в ситуации межкультурного взаимодействия; активности переноса приобретенных навыков ЗКР в сферу ценностей самоидентификации воспитанию ЗКР, являющейся неотъемлемой частью профессионально-педагогической культуры будущего учителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001.
2. Милютинская Н.Ю. Обучение ритмико-интонационной выразительности речи в профессиональном языковом образовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Уральск. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004.
3. Мурашов А.А. Основы педагогической риторики: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов и учителей. М.: Ин-т практ. психол., 1996.

4. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. М.: Владос, 1999.
5. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал Эйдос. М., 2005.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326а*

**Платоненко Н.М.**

ПРОЦЕСС МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ  
В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА  
(на примере деятельности кафедры немецкой филологии УдГУ)

Вопрос о вхождении системы Российского высшего образования в европейское образовательное пространство неоднократно обсуждался в Институте иностранных языков и литературы УдГУ. О сложностях интеграции отечественного образования в систему европейского высшего образования преподаватели института дискутировали и на ученом совете института, и на круглых столах, посвященных вопросам Болонского процесса, организованных совместно с зарубежными коллегами, и на научных семинарах отдельных кафедр института. Степень информированности преподавателей о реализации требований Болонского процесса (БП) за последние два года значительно возросла. В течение последних лет изменилось отношение преподавателей к модернизации учебного процесса, что вызвано, прежде всего, активным осуществлением требований БП на уровне всей страны [2].

Коллектив кафедры немецкой филологии института имеет тесное сотрудничество с коллегами Люнебургского университета (Германия) с 1998 года. Ежегодно осуществляется обмен студентами и преподавателями с целью знакомства с культурой страны. Имеется опыт включенного обучения студентов кафедры в течение семестра в немецком вузе, неоднократно проводились коллегиальные семинары и совместные научные конференции, преподаватели Люнебургского университета регулярно читают лекции студентам института и, наоборот, преподаватели института приобрели опыт обучения студентов за рубежом. На кафедре в течение нескольких лет работают преподаватели фонда Р. Боша, которые ведут практические занятия со студентами и консультируют по немецкому языку коллег.

Таким образом, тесное взаимодействие с зарубежными коллегами привело достаточно давно к осознанию того, что реформы в российском образовании носят не формальный характер.

Для более глубокого понимания необходимости реформы системы отечественного образования в контексте Болонского процесса обратимся к истории его развития. Значительная разница и несопоставимость образовательных систем европейских стран стали тормозом для объединения Европы, поэтому было принято решение о проведении реформы образования, целью которой является создание единого образовательного пространства в Европе. Реализация обозначенной цели осуществляется поэтапно:

1988 год – встреча ректоров европейских университетов в Болонье. В принятой Великой хартии университетов отмечается возрастание роли университета, его автономность и самостоятельность, единство преподавания и научных исследований.

1997 год – подписание Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе», создание Комитета по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европе.

1998 год – подписание в Сорбонне декларации о гармонизации архитектуры Европейской системы высшего образования. В Сорбонской декларации описываются механизмы реализации единого образовательного пространства в Европе: двухуровневая система высшего образования, использование академических кредитов, их взаимопризнание.

1999 год – подписание Болонской декларации, определение инструментария для формирования единого общеевропейского образовательного пространства: введение системы легко читаемых и сравнимых степеней; применение Приложения к диплому, обеспечивающего трудоустройство выпускников вузов в Европе; введение многоуровневой системы образования.

2001 год – встреча министров образования в Праге: подведение итогов двухлетнего периода преобразований, принятие Совместного коммюнике, в котором подтверждаются обязательства создать к 2010 году единое всеевропейское пространство высшего образования.

2003 год – встреча министров в Берлине: подведение итогов проделанной в рамках БП работы; выдвижение на первый план социального измерения БП; постановка задачи обеспечения социальной сплоченности и уменьшения социального и гендерного неравенства.

2005 год – встреча министров высшего образования в Бергене (Норвегия): выделение основных приоритетов БП; подтверждение приверженности принципу координирования действий в ходе Болонского процесса для достижения общеевропейского образовательного пространст-

ва (ОЕОП) к 2010 году; принятие решения поддержать новых участников международных встреч в реализации целей БП; утверждение года (2007) очередной встречи министров образования в Лондоне [3. С. 4-5].

Как видим из краткого перечня проведенных международных мероприятий по созданию ОЕОП, первые три встречи министров образования явились подготовительным этапом подписания Болонской декларации. Последующие встречи можно обозначить как этап постепенного осуществления формирования общеевропейского образовательного пространства.

Интенсивность организации и проведения международных встреч по формированию ОЕОП (7 встреч за период 1988 – 2005 гг.) и стремительно возрастающее количество стран-участниц (4 страны в 1988 г., 45 стран в 2005 г.) свидетельствуют о необходимости реформ в области качественной перестройки образовательной системы европейских стран в контексте БП.

Россия примкнула к процессу преобразований общеевропейского образовательного пространства в 2003 году и сейчас быстрыми темпами пытается нагнать упущенное.

В стране (Москве, С.-Петербурге) при университетах создаются краткосрочные программы повышения квалификации по инновационным процессам в образовании, по управлению качеством учебного процесса и по менеджменту образовательной системы.

Цель указанных программ состоит в:

- решении проблемы интеграции российской образовательной системы в БП;
- решении проблемы обеспечения качества образования в России;
- определении стратегий классического образования в стране;
- развитии концепций университетского менеджмента в свете интеграционной проблематики.

Подобные программы нацелены прежде всего на повышение квалификации преподавателей и университетских управленцев в области инновационных процессов, ведущих к формированию общеевропейского образовательного и исследовательского пространства; они способствуют подготовке персонала к созданию университетских систем обеспечения качества образования, совместимых с европейскими стандартами, а также формированию сетевой структуры обмена опытом реализации болонских принципов в университетах России [2. С. 4]. Так, основными разделами одной из образовательных программ при Санкт-Петербургском государственном университете являются:

- 1) формирование общеевропейского пространства высшего образования и исследований в ходе Болонского процесса как магистральный инновационный процесс современной Европы;
- 2) общеевропейские системы обеспечения качества как инновационные механизмы регулирования высшего образования;
- 3) нормативно-правовые аспекты деятельности преподавателя вуза в контексте Болонского процесса.

Для понимания сути Болонского процесса, для реализации его основных рекомендаций, для творческого переосмысления и осуществления целей БП в отечественной системе высшего образования для преподавателей чрезвычайно важны следующие темы курсов: «Предпосылки и цели Болонского процесса», «Основные этапы Болонского процесса и российские университеты», «Многоступенчатая система высшего образования: ее сущность, ее варианты, ее плюсы и минусы», «Проблемы сопоставимости российской и европейской систем высшего образования», «Инновации в области оценки трудоемкости обучения. Система кредитов (зачетных единиц), мобильность, качество и проблема признания», «Общеевропейские системы обеспечения качества как инновационные механизмы регулирования высшего образования» [2].

Для слушателей курсов продуктивным видом работы являются семинары по обмену опытом реализации болонских принципов в своих университетах, представителями которых они являются. По окончании обучения слушатели представляют и защищают квалификационную работу в рамках тематики, заявленной в программе. Таким образом, преподаватели и сотрудники университетов России получают на курсах не только теоретические знания, касающиеся истории БП, его сути и цели, они осознанно пытаются определить и зафиксировать рамки поля своей деятельности по претворению рекомендаций БП в своем университете.

Многие преподаватели университетов страны по завершению краткосрочных курсов по инновационным процессам в образовании понимают важность Болонского процесса для реформирования системы высшего образования России. Во-первых, отечественная образовательная система получает возможность ознакомления с иными образовательными системами; во-вторых, БП превращает студентов, преподавателей и административных работников университетов в партнеров по учебному процессу; в-третьих, появляется возможность стимулировать совершенствование форм и содержания учебного процесса; в-четвертых, происходит активное формирование позиции вуза, факуль-



тета, преподавателя по отношению к образовательным инновациям и, в-пятых, Болонский процесс помогает в установлении контактов с зарубежными университетами и в расширении доступа к рынку образовательных услуг [1].

Так, с сентября 2006 года на кафедре немецкой филологии организован постоянно действующий научный семинар, на котором рассматриваются вопросы модернизации учебного процесса в контексте БП. В осеннем семестре текущего учебного года проведены три семинара, на которых были обсуждены следующие вопросы: «Цели и основная характеристика краткосрочной программы «Инновационные процессы в образовании», «Массовизация» высшего образования», «Многоуровневая система образования», «Модуляризация учебных программ». С сообщением на немецком языке выступила, в частности, Аннетт Польш, лектор фонда имени Р. Боша, посвятив свое выступление толкованию основных понятий Болонского процесса: система кредитов и модульная система построения учебных программ.

Предваря организацию кафедрального семинара, кафедра в феврале 2006 года подала заявку в фонд имени Р. Боша на реализацию программы лекторов нового профиля «Менеджмент образования». В мае 2006 года кафедра получила письменное уведомление о включении ее в программу.

Профиль «Менеджмент образования» предназначен для вузов, стремящихся к участию в процессах реформирования системы образования, происходящих в Европе. Деятельность лектора фонда будет направлена на реализацию требований БП, на создание новых курсов, сопоставимых с курсами западных университетов, на «выравнивание» учебных программ по дисциплинам, на интенсификацию партнерских отношений с европейскими университетами. В октябре коллектив кафедры начал работу над осуществлением проекта «Модернизация учебных программ в контексте Болонского процесса». Проведено несколько рабочих заседаний с преподавателями кафедры в мини-группах по разработке механизма преобразования учебных программ, по уточнению понятий «модуль», «модульное построение», «модуляризация», по детализации понятия «кредит», по пересчету трудоемкости из академических часов в кредиты. На ближайшее время намечено рассмотреть вопросы о модульном построении учебных программ, о системе аттестации по ECTS (Европейской системе перезачетов), о распределении теоретического материала в учебных программах, предусмотренных для бакалавриата и магистратуры. Предполагается создание мо-

дернизированных учебных программ на двух языках: русском и немецком. Определены сроки осуществления проекта.

В новом учебном году кафедра намерена осуществлять деятельность по распространению знаний о Болонском процессе в муниципальных образовательных учреждениях, в сельских школах Удмуртской Республики и, в первую очередь, в студенческой среде ИИЯЛ, так как налаживание информационного канала является важным шагом в формировании единого образовательного пространства.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев И.М. Инновации в области оценки трудоемкости обучения. Система кредитов (зачетных единиц), мобильность, качество и проблема признания. Лекция. Курсы повышения квалификации «Инновационные процессы в образовании» / С.-Петербург. гос. ун-т. 11-24. 09. 2006.
2. Краткосрочная программа повышения квалификации «Инновационные процессы в образовании» / С.-Петербург. гос. ун-т. 11-24. 09. 2006.
3. Макарова М.Н., Соломенников В.С. Интеграция в Болонский процесс как стратегия модернизации высшего образования: (по результатам исследования в Удмуртском государственном университете) / Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2006.

**Пронина Н.А.**

#### СОЗДАНИЕ ТЕКСТОВ ИНФОРМАТИВНОГО ХАРАКТЕРА КАК ОДИН ИЗ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В отечественной и зарубежной лингводидактической литературе можно выделить следующие основные подходы в области обучения иноязычной письменной речи в вузе:

- 1) *формально-структурный* подход, изучающий письмо как производство письменного продукта и структурные единицы текста и разрабатывающий комплексные модели обучения письму на различных этапах вузовского курса;
- 2) *формально-языковой* подход, разрабатывающий методические модели обеспечения грамматической корректности письменной речи, где письмо служит вспомогательным видом работы над устной речью и средством контроля языковых навыков;
- 3) *обучение написанию текстов различных жанров*;
- 4) *обучение письменной речи с учетом культурологического фактора*;

5) *процессуально-ориентированное* письмо, т. е. свободное, творческое письмо, в котором продукт менее важен, чем процесс и где в центре внимания – пишущий, его интеллектуальные и эмоциональные состояния.

В исследованиях, посвященных обучению письму, рассматриваются такие основные функции письменной речи в учебном процессе, как:

- 1) средство обучения;
- 2) средство контроля усвоения учебного материала;
- 3) цель обучения.

В практике преподавания иностранных языков традиционно письмо используется как средство обучения другим видам речевой деятельности и контроля. Это обусловлено такими признаками письменной речи, как осознанность и произвольность, развернутость, нормативность, тщательный отбор языковых средств и организация содержания, работа всех видов памяти и многократное проговаривание, т. е. все то, что позволяет улучшать результаты формирования умений и навыков говорения, чтения и аудирования.

В работах, в которых письменная речь является целью обучения, представлены различные подходы к обучению написанию определенных видов текстов на основе способа изложения мыслей (сочинение-описание, сочинение-повествование, сочинение-рассуждение). Часто большое внимание уделяется разработке систем упражнений на формирование отдельных навыков и умений письменной речи (правописание, грамматическую и стилистическую адекватность высказывания и т. д.). Безусловно, предлагаемые разработки представляют интерес, но необходимо отметить неопределенность жанрового соответствия создаваемых текстов, т. е. целесообразность их написания неясна, иными словами, работа по обучению письменной речи напоминает путешествие, при котором «место назначения неизвестно». В ряде работ предлагается обучение конкретным типам текста, а именно «вторичным» жанрам научного стиля (аннотация, рецензия, реферат, автореферат). Рассматриваются также типы письменных высказываний двух стилей: обиходно-разговорный (частное письмо) и официально-деловой (официальное письмо, объявление, заявления, автобиография, протокол, отчет).

Обращаясь к зарубежному опыту, необходимо отметить исследования швейцарских ученых Ж.П. Бронкара, Ж. Дольца и Б. Шневли, которые рассматривают текстовые жанры как «исторически сложившиеся способы формирования текстов», которые представляют собой модели и инструменты для чтения и письма [4. С. 24; 6. С. 75]. В ряде исследо-

ваний изучаются механизмы текстуализации (textualisation) на материале различных жанров применительно к обучению письменной речи. Например, обучающимся предлагается анализировать глагольные формы на материале детективных романов и библиографических очерков, изучать структуру, логичность и связность текста на материале энциклопедических статей, учебников и статей по экономике и т. д.

Одно из активно развивающихся в последние десятилетия направлений исследования речевых актов представлено теорией речевых жанров, опирающейся на концепцию М.М. Бахтина. Каждая сфера использования вырабатывает свои относительно устойчивые типы речевых высказываний, которые отражают специфические условия и цели этой сферы тематическим содержанием, языковым стилем (отбором лексических, фразеологических и грамматических средств языка) и композиционным построением. Такие типы высказываний М.М. Бахтин называет *речевыми жанрами* [1. С. 250]. «Речевая воля говорящего осуществляется прежде всего в выборе определенного жанра» [1. С. 270]. Это утверждение справедливо и в отношении письменного текста, поскольку речевой замысел как говорящего, так и пишущего приспосабливается к определенному жанру и развивается в его форме. Мы придерживаемся точки зрения М.М. Бахтина о том, что человек говорит только определенными речевыми жанрами, т. е. все наши высказывания обладают определенными и относительно устойчивыми типическими *формами построения целого*. Мы владеем богатым репертуаром устных и письменных речевых жанров, которыми уверенно пользуемся ежедневно, часто не осознавая это. Речевые жанры даны человеку так же, как ему дан родной язык, ребенок свободно пользуется языком еще до изучения его грамматического строя. Это подтверждают исследования представителей Женевской психолингвистической школы, которые выявили, что жанровые рамки усваиваются гораздо раньше морфологических форм (J.-P. Bronckart, B. Schneuwly, M.-C. Rosat, J.-M. Adam, J.-N. Foulin). Формы языка и типические формы высказываний, т. е. жанры входят в опыт и сознание человека в тесной связи друг с другом. Научиться говорить и писать – значит научиться строить высказывание. Слушающий или читающий текст уже с первых слов угадывает его жанр, примерно представляет его объем, композиционное построение и даже его конец, т. е. с самого начала обладает ощущением речевого целого. Часто человек, владея большим лексическим запасом и достаточными знаниями в области грамматики как родного, так и иностранного языка, не умеет выстроить свое высказывание в соответствии с требо-

ваниями определенного жанра. Знание принципов жанрового построения текста связано с представлением о *предмете высказывания*. Например, предметом научной статьи является тот или иной научный факт, а целью текста – информирование об этом факте, цель объявления в газете – предложить или запросить услуги, информировать о событии и т. д. В каждом случае требуется определенная текстовая композиция, уместно определенное лексическое наполнение.

Мы разделяем точку зрения Ж.П. Бронкара о том, что освоение письменной речи происходит через изучение разножанровых текстов и обобщение текстовых характеристик, присущих тому или иному жанру. Умение распознавать типы текста и создавать их способствует тому, что обучающиеся легче *интегрируются в языковой среде* [4. С. 25]. Анализ отечественной и зарубежной научной литературы, касающейся письменной речи, и преподавательская практика приводят нас к выводу о том, что эффективность обучения письму достигается за счет обучения на материале текстов разных жанров. Но совершенно очевидно, что целью обучения иноязычной письменной речи студентов языкового факультета все же не является подготовка к будущей литературной деятельности. Обучение в этой области, особенно на продвинутых этапах, должно способствовать формированию таких *профессионально значимых* в любой сфере качеств, как:

- 1) умение выделять основную информацию в тексте;
- 2) умение обобщать сходные идеи из нескольких источников;
- 3) умение объективно излагать содержание, разграничивая информацию базового текста и собственные суждения;
- 4) умение грамотно формулировать и структурировать свое высказывание, ориентируясь на адресата.

Эти цели, на наш взгляд, могут быть достигнуты путем тщательно спланированной работы над вторичными текстами, основанными на аутентичных разножанровых текстах преимущественно информативного характера. Предметом нашего рассмотрения являются три типа текста, предлагаемые в качестве основного материала для обучения письменной речи студентов 3-го курса языкового факультета (французский язык как основной), это – *резюме, реферат и синтез текстов*. Такой выбор обоснован следующим. Письменная речь – это специфическая деятельность, включающая работу ряда психофизиологических механизмов и активность всех анализаторов, но, как и любая деятельность, она обладает основными признаками деятельности: *предметом* и *мотивом*. Эти признаки связаны с двумя аспектами, которые В.Г. Гак вы-

деляет в содержании высказывания: *номинативный* и *модально-коммуникативный*. Номинативный аспект, или *номинативное содержание* («диктум» по Ш. Балли) отражает предмет речи (факты реальной действительности, событийный ряд, информацию о действующих лицах), т. е. «само описываемое событие, включающее элементы действительности, их характеристики, отношения между ними» [2. С. 468]. Модально-коммуникативный аспект («модус» по Ш. Балли) отражает цель и условия общения, т. е. «распределение ролей между участниками общения..., их отношения к событию, ...отношение между говорящими и условия общения» [2. С. 468]. Иными словами, *коммуникативное содержание* представляет собой оценки, суждения, отношение к предмету высказывания или участникам ситуации.

Итак, основная причина выбора предложенных типов текста состоит в том, что их написание – принципиально аналитическая работа, требующая вычленения информации, а также ее ясного изложения. Рассмотрим общие характеристики этих текстов и основные требования к их написанию.

Резюме есть вторичный текст, объективно и в сжатой форме передающий содержание исходного текста. Условно все резюме можно разделить на так называемые учебные, или школьные (*résumés scolaires*) и профессиональные (*résumés professionnels*) [5. С. 12]. Цель первых – развитие у обучающихся способности выделять главное и обобщать через операции редукации и перефразирования. Цель вторых – облегчение идентификации и исследования базовых документов.

В центре нашего внимания – учебное резюме, близкое по форме и требованиям к написанию реферата (*compte-rendu*). Французский текст жанра *compte-rendu* (переводится как 1. отчет, доклад, рецензия, реферат; 2. донесение, сводка) имеет несколько разновидностей, которые зависят от исходного материала: 1) *compte-rendu de lecture* – краткое изложение содержания научного доклада в специализированном реферативном журнале; 2) *compte-rendu de cours (conférence)* – конспект устного текста (лекции, доклады на конференции и т. д.); *compte-rendu de réunion* – протокол собрания. Тип текста, используемый в учебной практике, по форме ближе к первому значению и условно обозначается как реферат.

Третий интересующий нас тип текста – синтез текстов. Если резюме и реферат передают содержание одного исходного текста, то синтез представляет собой более сложный анализ 2-4 документов, объединенных общей проблематикой и иногда разных по жанру.

Общим для всех трех типов текста является сокращение до заданного количества слов, объективность, перефразирование. Отличие заключается в том, что резюме не предполагает дистанцирования от исходного материала, как реферат и синтез, в синтезе пишущий сам группирует и иерархизирует идеи базовых документов, обязательно делает введение и заключение по проблеме.

Итак, создавая подобные тексты, пишущий совершает ряд аналитических операций, таких как выделение главного и второстепенного, обобщение, абстрагирование, иерархизация идей, компрессия, переформулирование. С точки зрения теории речевой деятельности, эти операции составляют два главных аспекта единого мыслительного процесса – анализа и синтеза. Согласно С.Л. Рубинштейну, процесс мышления – это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом, затем это абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Анализ и синтез взаимосвязаны и взаимообусловлены, так как анализ какого-либо целого всегда обусловлен тем, по каким признакам в нем объединены его элементы, свойства, а также их связи и отношения. Это новое соотношение выделенных анализом компонентов целого ведет к его преобразованию, т.е. к синтезу [3. С. 28-29]. В этой логике совпадение названий категории мыслительного процесса (синтез) и типа текста (синтез) не случайно.

Поскольку в текстовой деятельности участвуют как минимум два субъекта, то полного совпадения на входе и на выходе не происходит, читатель постоянно и неизбежно воспринимает текст, исходя из познавательного и в целом жизненного опыта. При этом элементы информации, содержащиеся в тексте, остаются неизменными. В процессе восприятия текста человек считывает то, что существенно и важно именно для него. Ж.-Б. Гриз отмечает, что в ситуации резюмирования даже после внимательного и компетентного прочтения, т.е. адекватного истолкования смысловой информации текста, резюмирующий делает выбор, который всегда не нейтрален, что зависит не только от его предшествующего опыта. Заняв позицию пишущего, он выбирает информацию из исходного текста и создает свой собственный текст, ориентируясь на того, кому он адресован, т.е. может подчеркнуть одни факты и обойти молчанием другие, например, те, которые могут вызвать недовольство предполагаемого реципиента. По мнению Ж.-Б. Гриза, резюмируя, пишущий должен ответить на три вопроса: 1) для кого предназначен этот текст? 2) для чего он служит? 3) что именно в нем должно содержаться? [8. С. 5]. Эти рассуждения автор иллюстрирует примерами из издатель-

ского бизнеса, представляющими резюме как краткую информацию о содержании романа на обложке книги. Фактор сознательной избирательности в идентификации информации базового текста может успешно использоваться и в обучении письменной речи. Так, например, в качестве упражнения можно предложить студентам написать резюме, рассчитанное на определенного адресата в определенной сфере деятельности. Таким образом, резюмирование предполагает не только идентификацию данных, но также умение адресовать текст и оказывать косвенное воздействие на читателя с помощью осознанного отбора информации.

Выделив главное, существенное в тексте(ах), пишущий должен иерархизировать эту информацию. К. Флеттум подчеркивает, что в создании резюме речь идет не о механическом выделении одних элементов и опускании других. Сокращение содержания происходит за счет того, что резюмирующий должен воспроизвести порядок изложения информации базового текста, т. е. увидеть, как его автор иерархизирует (эксплицитно или имплицитно) свои идеи [7. С. 31]. В большей степени это относится именно к резюме, так как реферат допускает более свободное изложение содержания. Что касается синтеза, то его главной целью является обобщение выделенных в нескольких текстах идей и выстраивание их в определенной логике, в собственной логике пишущего, что вызывает наибольшие затруднения.

Исходя из того, что в создании текста говорящий и пишущий используют привычные усвоенные способы, т. е. часто в текстах русскоязычных обучающихся модальное содержание преобладает над номинативным, мы видим необходимость в фокусировании обучения и письменной, и устной речи на плане сообщения (номинативном содержании). Одной из возможностей развития способности адекватно считывать и предъявлять информацию является научение резюмировать, реферировать и синтезировать тексты. Обучение письменной речи на материале рассматриваемых типов текста способствует формированию умения выстраивать речевое взаимодействие через план сообщения, или информирования, хотя, безусловно, письменной речи можно обучать на любом жанре, поскольку практически любой текст содержит как номинативное, так и коммуникативное содержание.

Кроме того, выбор резюме, реферата и синтеза в качестве основных типов текста на среднем этапе вузовского обучения (общий курс французского языка для специальности «Филология» (Зарубежная филология) и культуры речевого общения (КРО) для специальности «Перевод



и переводоведение») продиктован и прагматической целью. Эти тексты входят в письменные задания международных сертификационных экзаменов DELF (Diplôme d'études en langue française) – диплом, свидетельствующий о достаточном уровне владения французским языком, и DALF (Diplôme approfondi de langue française) – диплом, свидетельствующий об углубленном знании французского языка. Последний освобождает иностранцев, желающих поступить в университеты Франции и некоторых других франкоязычных стран, от специальных тестов на знание французского языка. Национальная комиссия по DELF и DALF при Министерстве народного образования, исследований и технологий Французской Республики выдает эти дипломы ежегодно в общей сложности 20 000 иностранцев во Франции и в 120 странах мира, в том числе и в России.

Таким образом, обучение письменной речи с учетом современных отечественных и европейских технологий помогает студентам института интегрироваться в европейское образовательное пространство.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
4. Bronckart J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? // Etudes de linguistique appliquée. 1993. № 92. P. 23-37.
5. Charolles M. Marquages linguistiques et résumé de texte // Le résumé de texte: (Aspects linguistique, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques): Colloque international de linguistique organisé par les Universités de Metz et Nancy II. 12-13-14 septembre 1989. Metz : Université de Metz, 1992. P. 11-29.
6. Dolz J., Schneuwly B. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ? // Etudes de linguistique appliquée. 1996. № 101. P. 72-86.
7. Fløttum K. La hiérarchisation d'information comme activité résumante // Le résumé de texte: (Aspects linguistique, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques): Colloque international de linguistique organisé par les Universités de Metz et Nancy II. 12-13-14 septembre 1989. Metz: Université de Metz, 1992. P. 29-49.
8. Grize J.-B. Résumer, mais pour qui? // Le résumé de texte: (Aspects linguistique, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques): Colloque

**Смирнова О.И.**

**ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ  
В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В мировой педагогике феномен поликультурности стал предметом особых исследований с 1960-х годов XX века, а с 80-х годов за рубежом уже активно развивается процесс становления теорий и моделей поликультурного образования. В научно-педагогическом сообществе России идет активная дискуссия, посвященная поиску путей гуманитаризации и гуманизации образования, определению важнейших характеристик нового социально-культурного типа личности, которая должна формироваться в образовательном процессе при сочетании общекультурного развития и всемерного сохранения национальных и региональных, культурных традиций [7]. Этнокультурное воспитание в ситуации становления новой российской государственности, демократизации гражданского общества становится одним из важнейших условий формирования подрастающего человека. Это обусловлено усилением интеграционных процессов мирового сообщества, с присущим им полиэтничностью и поликонфессиональностью, и последующей трансформацией социокультурных составляющих воспитывающей среды. Многонациональная, полиэтничная среда крайне динамична по определению. Взаимоотношения внутри нее предполагают многочисленные качественные трансформации потребностей, ценностных ориентаций, настроений, чувств, традиций, привычек и нравов представителей различных национальных групп, что обусловлено спецификой взаимодействия [3]. Коммуникации многонациональной среды носят более активный, насыщенный характер по сравнению со средой моноэтнической. Все это подчеркивает актуальность организации воспитывающей среды в контексте поликультурного воспитания.

Важную роль в сохранении и трансляции культурного наследия играют этнокультурные традиции и обычаи, как наиболее близкие детскому опыту. Усвоение их ребенком обогащает представления об окружающем мире, о культуре не только своего, но и другого народа, вызывает интерес к познанию традиций, связанных с мировоззрением, средой обитания, образом жизни, трудом, творчеством народа. Этническая принадлежность складывается у ребенка в течение 3-5 лет после рождения и отражает личное отношение человека к миру, конкретной

языковой и социальной действительности. Как показывают исследования В.Ю. Хотинец, дети 5 лет имеют представления о себе и других этнических группах, «суждение о «своих» основано на ежедневном, конкретном собственном опыте общения с окружающими, тогда как представление о других народах базируется на синтезированном групповом, абстрактном образе «иных», формирование которого зависит, прежде всего от этнических стереотипов и установок окружающих взрослых» [11]. Поэтому этноподход в современном понимании это психолого-педагогические условия, которые позволяют осознать и обрести ребенку свое место среди людей и в мире, с помощью овладения культурными способами познания, переживания и преобразования себя и мира, характерными для его этноса. Носителями культурных способов познания, переживания и преобразования себя и мира для ребенка дошкольного возраста являются члены его семьи. В общении с ними ребенок усваивает аффективные и интеллектуальные способы взаимодействия с людьми, природой и предметами окружающего мира [12]. Условием стабильного и целостного существования семьи как фактора приобщения ребенка к культуре своего народа, является соблюдение и сохранение традиций, присущих данному народу [6].

«Дети становятся чувствительны к национальному фактору», – именно этим положением известного исследователя интернационального (поликультурного) воспитания детей Э.К. Сусловой [8] обосновывается актуальность формирования этики межнационального общения и толерантного поведения уже у детей дошкольного возраста.

Считается, что такое воспитание должно осуществляться в трех направлениях:

- информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей и др.);
- эмоциональное воздействие;
- поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, которые должны быть закреплены в собственном поведении).

С позиций этнопсихологии и этнопедагогики для формирования «базового доверия к миру» у ребенка, в первую очередь, должна быть сформирована установка на принадлежность к определенной социально-культурной группе (по К. Блага и М. Шебеку) [2], что возможно только на основе формирования национальной и культурной идентичности [8]. Культура этноса развивается, питаясь из двух источников. «Во-первых, внутреннее саморазвитие национальной культуры. Каждая

нация, народность стремится использовать свои возможности для более полного развития того культурного потенциала, который был ею накоплен. Во-вторых, важным источником является влияние на нее других национальных культур, творческое заимствование их достижений» [10]. Освоение личностью культуры народа, ее этнокультурных традиций и обычаев происходит в процессе социализации. Компонентами, посредством которых личность осваивает социальный опыт, являются: когнитивный компонент (знания и представления человека о природе, обществе, человеке и самом себе; о способах деятельности); деятельностный – опыт осуществления способов деятельности; аксиологический – опыт эмоционально-оценочного отношения к действительности, ее объектам и явлениям и творческий – опыт творческой деятельности, преобразующей действительность [5].

Через деятельность происходит освоение ребенком ценностей культуры. Личностные ценности служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности. Эти идеи нашли развитие в трудах А.Н. Леонтьева. Он отмечает, что психическое развитие ребенка обусловлено процессом усвоения культурно-исторического опыта, заключенного в знаниях и способах деятельности, «развитие ребенка направляется и регулируется этими формами деятельности» как образцами или эталонами, в соответствии с которыми должна быть построена его собственная деятельность. В освоении социально-исторического опыта важную роль играет ведущий вид деятельности на каждом возрастном этапе, что связано с возникновением в сознании личности новых мотивов, «выделение важных мотивов, подчиняющих себе другие» [4]. К 5 годам происходит, отмечаемая Л.С. Выготским, «интеллектуализация чувств». Среди мотивов поведения начинают доминировать общественные мотивы, зарождается общественная направленность личности. Ребенок овладевает широким кругом знаний, умений, появляются оценочные суждения и познавательные интересы. Именно в возрасте 5-6 лет ребенок проявляет интерес к себе и другому человеку, к нравственно-поведенческим проявлениям. Поэтому старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом в осознании социально-исторического опыта. Ребенок активно стремится познать свои возможности, определить свое место в обществе. Он нуждается в общественном признании, возникает потребность включиться в социальные отношения, накапливать социально значимые ценности, осмысливать и переживать их.

Необходимо подчеркнуть, что социализация детей на этнокультурных традициях требует обоснования содержания образования, определение способов включения ребенка в национальный и общечеловеческий опыт. Видные педагоги прошлого справедливо заметили, что «путь к постижению общечеловеческой, мировой культуры лежит только через постижение своих, национальных явлений» [10]. К.Д. Ушинский отмечает, что «у каждого народа есть своя национальная система воспитания. Опыт других народов есть драгоценное наследие для всех, но каждый народ в этом отношении должен питать собственные силы. Сам народ прокладывает дорогу в будущее, воспитание идет по этой дороге, действуя заодно с другими общественными силами» [10]. Использование отдельных компонентов культуры не делает процесс воспитания эффективным, не формирует в сознании и мироощущении личности представления о культурном наследии народа. Неповторимое этническое своеобразие культуре придают традиции и обычаи членов общества. Через обычаи передаются сложившиеся духовно-нравственные взаимоотношения в семье, в обществе, права и обязанности их членов. Они регулируют и такие стороны жизни людей, как, например, особенности национальной одежды, жилища, способа приема пищи, виды приветствий в быту. Итак, обычаи – это исторически сложившиеся стереотипные нормы и правила поведения, которые являются привычными для их членов. Обряд есть совокупность действий, установленных традициями и обычаями, которые призваны выполнять символические действия по поводу определенных событий (как природных, так и социальных) в виде ритуалов, церемоний, праздников. Целостное рассмотрение традиций и обычаев определённого этноса в воспитании дошкольников позволит показать особенности их освоения.

Основываясь на этих позициях, в ДОУ № 112 г. Ижевска проводится практическая работа по включению этнокультуроведческого материала в повседневную жизнь детей. Традиционно проводятся обрядовые праздники: *гырон быдтон* (праздник окончания сева), *акашка* (день первой борозды), *портмаськон* (ряжение), *чук шуккон* (обряд проводов), *войдыр* (масленица). Дети с интересом инсценируют традиционные удмуртские сказки, в творчестве часто используют образы героев мифов и легенд удмуртов (Вумурт, Алангасар, Кылдысин и др.). Также одним из направлений работы в этнокультурном воспитании является знакомство с прикладным искусством, изготовление национальных кукол-закруток, а также глиняных игрушек. Народные игры включаются в

повседневную жизнь детей, любимые игры: *вал быж* (лошадиный хвост), *пал тури* (одиноким журавль) и т. д.

Традиции и обычаи удмуртов занимают достойное место среди других традиционных культур и содержат как своеобразные, так и общечеловеческие духовно-нравственные ценности. В центре воспитательных традиций удмуртов стоит ребенок, который призван постичь эти ценности, сохранить их и передать следующим поколениям. Освоение детьми 5-6 лет этнокультурных традиций народа вызывает необходимость систематизации детских представлений о них. Приобщение дошкольников к этнокультурным традициям осуществляется, как в педагогическом процессе дошкольного учреждения, так и в повседневной жизни семьи, через комплексное воздействие различных компонентов культуры (творчество и искусство народа, труд, игры и т. д.) В Центре развития ребёнка № 112 г. Ижевска создан клуб «Выжы», где дети, совместно с родителями, узнают о своих корнях, рисуют древо своего рода, знакомятся с реликвиями своей и других семей, учатся традиционным видам народного творчества (вышивание, вязание, плетение и т. д.), знакомятся с национальной одеждой. Проводятся фольклорные вечера, посиделки, где дети узнают о традиционных национальных блюдах и сами их готовят, а также разучиваются удмуртские песни. Для реализации детьми своих интересов важное значение имеет создание предметно-развивающей, культурно-пространственной среды. Для этого в указанном дошкольном учреждении создана комната национального быта, в которой проводятся календарно-обрядовые праздники, занятия по удмуртскому языку. Своеобразный образ мира народа отражен в традициях воспитания, произведениях устного народного творчества, в искусстве, которые несут в себе высокий заряд духовности, учат пониманию общечеловеческих ценностей, являются богатым и чистым источником педагогических идей [1].

В практике традиционного воспитания различных народов накоплен громадный педагогический опыт. Его значение существенно возрастает в наше время, которое характеризуется стремлением к возрождению национального самосознания, исторической памяти. «Безусловно, детей нужно учить ценить культуру и язык других народов, но если их не воспитывать в уважении к своей родине, к своему языку, наши дети многое потеряют. Речь идёт о том, чтобы хорошо известные принципы обучения дополнить новым содержанием: умением ориентироваться в родном мире на занятиях знакомства с «дальним миром»; осознанием приверженности к своей родине через воспитание открыто-

сти другим нациям» [9]. Язык является не только средством общения, но также орудием мышления и инструментом познания, отражением картины мира. Формирование картины мира невозможно без языка. Каждый народ (этнос) формирует тип отношения человека к миру, природе, другим людям, самому себе, как члену этого общества, определяет нормы поведения, в том числе, речевого поведения человека в обществе. При изучении любого языка, особенно неродного, необходимо учесть один нюанс: любой язык, выражается в национальном духе и отражает национальную культуру народа – носителя этого языка. Аутентичный дидактический материал – удмуртские сказки, загадки, пословицы, поговорки, игры, песни, скороговорки, стихи, которые используются на занятиях по удмуртскому языку в ДООУ № 112 г. Ижевска, открывают доступ к культуре удмуртского народа. Песни оживляют учебную атмосферу и создают положительный эмоциональный фон занятия. Материал занятия положительно воздействует на эмоции, фантазию детей, помогает сформировать у детей способность к взаимодействию в учебно-игровых ситуациях, а также способствует элементарному осознанию детьми языковых явлений. Изучение языка выступает как средство, дающее возможность узнать другую культуру и открыть путь к межкультурному воспитанию ребёнка» [9]. Дети, свободно говорящие в раннем возрасте на двух языках (удмуртском и русском, татарском и русском), практически подготовлены к восприятию другого языка и открыты к диалогу культур. Раннее двуязычие положительно влияет на целостное развитие ребёнка: эти дети раскованнее, больше знают, умеют, пластичнее в отношении протекания нервных процессов, разносторонне развиты в плане готовности к учёбе» [9]. Своевременное приобщение детей к народной культуре способствует формированию национальной идентичности, формированию стабильной (с психологической точки зрения – «нетревожной») картины мира, и нахождению своего места в нем. Этим обуславливается необходимость усиления этнолингвокультурологического аспекта обучения удмуртскому языку в ДООУ. Для этого постоянно обращается внимание на национально-культурный компонент значения активизируемого удмуртского слова, что помогает усвоить национальную языковую картину мира народа, почувствовать его национальный дух.

На всем протяжении истории каждого народа материнский язык, фольклор, этническая символика, традиции, обычаи, духовно-нравственные ценности формировали лучшие человеческие качества. Этнокультурное воспитание как целостный процесс передачи дошкольнику

культурных ценностей, традиций, социальных норм того этноса, представителем которого он является и в среде которого он живет, выступает неразрывной частью многомерного процесса становления личности человека. Таким образом, использование традиций и обычаев в формировании этнокультурной воспитанности дошкольников позволяет оказать влияние на его социальное, духовное, нравственное, психическое, физическое развитие. Сопоставления с родным языком помогут еще глубже понять особенности своего и иного языкового сознания, обеспечат культурно-социальную идентификацию личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакланова Б.Г. Поликультурное и этнокультурное развитие учащихся СПб., 2004.
2. Блага К., Шибек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель. М., 1991.
3. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. – М., 2002.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Изд-во: МПСИ, 2001.
6. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
7. Пафова М.Ф. Совершенствование управления развитием поликультурного образования в полиэтническом регионе // Менеджмент в образовании. 2006. № 1.
8. Семинарские, практические и лабораторные занятия в дошкольной педагогике / Под ред. Э.К. Суловой. Академия /Academia. Высшее образование. М., 2000.
9. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: Учеб. пособие. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические труды: В 2 т. Т. 2. М.: Учпедгиз, 1954.
11. Хотинец В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития. <http://www.portalus.ru>
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

**Сюткина Л.В.**

#### СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАТЕЛЬННОЙ РАБОТЫ (из опыта ИИЯЛ УдГУ)

Для цивилизованного общества человек является высшей ценностью. Такое общество помогает человеку развивать свои природные задатки, реализовать духовный, творческий и физический потенциал, раскрыть индивидуальность и состояться профессионально. Формой



реализации благородной цели общество признало институализированные образовательные системы и неофициальные структуры. Высшая школа, в которой, по словам А.В. Сухомлинского, необходимо найти верную дорогу к сердцам студентов и достигнуть эмоционального пробуждения, представляет собой звено учебно-воспитательной цепочки. И одна из важнейших задач вуза – всесторонняя подготовка будущего специалиста. Эффективность подготовки будущего специалиста и гражданина обусловлена процессом обучения и процессом воспитания. И.А. Ильин отмечает, что «образование без воспитания не формирует человека, а разнудывает и портит его, ибо оно даёт в его распоряжение выгодные возможности, техническое умение, которым он, бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный и начинает злоупотреблять».

Учебно-воспитательный процесс в высшей школе представляет собой взаимосвязанную деятельность преподавателя и студента. Со стороны студента – созидательное, ответственное отношение к своим обязанностям, со стороны преподавательского состава – вооружение студентов эффективными методами познавательной работы и вовлечение их в активную учебную, общественную и посильную научную деятельность.

Студенчество было и остаётся самой активной деятельной и творческой частью нашего общества. Управление по внеучебной и воспитательной работе (УВВР) Удмуртского государственного университета (УдГУ) призвано помочь реализовать студенческий потенциал с наибольшим успехом. Структура Управления представлена двумя отделами: организационно-методическим и социально-правовым. Отделы осуществляют связь со студенческими коллективами факультетов и институтов УдГУ, обеспечивая информационную поддержку и оказывая непосредственную помощь в организации и претворении в жизнь студенческих инициатив.

Среди преподавателей вузов распространено мнение, что воспитательная деятельность должна проводиться лишь в рамках учебного процесса. Однако время показало ошибочность данного подхода. Воспитательная деятельность, которая отвечает современным экономическим, политическим и социальным реалиям, должна осуществляться и во внеучебной пространственной и временной плоскости. Осознание этого помогает решить две проблемы: воздействие на студентов как на объект воспитания и обращение студентов в субъект воспитательной деятельности. В свете перечисленных фактов, Старостат и Студенче-

ские советы факультетов и институтов УдГУ представляют систему студенческого самоуправления как составляющую воспитательной работы.

В Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) студенческое самоуправление развивается с 2001 года. Реализация идеи самостоятельно управлять учебным и внеучебным процессами осуществляется Студенческим советом (Совет). Его основными задачами на сегодняшний день являются:

- создание условий для выявления и развития творческого потенциала у студенческой молодёжи;
- создание условий для повышения интереса студентов к учёбе, успеваемости;
- создание условий для реализации прав и законных интересов студентов ИИЯЛ;
- создание условий для успешной адаптации младших курсов к условиям высшей школы;
- разработка, организация и проведение студенческих мероприятий через систему планирования;
- изучение жизненных приоритетов и социальной защищённости студентов ИИЯЛ;
- установление сотрудничества между студентами разных факультетов (институтов) вузов города Ижевска и Удмуртской Республики, а также за её пределами;
- пропаганда здорового образа жизни среди студентов.

Совет для реализации стоящих перед ним задач: взаимодействует с деканатом ИИЯЛ, Попечительским советом ИИЯЛ, Советом молодых преподавателей и сотрудников ИИЯЛ, УВВР, администрацией, общественными студенческими объединениями и организациями УдГУ; сотрудничает с учебными заведениями, общественными объединениями и организациями, расположенными как на территории Удмуртии, так и за её пределами.

Из основных направлений работы Совета можно выделить: информационное, творческое, научное, спортивное, социальное (студенческое общежитие). В своей работе представители студенческого самоуправления руководствуются нормами этики и морали. Курируют работу Совета заместитель директора ИИЯЛ по внеучебной и воспитательной работе и УВВР университета.

Многие специалисты в области человекознания утверждают, что переход от юношества к зрелости (с 16-18 до 23-25 лет) является самым

важным и решительным периодом в жизни человека. Именно на этот период активного жизненного и духовно-нравственного становления молодых людей приходится пора студенчества.

В вузе сразу возникает объединение молодёжи в формально организованные группы. Первоначально они не имеют представления друг о друге. В такой ситуации, как утверждает В.Н. Соловьёв, трудно найти студентов, «которые бы были цементирующим основанием группы» [2. С. 14]. Основой же формирования любого коллектива как раз и является группа с общими и устойчивыми интересами (Студенческий совет). В свою очередь, именно она является важнейшим условием для формирования целостного и работоспособного студенческого коллектива.

Вчерашние школьники попадают из привычного домашнего круга в мир сложных отношений и «нуждаются в направляющей руке и верных ориентирах» [2. С. 47]. Первокурсники встречаются с такими трудностями, как «непривычность новой системы обучения, сложность и новизна изучаемых предметов, трудности в организации своего быта, во взаимоотношениях группы, с преподавателями и т. п.» [2. С. 15]. Оказать помощь в социальной адаптации студентов младших курсов могут деканат и преподаватели, однокурсники и студенты старших курсов (Студенческий совет).

Эффективность адаптационного процесса зависит от активного сотрудничества при совпадении интересов преподавательского и студенческого коллективов. Интересы преподавателя лежат в плоскости профессиональной подготовки студенчества. Плоскость студенческих интересов отражена в совокупности общественных и личных интересов каждого студента. А мотивация становится одним из важнейших стимулов и показателей субъективного отношения к деятельности в рамках вуза. Здесь выявляется важнейшая задача высшей школы – воспитание широких, общественно значимых, нравственно оправданных мотивов, которые являются основой социальной активности студенческого коллектива, группы и каждого студента в отдельности. Социальная активность студента отражена в деятельности Совета и мероприятиях, проводимых в институте.

Необходимо отметить, что пик социальной активности студента выпадает на второй и третий годы обучения в вузе: «студенты осваиваются с вузовской оценкой, и с них можно уже требовать более сознательного и творческого отношения к учёбе, общественным поручениям» [2. С. 16], формируется профессиональный интерес за счёт участия в научно-исследовательской работе (Студенческое научное общество).

На старших курсах, как показывают наблюдения, «важным являются разумное совмещение учёбы с работой по будущей специальности, дозированной двигательная и физическая активность, устойчивость семейных отношений; повышение сознательного отношения к своему здоровью и своевременность обращений за медицинской помощью; повышение информативности в приобретении практических навыков работы по специальности; стимул к успешному завершению учёбы» [2. С. 17]. Именно на старших курсах выдвигается на первый план проблема самоуправления, «если на младших курсах выработано сознательное отношение студентов к учебному процессу, общественной работе, проведению досуга, то, как правило, на последующих курсах оно закрепляется» [2. С. 16].

При успешно поставленном учебно-воспитательном процессе формируется сплочённый студенческий коллектив. Ярким показателем успешности функционирования студенческого коллектива считается уровень развития межличностных и межгрупповых отношений, которые возникают и развиваются в процессе коммуникативного взаимодействия в условиях учебной и внеучебной ситуаций. Система межличностных отношений развивается как по горизонтали (поток), так и по вертикали (курсы) через студенческие акции, проводимые Студенческим советом при поддержке официальных структур института и университета.

Студенческое самоуправление в ИИЯЛ как часть воспитательного процесса выражается в традиционных и нетрадиционных для вузов формах и пересекается с решением учебных задач. К традиционным формам можно отнести: тематические акции и шествия, КВНовское движение, агитбригады и студенческие театры (Театр на русском и французском языках «Иж-Логос», театральная студия на английском языке, театральная студия на немецком языке), туризм, спортивные соревнования (значительных успехов студенты ИИЯЛ добиваются в аэробике, лёгкой атлетике и настольном теннисе), круглые столы и заседания Студенческого научного общества, научные конференции, конкурсы социальных проектов и стенгазет, концерты художественной самодеятельности («Золотой голос ИИЯЛ»), капустники. К нетрадиционным формам можно отнести: конкурс на лучшего ратора «Глаголом жги сердца людей», фестиваль франкофонных театров и студенческий театральный фестиваль «Языковая радуга», фонетические конкурсы на английском, немецком, французском и испанском языках, хор и ансамбль немецкой песни, конкурсы среди студентов четвёртого-пятого курсов «Начинающий учитель» и «Начинающий переводчик», поэтиче-

ские конкурсы. Кроме того, студенты принимают активное участие в проведении научных конференций различного уровня и сопровождают международные встречи, как внутри института, так и за его пределами.

Таким образом, многообразная деятельность студентов помогает укреплять межличностные отношения в группе, формировать коллективный интерес, осознавать профессиональные и социальные перспективы; развивает личность студента и создаёт условия для формирования студенческого самоуправления как составляющей воспитательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин И.А. О грядущей России. М., 1993.
2. Соловьёв В.Н. Роль куратора в адаптационном процессе при формировании студенческого коллектива: Науч.-метод. пособие / Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2002.

*Трифонова И.С.*

#### АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аксиологические проблемы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка приобретают особую остроту в современном профессиональном образовании. Теоретические вопросы развития ценностных отношений, разработка практических путей и средств их формирования, внедрение их в практику образовательного процесса находятся в центре педагогических исследований. Рассмотрим аксиологические аспекты формирования отношения к детству у будущих учителей.

В научной литературе не существует однозначной трактовки понятия «отношение к детям», что обусловлено сложной психологической структурой данного личностного образования. Значительное распространение получило понятие «любовь к детям», однако его широкое использование в повседневной жизни, размытость его границ и «безразмерность» содержания вызвало у исследователей необходимость жесткого разграничения «любви к детям» и «педагогической любви к детям». Так, В.А. Сухомлинский подчеркивает, что речь идет не об инстинктивной любви к ребенку, а о «мудрой человеческой любви», одухотворенной глубоким знанием и пониманием человека [16]. Исследователи отказываются от употребления термина «любовь к детям», так как данный термин является «широким и многозначным», принимает порой «явно антипедагогические формы» слепой эгоистической любви

родителей, а нередко и учителей к детям [7]. Против эгоистической любви к детям выступал, в частности, Януш Корчак, отстаивая права ребенка на уважение.

По мнению В.А. Сухомлинского, в отличие от родителей, учитель любит ребенка не только таким, какой он есть, но и таким, каким он видит его в будущем. Исследователь рассматривает понятие, отражающее отношение к ребенку – «доверие к ребенку». «Доверие – наиболее понятное воспитаннику любого возраста выражение уважения к его человеческому достоинству. Не говоря ни слова о признании нравственных качеств своего питомца, воспитатель, оказывая доверие, не только заявляет об этом признании, но и как бы открывает перед питомцем перспективу дальнейшего морального развития, – он выражает уверенность, что человек, уже обладающий определенными моральными богатствами, завтра будет иметь новые» [16. С. 197].

Любить детей, по мнению Ю.П. Азарова, – «уметь вникать в тревоги каждого ребенка, уметь прийти на помощь каждому, уметь вслушиваться в настроение детей, уметь входить в тайные пласты детского общества и быть принятым ими, уметь своевременно разрешать противоречия детской жизни и индивидуального развития» [1. С. 18]. Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова рассматривают отношения педагогов и обучаемых в русле гуманизации образования, как важнейшего педагогического принципа современной системы образования, используя понятие «образ жизни педагогов и обучаемых», которое трактуется как установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между педагогами и учениками в процессе обучения. Эту точку зрения разделяет и Г.К. Селевко. «Гуманное отношение к детям» включает в себя педагогическую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе, оптимистическую веру в ребенка, сотрудничество, мастерство общения, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимость к детским недостаткам [14. С. 42].

С точки зрения Л.М. Митиной, субъектные (личностные) отношения основаны на принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов [9]. Именно к такому типу отношений, по мнению исследователя, должны стремиться прежде всего учителя. Система положительных (личностных) отношений учителя и ученика друг к другу основана на «безусловном принятии друг друга как ценностей самих по себе и оптимистичности прогноза развития и совершенствования» [9. С. 25].

Ряд исследователей используют понятие «гуманистически-ориентированные педагогические отношения» (И.Б. Котова, С.А. Смирнов, Е.И. Шинов). Гуманистически-ориентированный педагог – педагог, взаимодействующий с учеником в режиме личностно-развивающего диалога, авансирующий ему многие намерения, желания, мысли. При этом воздействия педагога осуществляются так, как будто ученик является подлинным обладателем этих чувств, эмоций, мыслей.

Изучая вопросы формирования педагогического призвания, Л.М. Ахмедзянова выделяет «эмоционально-положительное отношение» в качестве одного из его компонентов, в содержание которого исследователь включает «любовь к растущему человеку» [2. С. 93]. В данном подходе акцентирована эмоциональная сторона отношения к ученику.

А.В. Мудрик использует термин «гуманистическая установка – человек цель, а не средство», интерпретируя его как заведомое признание за каждым человеком права на уважение, на индивидуальность, непохожесть. Противоположная установка «человек как средство» означает порицание, непризнание, стремление изменить, приспособить другого человека к своим представлениям о жизни, людях, к своим взглядам на то, каким должен быть человек [11. С. 104]. Исследователь выделяет «эмоциональное отношение к человеку», понимая его как проявление готовности к симпатии в повседневном общении, формируемое под влиянием опыта отношений с людьми и отношений близких человеку людей между собой. Важную роль в формировании эмоционального отношения к человеку играет включенность готовности к симпатии в систему ценностей личности.

В традиционных педагогических и психологических исследованиях профессиональной деятельности учителя выделяются такие феномены, как «особенности понимания учителем учащихся», «стиль педагогического общения», «тип эмоционального реагирования учителя на различные педагогические ситуации», «вид профессиональной направленности учителя», «педагогический такт», «особенности референтных отношений учителя», которые являются фиксированным выражением психологических центраций учителей. А.Б. Орлов рассматривает психологическую *личностную центрацию учителя* как интегральную и системообразующую характеристику его профессионального труда (его личности, деятельности и общения), определяющую все его стороны, компоненты и параметры. Именно личностная центрация учителя намечает сферу мотиво-, смысло- и целеобразования в его деятельности,

задает пространство наиболее интенсивного диалогического общения (сотрудничества), определяет направление и зону личностного развития и творчества. Субъективно центрация воспринимается учителем как область наиболее интенсивной и продуктивной внутренней работы, ощущений неопределенности и риска, переживаний ответственности за совершаемое, принадлежности совершаемого только самому себе, как зона личностных выборов и поступков [12].

Исследователь выделяет семь типов психологических центраций учителя в педагогической реальности в зависимости от характера и содержания ведущего интереса: 1) центрация учителя на интересах (потребностях) своего эго – эгоистическая центрация; 2) центрация учителя на интересах администрации школы – бюрократическая центрация; 3) центрация учителя на интересах (мнениях) своих коллег – конформная центрация; 4) центрация учителя на интересах (запросах) родителей учащихся – авторитетная центрация; 5) центрация учителя на интересах (требованиях) средств обучения и воспитания – познавательная центрация; 6) центрация учителя на интересах (потребностях) учащихся – альтруистическая центрация; 7) центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (коллег, родителей, учащихся) – гуманистическая центрация. Исследователь подчеркивает, что первые шесть центраций – личностные или персональные и «только гуманистическая центрация представляет собой трансперсональную центрацию, или центрацию человека на сущностных проявлениях людей» [12. С. 142].

Таким образом, с точки зрения педагогической аксиологии, ценностное отношение к детям – это *признание безусловной ценности личности каждого ребенка, лежащее в основе педагогической деятельности*. Общими признаками, включенными исследователями в понятие «отношение к детям» являются: безусловное принятие ребенка как ценности, выражение уважения к его личности, оптимистическая вера в ребенка, эффективное развивающее взаимодействие с ребенком на основе личностно-ориентированного общения.

Вопрос определения структуры феномена «отношение к детям» также не получил однозначной трактовки. Теоретический анализ понятия «отношение к детям» и его семантических коррелятов, используемых в психолого-педагогической литературе, позволяет выделить следующие существенные признаки, составляющие содержание исследуемого понятия: *когнитивный*, включающий в себя информированность педагога о ценности и уникальности ребенка, ученика; *аффективный*,



содержанием которого являются эмоциональные переживания, чувства по отношению к ребенку; *поведенческий*, отражающий поведенческие реакции педагога, взрослого по отношению к ребенку.

Ряд исследователей выделяет в данном понятии все три компонента отношения (А.Б. Орлов, Г.К. Селевко, Г.С. Трофимова). Некоторые исследователи подчеркивают ведущую роль когнитивного компонента (А.В. Мудрик), другие отмечает преобладание эмотивного компонента в содержании понятия (Ю.П. Азаров, Е.Г. Балбасова, В.А. Крутецкий, Л.М. Митина, Л.Г. Попова, В.А. Сухомлинский). И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов акцентируют конативный (поведенческий) компонент изучаемого феномена.

Представляется возможным выделить семь типов ценностного отношения к детям на основании доминирования определенного компонента или компонентов в структуре педагогического отношения.

1. *Когнитивный тип*. Характеризуется высоким уровнем информированности о ценности, уникальности ребенка, его внутреннем мире, о необходимости личностно-ориентированного взаимодействия с ребенком, учете индивидуальных особенностей его личности, обнаруживая при этом низкий уровень развития аффективного и поведенческого компонентов.

2. *Когнитивно-эмотивный тип*. Характеризуется высоким уровнем знания о ценности и неповторимости личности ребенка, способен переживать удачи и неудачи каждого ребенка, владеет своим эмоциональным состоянием и управляет своим настроением в педагогической деятельности и в ситуациях конфликта. При этом недостаточно владеет умениями выразить свое отношение к ребенку вербально и невербально, редко улыбается и шутит в общении с детьми.

3. *Когнитивно-поведенческий тип*. Характеризуется высоким уровнем признания ценности личности каждого ребенка и умением вызвать доверие учащихся к себе с помощью вербальных и невербальных средств общения, реализует ценностное отношение к ребенку в собственном поведении, умеет шутить, способен адекватно оценивать реакцию детей и менять с ее учетом свое поведение, не прибегает к замечаниям, угрозам, негативным оценкам в общении с детьми. При этом не способен на достаточном уровне управлять своим эмоциональным состоянием, настроением, держаться уверенно и спокойно, не теряться в ситуациях конфликта.

4. *Эмотивный тип*. Характеризуется значительным уровнем владения своим эмоциональным состоянием и настроением, способен го-

ворить эмоционально и вдохновенно, регулировать темп речи и силу голоса не зависимо от эмоционального состояния, держится уверенно и спокойно, эмоционально транслируя свою расположенность к учащимся. При этом недостаточно информирован о психологических, нейрофизиологических, возрастных особенностях учащихся, не всегда способен понять учеников, понимать их трудности в общении и учебной деятельности, их вкусы и антипатии, испытывает затруднения в вербальном и невербальном выражении своего позитивного отношения к учащимся.

5. *Конативный (поведенческий) тип.* Умеет установить контакт с учениками, располагать к себе, говорить ясно и четко, способен выразить с помощью мимики и жестов свое отношение к происходящему в классе. В общении с учащимися умеет шутить, улыбаться, способен менять свое поведение с учетом реакции учеников. При этом недостаточно владеет своим настроением и управляет своим эмоциональным состоянием, не обладает достаточными знаниями психологических, возрастных особенностей учеников, не всегда способен понять их трудности в межличностном общении.

6. *Эмотивно-поведенческий тип.* Владеет вербальными и невербальными средствами общения, способен владеть вниманием учащихся, устанавливать контакт с группой и отдельными учениками, держится уверенно, свободно, умеет выразить собственную расположенность учащимся, управляет своим эмоциональным состоянием, не теряется в ситуации конфликта. При этом характеризуется низкой информированностью в области межличностного общения, не умеет правильно оценить позицию и свойства личности учащегося, не знает возрастных и психологических особенностей учащихся, недостаточно информирован в области педагогических технологий.

7. *Когнитивно-эмотивно-поведенческий (гармоничный) тип.* Характеризуется достаточным уровнем сформированности умений педагогического оценивания (умеет адекватно оценивать позицию, свойства личности, трудности в области межличностного взаимодействия, свойства темперамента, нейро-физиологические особенности учащихся). Отличается высокой степенью информированности в области общения. Умеет оказывать внушающее и стимулирующее воздействие на учащихся, умеет установить доверительные отношения с группой и отдельными учащимися, умеет вербально и невербально транслировать свою расположенность ученикам. Способен управлять своим эмоциональным состоянием, спокоен, уравновешен, приветлив, не прибегает к

угрозам, прямым указаниям, негативным оценочным реакциям, умеет предотвращать и разрешать конфликты.

Проблемы формирования педагогического мастерства, развития педагогической направленности, совершенствования психолого-педагогической подготовки учителей широко и многосторонне рассматривались в отечественной педагогике и психологии. Труды О.А. Абдуллиной, Ю.П. Азарова, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.И. Рувинского, В.А. Слостёнина, М.И. Старова, А.И. Щербакова и других посвящены психолого-педагогическому анализу профессиональной педагогической деятельности учителя, его личности и педагогического общения, раскрытию основных путей и методов совершенствования педагогического мастерства в системе профессиональной подготовки учителя.

Исследователи выделяют ряд проблем, связанных с профессионально-педагогической подготовкой будущих учителей. Так, отмечается наличие учителей, характеризующихся своей недоброжелательностью (порой острой) по отношению к учащимся. По данным исследователей, только 26% студентов пединститутов указало на «любовь к детям» как на важнейший мотив их поступления в педагогический вуз, 12% ответили, что не испытывают любви к детям и желания общаться и работать с ними [7]. И.Ф. Комогорцева указывает на отсутствие педагогической направленности у студентов первокурсников – будущих учителей иностранного языка: 47% указали в качестве причины выбора факультета желание изучать иностранные языки и только 1% – на любовь к детям [6].

А.Б. Орлов выделяет ряд проблем в области подготовки педагогических кадров: необходимость повышения практической направленности педагогического образования; необходимость повышения социально-психологической компетентности учителей, что будет способствовать преодолению конфликтов и затруднений в общении с коллегами, учащимися и родителями; необходимость эффективного использования целостного личностного потенциала в процессе обучения и воспитания; необходимость повышения роли процессов познания учащихся и процессов самопознания в профессиональной деятельности учителя [12]. С точки зрения исследователя, средства обучения и воспитания в процессе профессиональной подготовки и деятельности учителей часто выдвигаются на первый план, «заслоняют» учащихся, становятся самоцелью. Педагогические вузы продолжают готовить, в лучшем случае,

специалистов-предметников, а не учителей-воспитателей, поэтому в школах приходится наблюдать, что не учебный предмет служит развитию учащихся, а учащиеся обслуживают требования того ли иного учебного предмета, учебной программы.

Таким образом, основными проблемами психолого-педагогической подготовки будущих учителей являются:

– отсутствие педагогической направленности у студентов, подавляющее большинство которых не испытывает любовь к детям, желание общаться с ними и заниматься педагогической деятельностью (В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова, И.Ф. Комогорцева и др.);

– неэффективность педагогической подготовки будущих учителей (выпускник педагогического вуза, в лучшем случае, учитель-предметник, а не воспитатель) (А.Б. Орлов, Е.П. Белозерцев и др.).

Важность и необходимость формирования такого значимого качества личности учителя как «ценностное отношение к детям» подчеркивалась многими исследователями (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, А.С. Роботова, М.С. Старов, В.А. Сухомлинский). Процесс существования в гуманистической парадигме образования сложен, требует значительной перестройки и даже формирования нового педагогического знания, связанного с уважением личности ребенка, с признанием его абсолютной ценностью [10]. В связи с этим, задача формирования оптимального стиля отношений к детскому коллективу является составной частью подготовки будущего учителя в стенах вуза [3]. Становление полисубъектной профессиональной позиции педагога как воспитателя предполагает осознание и освоение им способов гуманистического воспитательного взаимодействия в отношениях с ребенком, личностного и профессионального саморазвития как воспитателя, сотрудничества в сфере воспитания со своими коллегами, актуализации воспитательного потенциала среды [5].

С точки зрения А.С. Роботовой, важность и необходимость воспитания ценностного отношения к детству у будущих учителей имеет следующие основания: осуществление собственно профессионально-педагогической деятельности, подготовка будущих родителей к созданию семьи, к осуществлению родительских функций [13]. Исследователь подчеркивает, что задача воспитания ценностного отношения к детству, семье и материнству должна рассматриваться как одна из образовательных целей в преподавании любой педагогической дисциплины.

Ряд исследователей отмечает «некомпенсированность» личностного качества «любовь к детям». Так, по мнению Н.А. Березовина и Я.Л. Коломинского, педагогическая профессия не содержит абсолютно некомпенсируемых качеств, кроме двух – это любовь к детям и устойчивая мотивационная направленность к педагогическому труду [3].

Таким образом, педагогическое значение воспитания ценностного отношения к детям (ЦОД) у будущих учителей единодушно признается большинством исследователей, при этом воспитание ЦОД рассматривается исследователями как одна из основных целей вузовского обучения и составная часть подготовки будущего учителя.

Вопросы формирования межличностных отношений и отношений педагога и учеников рассмотрены в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, В.Г. Казанской, Я.Л. Коломинского, А.В. Мудрика, В.А. Якунина и др. Изучая вопросы восприятия и понимания человека человеком, А.А. Бодалев приходит к выводу о том, что в процессе общения индивида с другим человеком, в характере понимания им других людей всегда находит выражение сформированность самого познающего человека как субъекта труда, познания и общения [4]. Система образов и понятий, в которых обобщен опыт познания людей и выражены требования к их облику и поведению, складывается под влиянием общества, членом которого он является и всегда несет на себе печать того неповторимого пути, который прошел человек, формируясь как личность. «Наличие в характере человека таких черт, как доверчивость, искренность, общительность, или таких, как подозрительность, неискренность, замкнутость, всегда свидетельствует о том, какого рода люди преобладали в ближайшем окружении человека и своими поступками способствовали формированию у него соответствующих обобщенных представлений о человеческой психологии и развитию адекватных этим представлениям способов поведения [14. С. 195-196]».

В качестве психологического механизма формирования системы отношений будущих учителей М.И. Старов рассматривает актуализацию своего «Я» в результате «организации собственной активности» студентов, а также осознание и переживание внешних и внутренних воздействий и «интериоризацию их в личностно-значимые качества» [15. С. 188]. К числу факторов, обуславливающих взаимопонимание и сотрудничество между людьми в общении и деятельности следует отнести и те способы или приемы, с помощью которых достигается понимание одним человеком другого. Основными среди них являются механизмы идентификации, эмпатии и рефлексии [19]. К числу основ-

ных психологических способов влияния и воздействия людей друг на друга относятся прямые или непосредственные (заражение, внушение, убеждение, подражание) и косвенные или опосредованные (включение в различные организованные формы совместной деятельности) [19].

Существует две группы педагогических управляющих воздействий учителя: осознаваемые (преднамеренные) и неосознаваемые (непреднамеренные). Осознаваемые воздействия – такие невербальные и вербальные действия педагога, которые он воспринимает как меры воспитательного воздействия, неосознаваемые воздействия, соответственно, не осознаются учителем как меры воспитательного воздействия [3, с. 97]. Исследователи приходят к выводу, что подлинный стиль отношения педагога к детскому коллективу особенно ярко проявляется в эмоциональном отношении и нередко обнаруживает себя в неосознаваемых педагогических воздействиях.

В основе психологического механизма формирования ценностного отношения к другому человеку, по мнению ряда исследователей, лежит отношение личности к самой себе. На существование этой зависимости указывают Э. Бернс, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, Н.Г. Станкевич. А.А. Бодалев подчеркивает, что «образующиеся у человека представления о собственной соматической организации, осознание им эстетического и этического действия своей наружности на окружающих и, прежде всего, складывающаяся у него оценка своих возможностей как личности также постоянно участвуют в организации его поведения по отношению к другим людям, влияя как на форму, так и на содержание поступков» [4. С. 196]. С точки зрения исследователя, постоянно развивающееся знание человеком самого себя влияет на формирование знаний о других людях, на их оценку, на отношение к ним.

В основе коммуникативных способностей личности лежит «установка на контакт, сотрудничество, общение с людьми» [11. С. 102]. В качестве основополагающего принципа формирования у себя «установки на человека как на цель» А.В. Мудрик определяет формирование или изменение отношения к себе и к другим людям. Исследователь предлагает следующую формулу: «чтобы выработать у себя установку на человека как на цель, необходимо относиться к себе самому как к самоценной личности и видеть личность в каждом человеке». Готовность к симпатии включает в себя: ожидание от другого человека альтруистических действий по отношению к себе, это ожидание тесно связано с положительной оценкой своего отношения к другому человеку; физиологическое возбуждение, сопровождаемое эмоциональной поло-

жительной оценкой другого человека, выражаемой словами «хороший», «приятный»; готовность к альтруистическим действиям по отношению к другому человеку, желание помочь ему, способствовать его благополучию.

В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются вопросы определения *путей и средств воспитания педагогической направленности, ценностного отношения к детям у будущих учителей* (А.И. Григорьева, В.А. Крутецкий, Г.И. Михалевская, А.Б. Орлов, А.С. Роботова, М.И. Старов, Г.С. Трофимова и др.). И.Ф. Комогорцева полагает, что работа со студентами, не имеющими профессиональной направленности и опыта работы с детьми, должна начинаться с развития у них интереса к учительской профессии [6].

В области методов педагогического образования происходит такая же перестройка, что и в области содержания образования: «от традиционного безличного информационного подхода с акцентом на обучение учителя системе знаний, умений и навыков осуществляется переход к личностно-ориентированному подходу с акцентом на воспитание учителя как субъекта применения и использования тех или иных знаний, умений и навыков, входящих в структуру педагогического образования» [12. С. 137]. А.Б. Орлов выделяет следующие направления *совершенствования психолого-педагогической подготовки и переподготовки учителей*:

1) психологизация содержания педагогического образования, приведение его в соответствие с данными современной теоретической и экспериментальной отечественной и мировой психологической науки, отказ от стереотипов моносубъектной педагогики;

2) психологизация методов педагогического образования, переход от пассивных информационных форм обучения и воспитания к активным, включенным, проблемным, диалогическим способам освоения педагогического опыта;

3) психологизация цели педагогического образования, рассмотрение педагогического мастерства как результата личностного роста учителя в своей профессии, как результата совершенствования его целостного личностного и творческого потенциала [12. С. 137].

М.И. Старов утверждает, что в основе профессионально-педагогической подготовки лежит *формирование системы отношений учителя* [15]. Исследователь рассматривает модель личности учителя, состоящую из 6 систем (система отношений к различным видам жизнедеятельности, отношений к людям, взаимоотношений с коллективом,

система отношений к самому себе, к предметной деятельности и информации). Каждая система состоит из 6 подсистем. Так, отношение к детям является подсистемой системы «отношение к людям». Формирование системы отношений учителя в процессе профессиональной подготовки может осуществляться как прямым, так и опосредованным путями. Первый путь – использование в тесном единстве индивидуальных и коллективных форм проведения учебно-воспитательной работы, способствующих формированию взаимоотношений сотрудничества и взаимопомощи, товарищества и дружбы. Второй путь состоит в организации жизнедеятельности студенческого коллектива, что создает благоприятные предпосылки для перехода системы отношений в личностные и профессиональные. При этом наилучший результат, по мнению исследователя, достигается при условии единства прямого и опосредованного путей. Характер формируемой системы отношений учебной группы определяет профессиональную и личностную направленность будущего учителя. Существует тринадцать типов направленности системы отношений личности на основании направленности личности (альтруистической, индивидуалистической, деловой) и иерархии мотивов («для себя», «для дела», «для людей»), что дает возможность отнести каждого студента к одному из типов и определить его соответствие профессии учителя на трех уровнях: высокий, средний и низкий. В качестве педагогических условий формирования системы отношений в профессиональной подготовке студента исследователь выделяет осуществление индивидуального подхода в формировании личности в группе, субъектно-субъектные отношения в системе отношений «преподаватель-студент», обязательную обратную связь, активизацию и оптимизацию самостоятельной работы студентов, подготовку студентов к непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

А.С. Роботова полагает, что задача воспитания ценностного отношения к детству у будущих учителей должна решаться при существующих временных параметрах изучения педагогических дисциплин, а также посредством специальных курсов [13]. Исследователь предлагает некоторые возможные пути решения этой проблемы:

- 1) *актуализация личностных мотивов изучения педагогических дисциплин;*
- 2) *создание образа детства* (насыщение учебной информации эмоционально значимым материалом, использование художественных образов произведений литературы, живописи, киноискусства);
- 3) *раскрытие материнского влияния* (использование произведений



литературы, раскрывающих уникальность и многоплановость материнского влияния: проза С.Т. Аксакова, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, В.В. Набокова);

4) *раскрытие влияния семьи* как воспитательно-образовательной среды (привлечение литературных произведений, «*семейных романов*»).

По мнению А.С. Роботовой, в каждом педагогическом курсе есть свои возможности воспитания ценностного отношения к детству. Уникальность авторского подхода заключается в интеграции научно-педагогических знаний и художественных образов, при этом художественный образ становится средством воспитания ценностного отношения к педагогическим явлениям.

В качестве способа оптимизации системы отношений «учитель-ученик», развития у учителя педагогической направленности, любви к ребенку, Л.М. Митина предлагает использование технологических приемов, позволяющих *актуализировать основные сферы психической жизни учителя*: когнитивную, аффективную, поведенческую [9]. В соответствии с этим исследователь выделяет три группы технологических приемов:

- технологические приемы, позволяющие учителю глубже познавать и понимать ребенка, актуализирующие когнитивную сферу личности учителя;
- «эмоциональные технологии», актуализирующие аффективную сферу личности учителя;
- приемы вербального и невербального поведения (постановка позы, жеста, походки, интонации, «постановка» улыбки), актуализирующие поведенческую сферу личности учителя.

Основными путями и средствами индивидуализации обучения и воспитания студентов являются следующие: 1) вариативность заданий по степени сложности и по степени самостоятельности с учетом уровня профессиональной направленности и подготовки, индивидуальных особенностей, интересов и возможностей студентов; 2) развитие самостоятельной работы на основе сочетания коллективных (студенческая группа), групповых и индивидуальных форм работы; 3) широкое вовлечение будущих учителей в научно-исследовательскую работу по проблемам обучения и воспитания; 4) перевод части студентов на индивидуальный план работы; 5) индивидуальная самообразовательная работа, определение проблем для углубленного изучения; 6) использование различных форм материального и морального поощрения.

В качестве одного из основных направлений повышения уровня психолого-педагогической направленности учителя исследователи выделяют *повышение уровня педагогической коммуникативной компетентности* (А.К. Маркова, Г.И. Михалевская, Г.С. Трофимова, В.Д. Ширшов, В.А. Якунин). В.А. Якунин подчеркивает огромное практическое значение межличностного общения и познания в профессиях, в которых субъектно-субъектное взаимодействие является ведущим и выдвигает на первый план задачи формирования и повышения социального интеллекта или коммуникативной компетентности [19].

Чтобы повысить компетентность учителя в педагогическом общении, А.К. Маркова предлагает вооружить учителя «профессиональными знаниями о его видах, структуре» [8]. На этой основе у будущих учителей необходимо формировать элементы культуры педагогического общения, создавать определенный опыт работы с детьми за время обучения в университете [6].

Г.С. Трофимова в качестве условия успешности профессионально-педагогического общения и педагогической деятельности рассматривает формирование и развитие педагогической коммуникативной компетентности [17; 18]. Исследователь подчеркивает, что ситуация педагогического общения и представляет собой условия, в которых реализуется система приемов и навыков взаимодействия учителя и учащихся с помощью различных коммуникативных средств.

А.Б. Орлов полагает, что переход к *активным, проблемным и диалогическим методам освоения педагогического опыта* позволит решить ряд проблем в области подготовки педагогических кадров. Исследователь отмечает, что в настоящее время среди методов психолого-педагогической подготовки учителей используются различные методы «активного социально-педагогического обучения» (дискуссионные, игровые, тренинг сензитивности, видеотренинг, группы встреч, тренинг с использованием элементов системы К.Д. Станиславского). Использование данных методов совершенствует психолого-педагогическую подготовку учителей, их навыки общения с людьми [12]. В.Я. Якунин отводит активным методам обучения особую роль в развитии коммуникативной компетентности и в психолого-педагогической подготовке будущих учителей в целом. К активным методам обучения исследователь относит дискуссии, игры (операциональные и ролевые), анализ конкретных ситуаций. В качестве одного из перспективных способов обучения общению, адекватному восприятию и пониманию других лю-

дей при подготовке и переподготовке педагогических кадров называется специально организованный тренинг [19].

Применение *тренинговых технологий* в педагогической подготовке учителя базируется на теоретических и практических исследованиях Р. Бернса, А.Б. Орлова, Ю.Б. Гиппенрейтер, К. Роджерса, А.У. Хараша, К. Рудестама, М. Смита и др. По мнению В.А. Якунина, поскольку субъектно-субъектное познание всегда опосредованно деятельностью и человек может добиться успехов в познании других и своего Я через активное участие в совместной и коллективной деятельности, постольку для формирования и развития коммуникативной компетентности, помимо сензитивного тренинга, могут быть привлечены и другие виды группового тренинга, объединенные общим названием «социально-психологический тренинг».

А.Б. Орлов выделяет методы группового тренинга как одно из психологических средств реализации гуманистического подхода в образовании и отмечает наметившийся интерес к использованию данных программ в современных психолого-педагогических исследованиях (тренинги педагогической техники, актерского мастерства, коммуникативных способностей, сензитивности, эмпатии, диалогичности, а также комплексные психологические практики, стимулирующие креативность, самовыражение учителей с помощью специальных тренинговых систем, включающих в себя элементы недирективной экспрессивной и арт-терапии, а также программы повышения профессиональной коммуникативной эффективности) [12]. Исследователь подчеркивает, что группы встреч как особый вид групповой психологической работы, фокусируются не на групповом процессе или процессе развития навыков межличностного взаимодействия, а на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. Перенос учителем навыков и ценностей внеролевого общения, полученных в ходе тренинговых занятий, в сферу каждодневной профессиональной деятельности является одним из внутренних психологических ресурсов труда учителей, условием активизации их психологической культуры, педагогические эффекты которой проявляются прежде всего в обращении учителей к новым сторонам личности учащихся, к новым методам обучения и воспитания, к новым средствам самовыражения и рефлексии.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблемам определения путей и способов воспитания ценностного отношения к детям позволяет выделить следующие педагогические *пути и средства воспитания у будущих учителей ценностного отношения к*

*детству*: совершенствование психолого-педагогической подготовки учителей; индивидуализация обучения и воспитания в рамках вузовской подготовки; осуществление индивидуального подхода в формировании личности в группе; формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей; формирование субъект-субъектных отношений в системе отношений «преподаватель-студент»; учет обратных связей взаимодействия в системе «преподаватель-студент»; активизация и оптимизация самостоятельной работы студентов; подготовка студентов к непрерывному профессиональному самосовершенствованию; создание у студентов опыта работы с детьми в рамках вузовского образования; оптимизация воспитательных возможностей дисциплин психолого-педагогического цикла и спецкурсов.

К приемам воспитания ценностного отношения к детям у будущих учителей относятся: актуализация личностных мотивов изучения педагогических дисциплин; создание образа детства (насыщение учебной информации эмоционально значимым материалом, использование художественных образов произведений литературы, живописи, киноискусства); раскрытие материнского влияния (использование произведений литературы); раскрытие влияния семьи как воспитательно-образовательной среды с привлечением литературных произведений, «семейных романов»; использование активных, проблемных и диалогических методов освоения педагогического опыта; личностно-ориентированных образовательных технологий; тренинговых технологий; технологических приемов, актуализирующих основные сферы психической жизни учителя: когнитивную, аффективную, поведенческую.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаров Ю.П. Искусство любить детей. М.: Мол. гвардия, 1987.
2. Ахмедзянова Л.М. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя. Одесса, 1993.
3. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. Минск: Изд-во БГУ, 1975.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. Тула, 1999.
6. Комогорцева И.Ф. Формирование у будущих учителей культуры педагогического общения с учащимися: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.

7. Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: Учеб. пособие. М.: Прометей, 1991.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994.
10. Михалевская Г.И. Коммуникативные умения педагога. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996.
11. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.: Просвещение, 1986.
12. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.
13. Роботова А.С. Воспитание ценностного отношения к детству, материнству, семье у студентов педагогического университета // Социальные и психолого-педагогические проблемы преподавания курса «Планирование семьи» в средней школе. СПб.: Образование, 1997.
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
15. Старов М.И. Формирование системы отношений в процессе профессиональной подготовки учителя. М.: Тамбов, 1996.
16. Сухомлинский В.А. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1997.
17. Трофимова Г.С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя. Ижевск, 1997.
18. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: Методологический аспект. Ижевск: Купол, 2000.
19. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Полиус, 1998.

***Тройникова Е.В.***

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО  
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ПРОЦЕССА  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЁЖИ**

История научного наследия Льва Семёновича Выготского парадоксальна: чем интенсивнее идет разработка новых образовательных концепций и стратегий их будущего развития, тем чаще обращаются к его идеям, что объясняется рядом причин. В частности, многозначность интерпретации культурно-исторической концепции развития психики человека определена интегративной сущностью подхода Л.С. Выготского к рассмотрению проблем развития личности в ходе его взаимодействия с окружающим социокультурным миром. Исследованиями В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина доказано, что процесс становления и развития культурно-исторического субъекта в работах великого учёного подвергается

глубокому философскому, психологическому, психолингвистическому и педагогическому анализу.

Популярность культурно-исторической концепции в области языкового поликультурного образования обусловлена близостью основных ценностных ориентиров двух концепций, перечислим некоторые из них: процесс развития поликультурной личности происходит в окружающем социокультурном пространстве и связан с таким важным процессом личностно-ориентированной деятельности человека как образование (В.В. Сафонова); в основе культурного развития человека лежит процесс культурного самоопределения с ориентацией на будущее развитие, которое можно рассматривать как освоение и сохранение культурных образцов (В.П. Сысоев); социокультурная среда, обладая мощным развивающим и образовательным потенциалом, создает условия для её «проживания», в результате которого происходит становление и развитие человека в качестве культурно-исторического субъекта (А.Н. Утехина).

Стоит отметить, что в работах В.В. Сафоновой, В.П. Сысоева, А.Н. Утехиной данная концепция рассматривается не столько с «технологической» точки зрения, как инструкция, которая требует её неукоснительного выполнения в рамках языкового поликультурного образования, сколько как методологическая основа моделирования новых образовательных реалий.

Предлагаемая статья является одной из возможных интерпретаций культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в которой чётко определены её границы – процесс межкультурной подготовки молодёжи в контексте языкового образования.

Межкультурная подготовка направлена на формирование готовности личности к межкультурному взаимодействию. Данная образовательная категория определяется как интегративное свойство личности, основанная на наличии системы культуроведческих знаний, межкультурных умений и личностных качеств, взаимодействие которых позволяет выстраивать позитивные и конструктивные отношения с представителями других культур. Готовность к межкультурному взаимодействию – это модель активного, позитивного, конструктивного поведения личности в поликультурном пространстве, освоенная в процессе развития личности как субъекта межкультурного взаимодействия.

Процесс формирования готовности личности к межкультурному взаимодействию с позиции культурно-исторической концепции Л.С. Выготского осуществляется в социокультурной образовательной

среде, которая предопределяет поведение человека, способы видения окружающего мира и предоставляет возможности овладения стратегиями взаимодействия с другими культурами. Исторически сложившиеся ценностные ориентиры и культурные стандарты предоставляют человеку знания о себе и других, направляя развитие поликультурной личности, вырабатывая в человеке умения ориентироваться в социокультурном пространстве, связанные с владением и использованием своего культурного богатства, формируя умения вступать и эффективно осуществлять взаимодействие в соответствии с социокультурным контекстом. В этом смысле данная теория выполняет как *прескриптивную* функцию, являясь регулятором образовательной деятельности в процессе межкультурной подготовки молодёжи, так и *дескриптивную*, определяя закономерности научного познания явлений, связанных с межкультурным взаимодействием субъекта в образовательном пространстве.

Итак, социокультурная среда в процессе формирования готовности личности к межкультурному взаимодействию представляет собой комплекс образовательных условий, взаимовлияний и возможностей становления личности по культурно развитому образцу в пространстве «диалога культур», где сохраняется взаимосвязь культурных моделей и гарантируется признание равноправия различных культур в процессе межкультурного взаимодействия. Осваивая культурные образцы и собственное положение в нём, человек в процессе личностно-ориентированной образовательной деятельности получает возможность активной самореализации в обществе на основе соотнесения собственного, индивидуального и социокультурного опыта. В опыте каждого человека происходит конструирование внутренне формируемого индивидуального пространства как стандарта поведения в поликультурном пространстве [4]. Индивидуальное пространство формируется по образцу окружающего личность социокультурного пространства, которое может моделироваться в процессе учебно-воспитательной деятельности с целью создания условий для развития поликультурной личности.

В этой связи можно выделить несколько положений культурно-исторической концепции развития психики человека Л.С. Выготского, определяющих специфику моделирования процесса формирования готовности личности к межкультурному взаимодействию с позиции освоения человеком социокультурного опыта.

1. *Ведущая роль социокультурного аспекта в развитии человека.* Доказано, что развитие личности происходит в социокультурном про-

странстве в ходе «распредмечивания» и «присвоения» продуктов культуры в духовной и материальной сферах. С позиции Л.С. Выготского, причиной развития человека является культура, которая обуславливает создание специфической «картины мира» – мировоззрения, заключающего в себе культурно-обусловленный тип поведения [1]. Созданный с помощью языка образ мира есть ориентировочная основа деятельности человека в поликультурном пространстве. Нельзя забывать, что «строительным материалом» для образа мира является не только деятельность, но и личностные смыслы как кристаллизация человеческого отношения к миру [3]. Личностные смыслы детерминируются системой ориентиров картины мира, отраженной в психике человека: «константами», «универсалиями» культуры или «концептами» (А. Вежбицкая, З.Д. Попова, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин и др.).

В общем смысле слова «концепт» включает в себе единицу социокультурного информативного поля, представленную в сознании человека соответствующими языковыми кодами, которые по своей природе дуалистичны, т. к. включают в себе общечеловеческую (универсальную) и национальную (специфическую) информацию. Современные исследования показывают, что достижения культуры, её концептуальные ориентиры, отраженные в содержании образовательной деятельности, переходят в достояние личности и становятся основой развития её духовности [4]. Следовательно, процесс формирования готовности личности к межкультурному взаимодействию рассматривается как процесс освоения человеком национальной картины мира, содержание которой представлено следующим образом: философские понятия; значимые для поликультурного образования междисциплинарные понятия («культурное наследие», «культурное многообразие», «культура мира», «культурное и этническое самоопределение», «картина мира», «диалог культур», «культурная дискриминация», «культурная агрессия»); ценности и ценностные ориентации (духовные, материальные, социальные); культурные модели поведения (межличностные отношения, жизненные стандарты, обычаи и традиции).

*2. Ведущая роль обучения в воспитании и развитии человека, на этапе расширения естественных возможностей человека.* В процессе освоения культурных образцов, под влиянием внешних условий, человек начинает изменять свое индивидуальное пространство, в результате чего выстраиваются новые формы социокультурного знания и поведения, формируются новые отношения и оценки поликультурной действительности с помощью целого ряда внешних приемов.



Специально организованная образовательная деятельность, обусловленная социокультурным контекстом, на этапе расширения знаний студента о родной / неродной и иноязычной культуре [2], способствует развитию индивидуальности студента и выработке целого ряда стратегий поведения в окружающем мире. Следовательно, ведущей деятельностью, оказывающей влияние на личность, в процессе формирования готовности личности к межкультурному взаимодействию является обучение и воспитание. Данные виды деятельности рассматриваются нами в качестве образовательного единства, которое нацелено на расширение социокультурного поля человека, овладение им стратегиями межкультурного взаимодействия и формирование гуманной мировоззренческой позиции по отношению к родной / неродной и иноязычной культуре.

Детерминантой организации межкультурной подготовки является образовательная поликультурная ситуация, как специфический тип отношений между ситуациями обучения и воспитания в процессе взаимодействия культуры и личности в образовательном пространстве и позволяющая рассмотреть характер их взаимодействия [5].

Таким образом, динамическое единство обучения и воспитания является одним из оптимальных и интенсивных способов сознательного освоения человеком мира культуры за счёт создания механизмов новообразования личностных качеств и способов деятельности в социокультурном пространстве.

1. *Влияние среды на развитие человека как источника становления всех специфических человеческих и индивидуальных свойств.* В соответствии с данным принципом образовательная деятельность в процессе формирования готовности личности к межкультурному взаимодействию понимается как условие непрерывного становления человека, его индивидуальности. Окружающая среда, являясь динамичной и изменчивой системой, направляет развитие личности через взаимодействие с ней. Вне диалога с окружающим миром человек, по выражению Л.С. Выготского, неспособен, развить в себе личные качества, которые необходимы для успешного взаимодействия [2]. В ходе освоения различных точек зрения происходит признание ценностной значимости каждой культуры как основы нормативного взаимодействия. На первый план выдвигаются такие умения межкультурного взаимодействия, как:

– выявлять культуроведческие несоответствия на уровне реалий, концептов, ценностей и различать ориентиры, базовые категории родной / неродной и иноязычной культуры;

- определять и осмыслять универсальное и специфическое в культурах и языках;
- анализировать и обобщать концептуальные категории;
- интерпретировать национально-культурные особенности в языковом и речевом поведении;
- понимать и принимать другую ментальность (толерантное и бережное отношение к неродной / иноязычной культуре и её представителям);
- проявлять эмоциональную открытость и доброжелательность к представителям другой культуры в процессе взаимодействия;
- соотносить свою собственную точку зрения с системой проявлений иноязычной культуры;
- принимать роль посредника между культурами в микросреде межкультурного взаимодействия.

Образовательная среда, организуя целенаправленное взаимодействие человека с миром других культур, оказывает влияние на становление специфических человеческих и индивидуальных свойств личности, которые выражаются в умениях межкультурного взаимодействия и необходимых для этого личностных качеств.

2. *Активность, самостоятельность и творчество в процессе межкультурного взаимодействия.* Взаимодействие представителей различных культур в этнопсихологии определяется как совместная деятельность культурно-исторических субъектов, которая характеризуется наличием таких личностных качеств, как активность и самостоятельность. Активность личности выражается в том, что она «... в конечном счете, воспитывается сама» [1]. В процессе взаимодействия с социокультурным пространством, организованном в образовательной среде, личность расширяет собственное культурное поле, за счёт освоения новых культуроведческих знаний. Параллельно вырабатывается определенное отношение к социокультурному пространству через *понимание – осмысление – принятие* того, чем является он сам, своего окружения. Последующий выход за рамки родной культуры предполагает возникновение проблем социокультурного характера. К ним можно отнести проблемы «межкультурного сбоя»: непонимание другой культуры (в основе таких проблем находится незнание ориентиров родной, либо другой культуры; различные речевые и языковые трудности), эмоциональная закрытость в процессе взаимодействия и невоспитанность, отсутствие умений коммуникации и совместной деятельности. Успешность решения проблем взаимоотношения культур в многонациональном про-

странстве зависит от творческого подхода субъекта, т. к. творчество является основным компонентом проблемно-поисковой деятельности.

Таким образом, процесс освоения социокультурного пространства инициирует развитие таких личностных характеристик субъекта межкультурного взаимодействия, как активность своего позиционирования, самостоятельность в результате самодвижения и самоизучения, творчество в ходе проблемно-поисковой деятельности.

3. *Интерииоризация и интраореоризация как механизмы развития и обучения.* Данный тезис созвучен положению теории деятельности С.Л. Рубинштейна, которое утверждает, что субъект, как носитель активного сознания, характеризуется способностью к самоопределению своих намерений и замыслов.

Развитие субъекта начинается с нахождения своих внутренних ориентиров, а если мы будем иметь в виду межкультурное взаимодействие, то следует говорить о культурном самоопределении. Однако социокультурная среда является также и источником выработки новых способов существования в ходе внутреннего самодвижения, самообучения личности. Направленность личности на внешний уровень инициирует развитие новых социокультурных связей и отношений, обеспечивая вхождение личности в пространство «диалога культур».

Взаимодействие, как вид деятельности, является важной формой активности субъекта. Соответственно образовательная активность начинается с познания личного, а затем культурного пространства, происходит восприятие, освоение и принятие культуроведческой информации, развивается осведомленность личности в вопросах межкультурного взаимодействия. Пространство взаимодействия различных сознаний определяет развитие и движение процесса обучения / воспитания личности от внешних планов к внутренним. Затем происходит установление продуктивных связей с окружающим миром: переход от информационного компонента иноязычной культуры, представленного аутентичным материалом, к умению устанавливать межъязыковые эквиваленты / несоответствия между концептами, маркерами и речевыми моделями на когнитивном уровне. В личностной сфере – переход от содействия к сопереживанию, сочувствию, порождению внутри личности толерантных форм поведения, способов противостояния культурной агрессии и вандализму.

Согласно данному положению обучение и воспитание в процессе формирования готовности личности к межкультурному взаимодействию последовательно и логично направляется от внутренних к внешним

планам личности, т. е. от мотивационного, когнитивного и эмоционального плана к поведенческому.

Таким образом, рассмотренные выше положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского явились методологической основой процесса межкультурной подготовки молодёжи. В ходе исследования данной концепции были выделены основные составляющие готовности личности к осуществлению «диалога культур», определен способ взаимоотношения обучения и воспитания в процессе развития субъекта межкультурного взаимодействия. Итогом проделанной работы может служить вывод о том, что социокультурное пространство, являясь источником развития культурно-исторического субъекта, создает в образовательном контексте концептуальные ориентиры и модели поведения в нём. Процесс межкультурного взаимодействия в рамках данного пространства представляет образовательную среду, которая характеризуется наличием определенных условий для формирования новых способов человеческого существования и устойчивых возможностей для появления новообразований в структуре личности в целях осуществления успешного межкультурного взаимодействия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. Н.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
2. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997.
4. Ситаров В.А. Дидактика / Под ред. В.А. Сластёнина. М.: Изд. центр «Академия», 2002.
5. Утехина А.Н., Ажмякова Н.Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Монография. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2004.

*Утехина А.Н.*

#### РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высшая школа России демонстрирует в новом веке стремление к интеграции в европейское образовательное пространство, а это прежде всего предполагает улучшение качества образования. Одним из основных требований к повышению качества образования является его фундаментализация. Как правило, понимание фундаментализации образования ассоциируется у многих с техническим образованием (математика, физика, электроника, информатика), оставляя без внимания гумани-

тарные дисциплины. А это не так. Хотелось привести некоторые соображения по поводу разделения учеными языковой науки на два класса – фундаментальные (теоретические лингвистические дисциплины) и прикладные, к коим традиционно (еще со времен Л.В. Щербы) относят методику преподавания иностранных языков. Закономерно встает вопрос: неужели за полвека с лишним ничего не изменилось в методике, а именно в обогащении ее теоретическими основами?

Приведем некоторые аргументы в пользу очевидной теоретизации прикладной науки «методики». Так, пособие И.А. Зимней «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» [1] продолжает основную линию исследования проблем психологического обоснования обучения иностранным языкам, намеченную еще в 40-50 годах XX века В.А. Артемовым, Б.В. Беляевым, П.А. Рудиком, И.В. Карповым, И.В. Рахмановым, развиваемую впоследствии З.И. Клычниковой, Б.А. Бенедиктовым, А.А. Алхазишвили. И.А. Зимняя дала в данной работе толчок к рассмотрению процесса говорения как вида речевой деятельности с позиций теории деятельности, обоснованной С.Л. Рубинштейном и А.А. Леонтьевым. Описанные И.А. Зимней особенности говорения как вида речевой деятельности помогают учителю эффективно и целенаправленно организовать процесс обучения говорению на иностранном языке. И в продолжение психологической теории деятельности получила развитие психолингвистика как процесс кодирования и декодирования при помощи системы языка, чем и обусловлены ее тесные связи с общим языкознанием.

Основные тенденции в развитии современного языкознания определил А.А. Леонтьев [2], а именно понятие «значения» трактуется как основная когнитивная (познавательная) единица, формирующая образ мира человека. Во-вторых, психолингвистика открыла всем языковедам специфику текста – его структуру, вариантность, функциональную специализацию и акцентировала, таким образом, целое направление в лингвистике и в языковой дидактике: текст как единица общения и обучения. В-третьих, безусловным достижением лингвистики является понимание и разграничение того, что в ее понятийном аппарате универсально (первоначально основные понятия сформированы на материале европейских языков), а что справедливо лишь для языков определенного типа (языки Азии, Африки и т. д.).

Одним из примеров использования положений психолингвистики в языковой дидактике является трактовка внутренней психологической организации процесса порождения речи Л.С. Выготского, которого

А.А. Леонтьев называет «предтечей и основателем современной психолингвистики в российском варианте». Последовательность взаимосвязанных фаз речевой деятельности интерпретируется методистами и берется за основу построения процесса формирования и формулирования речевого высказывания при обучении иностранному языку:

1-ая фаза – звено порождения речи, ее мотивация;

2-я фаза – это мысль (в современном понимании – речевая интенция);

3-я фаза – опосредование мысли во внутреннем слове (внутреннее программирование речевого высказывания);

4-я фаза – опосредование мысли в значениях внешних слов;

5-я фаза – акустико-артикуляционная реализация речи.

Описанные фазы речепорождения дают возможность методисту или учителю выделить основные шаги процесса обучения речевой деятельности: создание мотива говорения; моделирование коммуникативной ситуации с целью появления речевой интенции; создание условий для реализации внутренней программы высказывания и опосредования мысли в словах.

Обогащение методики происходит и за счет новейших исследований в области лингвистики текста, сопоставительного языкознания, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии. В практике преподавания лингвистических дисциплин широко используется сопоставительный анализ языковых систем первого и второго языков (английский – русский, английский – удмуртский), например, особенности передачи английских артиклей на русский язык, сопоставительный анализ способов языкового выражения мышления, изучение особенностей организации актуального лексикона билингва и т. д.

Все чаще мы сталкиваемся в публикациях и докладах ученых-методистов с использованием наработок учеными-лингвистами при выборе теоретических подходов к обучению какому-либо аспекту языковых дисциплин. Например, объяснение явлений интерференции на уровнях фонологии, лексики, грамматики и поиски способов преодоления языковой интерференции свидетельствуют о достаточном теоретическом уровне.

Следующее направление языкового образования это социокультурное, обусловленное осознанием необходимости создать условия в образовательных системах для многоязычного и поликультурного развития личности в контексте диалога культур и цивилизаций [4]. Социокультурное направление в языковом образовании призвано расширить у мо-

лодежи возможности познания мира, осознать свое место в мировом сообществе, понять стратегии взаимодействия с другими культурами, воздавать должное сходствам и различиям в системах ценностей и интересах разных народов.

Было бы ненужным и даже опасным отрицать тот факт, что культурные различия и вызываемые ими разногласия и конфликты действительно существуют. Необходимо научиться их предвидеть, учитывать и разрешать. В этом и заключается суть теории социокультурного направления в языковом образовании – переход от бессознательного приспособления к осознаваемому предвосхищению, которого можно достичь, вооружая специалиста междисциплинарной методологией, позволяющей выпускнику современного вуза мыслить широко, глобально, системно. Методологическими ориентирами социокультурной подготовки являются положения о приобщении личности к культуре человечества в ходе глубокого проживания культурно-исторических традиций народов (В.А. Славин); концепция диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер); культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский), согласно которой овладение человеком культурой происходит через ознакомление с исторически и культурно выработанными способами деятельности. Данные методологические положения повлияли и на выбор научных исследований, на утверждающиеся в области языкового образования направления лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, моделирования регионально-национального компонента и наполнения дидактических средств его содержанием.

Особую значимость социокультурной направленности языкового образования придает рассмотрение межкультурной коммуникации как социального процесса, т. е. процесса сохранения, поддержания и преобразования социальных реальностей. Так, в полиэтническом регионе одной из важных задач межкультурного образования становится гармонизация межнациональных отношений, т. е. ориентация людей на развитие таких качеств, как культурная непредвзятость, эмпатия, толерантность, выбор культурно-приемлемых форм взаимодействия с представителями другой культуры, посильное участие против культурной дискриминации и вандализма. Значит сам процесс межкультурной коммуникации является формирующим. А в многоязычном и полиэтническом регионе межкультурная коммуникация становится состоянием человеческого бытия, способом человеческого существования. Участники межкультурной коммуникации создают, воспроизводят и преобразуют социальные миры, улучшают качество существования. Для того, чтобы

межкультурная коммуникация выполняла социально-созидающую роль представляется необходимым выделить несколько ведущих положений.

– Межкультурная коммуникация – это процесс создания определенной общности людей, ориентированных на изучение взаимодействующих культур: поиск, систематизацию, обобщение и интерпретацию культурно-исторической информации. В результате становится возможным определение понятий «культурное наследие», «культурное многообразие», «культура мира», «культурное и этническое самоопределение», «культурная агрессия», «культурная дискриминация», «картина мира».

В ходе контрастивно-сопоставительного соизучения родной и взаимодействующих культур происходит генерирование смысла. Мы осмысливаем полученную информацию и соотносим наши смыслы со смыслами наших партнеров по межкультурной коммуникации, достигаем таким образом определенной степени взаимопонимания, выявляем культурные сходства и различия во взаимодействующих культурах, определяем свое место, роль, значимость и ответственность в межкультурном взаимодействии. В ходе выявления общечеловеческих и национальных ценностей создаются личностные смыслы, способствующие становлению субъекта диалога культур.

– Следующее положение, определяющее межкультурную коммуникацию – контекстуальность, т. е. роль контекста в коммуникации. Межкультурная коммуникация протекает и приобретает смысл в определенном контексте. Один и тот же разговор имеет для представителей разных культур разную значимость. Например, разговор о моральных ценностях у татар, удмуртов и русских. Эти ценности иллюстрируются пословицами, поговорками и т. д. Разговор о трудолюбии удмуртов будет воспринят положительно в связи с анализом народных традиций – праздников, связанных с окончанием или началом сельскохозяйственных работ. Широту и щедрость русского национального характера демонстрируют русские народные сказки, былины, баллады. Представляется необходимым разграничить протекание межкультурного коммуникативного процесса: а) в контексте конкретного коммуникативного эпизода (где, когда, с кем, при каких обстоятельствах люди вступают в разговор); б) в контексте отношенческом (кто эти люди друг для друга – друзья, коллеги, соперники); в) в контексте культурных отношений, культурных норм, стандартов.

– В процессе межкультурной коммуникации происходит осознание себя в качестве поликультурных субъектов, принадлежащих одно-



временно к ряду типов и видов культур. Происходит восприятие себя не как фиксированное внутреннее образование, а как социально-культурный конструкт, постоянно модифицируемый в зависимости от того, с кем и как мы вступаем во взаимоотношения [5].

В данное направление языкового образования внесли вклад научные исследования в области этнопсихологии, этнографии, этнологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации.

Как видно из обзора научного оснащения языкового образования, оно всегда было залогом овладения культурой. Согласно университетскому уставу времен М.В. Ломоносова, студент должен был сначала окончить курс словесных наук и лишь потом учиться по избранной специальности. Интересно, что начальная школа в Великобритании и США называется «грамматической школой». Следует упомянуть и «филологическое образование», за которое ратовал Л.В. Щерба. Стоит перечислить функции языка не просто с лингвистических образовательных позиций:

- познавательная (язык как средство познания, орудие мышления),
- аккумулятивная (язык как хранитель национальной культуры),
- коммуникативная (язык как орудие общения, выразитель отношения, эмоций, воздействия),
- личностно-образующая (язык как инструмент развития и воспитания).

Если сравнить данные функции языка с функциями культуры, становится очевидным «семейное родство» языка и культуры, их содержательная и функциональная близость, их диалектическое единство.

Новые требования к содержанию языкового образования отражены в государственных образовательных стандартах профессиональных программ высшего образования по специальностям, дающим языковое образование «Филология (Зарубежная филология)» и «Перевод и переводоведение». Обе специальности широко представлены в российских вузах на факультетах иностранных языков. В части требований в профессиональной подготовке специалиста указано, что выпускники должны:

- владеть системой представлений о связи языка, истории и культуры народа, о функционировании и месте культуры в обществе, национально-культурной картине страны изучаемого языка и своей страны;
- практически владеть системой изучаемых иностранных языков, а также новейшими лингвистическими теориями и принципами их

функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации, речевого воздействия;

– знать литературу и фольклор в их историческом развитии и современном состоянии в сопряжении с гражданской историей и историей языка и культуры народа, говорящего на данном языке;

– понимать закономерности литературного процесса, художественное значение литературного произведения в связи с общественной ситуацией и культурой эпохи, определять художественное своеобразие произведений и творчества писателя в целом;

– владеть основными методами лингвистического и литературоведческого анализа.

Попытаемся проанализировать соответствие процесса языковой профессиональной подготовки в Институте иностранных языков и литературы УдГУ декларируемым требованиям. На современном этапе в языковом профессиональном образовании под воздействием развития новейших направлений в лингвистике, в частности, когнитивной лингвистики, социо- и психолингвистики, лингвокультурологии получило свое научное содержание лингвострановедение. Оно сопоставляет взаимосвязь внутри- и экстралингвистических факторов развития языка и культуры, которые отражаются в структуре менталитета народа, формируют национальную языковую личность (Е.М. Верещагин, Г.Д. Томахин). В 90-е годы прошлого столетия в общегуманитарную подготовку студентов языковых специальностей была внедрена новая дисциплина – культурология, которая возникла на стыке философии, антропологии, этики, эстетики и филологии. Эта область знания оказала влияние на развитие других гуманитарных дисциплин, предопределив переориентацию содержания языкового образования на культурологическую парадигму (Р. Барт, В.С. Библер, Ю.М. Лотман).

Можно сказать, что университетское содержание языкового образования в настоящее время представлено тремя блоками: философско-культурологическим, лингвистическим и страноведческим / регионоведческим. Реализация философско-культурологического блока закладывает основы методологического знания для адекватной интерпретации лингвистической, национально-культурной и социально-стратификационной информации в рамках культурологически-ориентированной сферы обучения языкам. Эволюционирование понимания культурологического компонента, его развитие от статуса учебного предмета до системообразующего подхода, обуславливает его планомерное внедрение в языковое образование.

Реализация содержательных блоков осуществляется через методологические подходы: антропологический, аксиологический, когнитивный, социокультурный, культурологический.

В ходе освоения предметов и дисциплин выделенных нами блоков у студентов формируется категориально-понятийный аппарат, служащий целью и средством развития профессиональных компетенций *будущих специалистов-филологов*, представляющих глобальную *коммуникативную компетенцию*. Коммуникативная компетенция складывается из способности понимать, воспроизводить и порождать смысл высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения и социально-культурным контекстом, а также выполнять речевые действия адекватно коммуникативным намерениям и целям, общаться с учетом психического состояния и социального статуса собеседников, владеть адекватными речевыми умениями, языковыми навыками и знаниями о фонетических, грамматических и лексических явлениях, свойственных данному языку; как система органично включает следующие выделенные учеными компетенции:

– *лингвистическая компетенция* – способность / готовность строить высказывание в соответствии с языковыми нормами;

– *социолингвистическая компетенция* – способность / готовность понимать и выполнять речевые действия, соответствующие конкретной ситуации общения, т. е. осознавать и учитывать социальный контекст общения (отбор, употребление и понимание языковых форм в зависимости от того, где происходит общение);

– *дискурсивная компетенция* – способность воспринимать и строить смысл высказывания в соответствии с коммуникативным контекстом;

– *стратегическая компетенция* – способность / готовность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации недостаточности знания кода [6].

Компетенции, выделенные для *специалистов-переводчиков*:

– *социокультурная компетенция* – способность / готовность ориентироваться и адаптироваться в социокультурном контексте;

– *социопсихологическая компетенция* – способность / готовность к речевому взаимодействию с представителями других культур;

– *межкультурно-посредническая компетенция* – осознавать свою языковую и культурную самобытность, осмысливать взаимодействие и взаимопонимание культур и языков, переключаться с одного языка на другой, с одной культуры на другую;

– *специальная профессиональная компетенция – профессиональная интуиция, устойчивая мотивация, наличие позитивной Я-концепции, построение собственной стратегии профессионального роста* [3].

Далее следует описать инновационно-технологический компонент языкового образования, который реализуется в следующих педагогических технологиях, используемых достаточно активно нашими преподавателями:

– *личностно-ориентированные технологии – диалоговые приемы обучения в индивидуальных, парных и групповых формах взаимодействия; описание различных фактов, событий; работа со справочной литературой; индивидуально-познавательные задания; «мозговой штурм», ранжирование, учебный перифраз;*

– *субъектно-деятельностные технологии – межкультурные тренинги, модерация, творческое планирование, моделирование учебных ситуаций, коммуникативно-познавательные задания, познавательно-поисковые культуроведческие задания, культуроведчески-ориентированные дискуссии, проекты и их защита, устные выступления, сообщения, отчеты;*

– *культуротворческие технологии – культуроведчески-ориентированные ролевые игры, драматизация, этюдные задания, сюжетно-ролевые игры, написание сценариев, воображаемые ситуации* [5].

На основе проведенного анализа госстандартов и достижений в научно-исследовательской, образовательно-воспитательной и практической деятельности преподавателей ИИЯЛ представляется возможным дать функциональные характеристики языкового образования для выпускников по специальностям:

| «Филология»                     | «Перевод и переводоведение»        |
|---------------------------------|------------------------------------|
| – гносеологическая              | – информационно-аналитическая      |
| – нормативная                   | – герменевтическая                 |
| – когнитивно-коммуникативная    | – межкультурно-посредническая      |
| – контрастивно-сопоставительная | – речевая прогностическая          |
| – информационная                | – конструктивно-преобразовательная |
| – воспитательная                | – организационно-адаптивная        |
|                                 | – межличностно-коммуникативная     |
|                                 | – кумулятивная                     |

Описанный опыт языкового образования в течение 65-летней подготовки специалистов по языку в Институте иностранных языков и ли-

тературы, обогащенный дипломными и диссертационными исследованиями, позволяет с уверенностью говорить о фундаментализации языкового образования в нашем вузе. Как видим, *фундаментализация проявляется в становлении языковой личности, развитии профессионального мышления, обогащении речевого опыта, глубине теоретических знаний, объеме понятийного тезауруса, активном владении родным и иностранным языками, сформированности профессионально-значимых компетенций, обеспечивающих реализацию профессиональной деятельности.*

Следуя индуктивному методу изложения содержания материала статьи, можно подойти к определению концепции современного языкового образования, а именно *культурологической*, обеспечивающей расширение языкового, социального, эмоционального и культурного горизонта обучаемых и предполагающей формирование совокупности познавательных, мотивационных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих качеств, определяющих профессионализм будущих специалистов. Культурологическая концепция позволяет выделить следующие стратегические основы:

- аксиологизация (учет ценностных ориентаций и систем);
- фундаментализация (обобщенные фундаментальные знания с целью развития научного мышления и формирования общей культуры);
- теоретизация (методологический статус компонентов преподаваемых знаний);
- целостность и интеграция содержательного и технологического компонентов образовательного процесса.

Данная статья не претендует на безоговорочное принятие языкового образования в разряд фундаментальных наук. Но шаги к фундаментализации очевидны – определена концепция, базирующаяся на теоретических положениях философии, психологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии. В статье показаны пути и способы использования современных исследований в области общего языкознания, психолингвистики и лингвокультурологии не только в теоретических лингвистических дисциплинах, но и в методике преподавания, которая в силу общепризнаваемой теоретизации именуется сейчас лингводидактикой.

Думается, что данная статья открывает ряд перспектив для дальнейших исследований, направленных на поиски системной интеграции дисциплин и предметов философско-культурологического, лингвистического и лингвострановедческого блоков, совершенствование профес-

сиональных компетенций будущих специалистов по языку за счет внедрения достижений лингвистики и разработки современных инновационных технологий, выделение междисциплинарного минимума лингвокультуроведческих понятий, способствующего социокультурному анализу образцов культуры, определение оптимального баланса между национальным, региональным и международным аспектами коммуникативного и культуроведческого языкового образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003.
3. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика. Н.-Новгород, 2002.
4. Сафонова В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
5. Утехина А.Н., Ажмякова Н.Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Монография. Ижевск, 2004.
6. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам. Ростов-на-Дону, 2004.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326a*

**Фаткулина Р.Ф.**

#### РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В СИСТЕМЕ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ (лингводидактический аспект)

Вопрос действительного признания гуманистических ценностей и их реальное воплощение в практике обучения иностранным языкам приобретает наибольшую актуальность в связи с возрастанием интереса к гуманизации обучения.

Смещение акцентов на гуманистические ценности, произошедшие в сфере образования, выдвинули новые приоритеты: на смену авторитарному обучению и отношению к личности приходит позитивная стратегия обучения и воспитания, основанная на принципах гуманистической психологии, заявленных К. Роджерсом [20], А. Маслоу [19] и др.

В основе гуманистически-ориентированных концепций в обучении иностранным языкам лежит понятие гуманизации, содержание которого характеризуется, прежде всего, признанием ценности человека как личности, его права на свободу, а также раскрытием его потенциальных возможностей. Однако для практики обучения иностранным языкам

одного лишь признания гуманистических ценностей недостаточно. Необходимо переход на деле от декларативного признания и «лозунга» к принципу практического построения всего педагогического процесса, когда не только изменяется его суть и характер в целом, но и осуществляется переоценка всех его компонентов [6. С. 49]. С этой точки зрения теория и практика интенсивного обучения иностранным языкам представляет особый интерес.

Новые подходы к языку как к объекту изучения выводят в центр внимания *личность обучающегося*. Так, возникло новое научное направление – социопсихоллингвистика.

Интегрированность трех самостоятельных научных дисциплин, по мнению Г.А. Китайгородской, становится очевидной:

- невозможность решения педагогических и методических задач без помощи той или иной области психологии;
- проблемы взаимоотношения и взаимодействия людей неразрывно переплетаются с проблемами обучения вообще, и иностранному языку в частности [11. С. 5].

Одновременно со становлением коммуникативного подхода возникло новое психотерапевтическое направление в педагогике, основоположниками которого явились Г. Лозанов (суггестопедическое направление) [13] и К. Роджерс [20] (гуманистическое направление в психологии). Оба подхода имеют много общего относительно концептуальных моментов в обучении.

Идеи Г. Лозанова легли в основу развития интенсивного направления в обучении иностранным языкам: цикловая и межцикловая система Л.Ш. Гегечкори; метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской; суггестокибернетический метод В.В. Петрусинского; эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера и др. [11. С. 8].

Говорить о каких-то единых ценностях в смысле образования было бы некорректно, в силу того, что существуют разные подходы к нему и разные его интерпретации. Тем не менее, исследователи выделяют некоторые направления, объединенные общей идеей развития личности [11, 12]. Это – концепция диалога культур В.С. Библера [2, 3], теория развивающего обучения В.В. Давыдова [7], личностно-деятельностный подход И.А. Зимней [9], метод активизации Г.А. Китайгородской [10], коммуникативный метод Е.И. Пассова [15] и др.

К 80-м годам двадцатого столетия стало возможным говорить о возникновении на основе метода Георгия Лозанова [13] самостоя-

тельных методических систем. Таким образом, произошло становление интенсивного направления в обучении иностранным языкам.

Идея развивающего обучения объединяет обозначенные направления, определяя их ориентацию на формирование параметров личности, востребованных в социуме.

При разработке методических систем, по мнению ряда исследователей [8; 9; 11; 12], следует «закладывать» эти параметры личности не только в содержание, но и в средства, формы и технологии обучения. Лишь при соблюдении этих условий можно рассчитывать на «формирование свободной и ответственной, активной и нравственной личности, творчески относящейся к своему делу, обществу, жизни» [11. С. 12].

Суггестопедия явилась, по сути, не новым методом обучения, но новой *дидактико-психологической системой*, обладающей способностью к переносу на любой учебный предмет, реализующей возможности использования средств психотерапии в массовой учебной практике... и базирующейся на фундаментальных психологических, психотерапевтических и дидактических исследованиях [11. С. 8-9].

Отметим, что психологическими корнями системы Г. Лозанова явились достижения школы Л.С. Выготского по выявлению связи между воображением и памятью, мышлением и речью [5]; явление синестезии, исследованное А.Р. Лурия [14]; принцип активности обучаемого Л.С. Выготского [5]; роль родного языка как опоры для изучения иностранного; теория психологической установки Д.Н. Узнадзе [17].

Система обучения, предложенная Г. Лозановым, имеет и психотерапевтическую направленность, в силу того, что в обучении учитываются и используются социально-психологические закономерности малых групп (8-12 человек). Кроме того, при данной системе обучения повышается социальная адаптация личности к преодолению трудностей обучения. Таким образом, идеи Г. Лозанова легли в основу создания конкретной методической системы обучения иностранным языкам, предложенной Г.А. Китайгородской [10].

В рамках данной системы впервые был поставлен и успешно решен вопрос о необходимости управления общением со стороны преподавателя. Подчеркнем, что поводом для возникновения новых методов, подходов и программ обучения иностранным языкам явилась необходимость преодоления существующих негативных тенденций.

Остановимся кратко на сопоставлении основных положений традиционного и интенсивного обучения иностранным языкам.



Как известно, в основе общепринятых представлений лежит взгляд на предмет «иностранный язык» как дисциплину, обучающую фонетическому, лексическому, грамматическому строю языка. В силу такого представления учебный процесс в традиционном методе направлен на обучение произношению, на изучение правил грамматического конструирования и на запоминание лексики. При этом подразумевается, что студенты используют знания языка для речевых действий [4].

Интенсивное направление в обучении иностранным языкам имеет иные приоритеты, отличные от принятых в традиционном обучении: по-разному представляется предмет «иностранный язык», разные единицы обучения и, соответственно, технологии. Так, в традиционном обучении предметом является язык как система знаков, единица обучения – слово. В интенсивном обучении под предметом понимается речь (иноязычная речевая деятельность / иноязычное общение), единица обучения – текст [4].

Технологии традиционного обучения ориентированы в основном на «уровневое» изучение иностранного языка (фонетика, морфология, лексикология, грамматика, синтаксис). В дидактическом аспекте такое изучение иностранного языка направлено на освоение студентами метаязыковых знаний.

В интенсивном обучении формирование у студентов иноязычно-речевых и коммуникативных навыков и умений достигается благодаря «погружению» в иноязычно-речевую среду. То есть речь одновременно выступает в трех ипостасях – как предмет, цель и средство обучения. Обучение строится как разнообразная деятельность по освоению иноязычной речевой деятельности.

Стержнем коммуникативной деятельности является мотив, цель. Коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение [16].

Обучение, – по мнению Б.Г. Ананьева, – «не есть только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация ...» [1. С. 43].

Перепрофилирование предмета «иностранный язык» в интенсивном обучении определило деятельностную основу обучения: студенты осваивают иностранный язык только в деятельности, которая представляет собой не только речевую деятельность, но разнообразную другую: двигательную активность, изобразительное творчество, игру, пение, танцы, постановку спектаклей и т. д.

Иноязычно-речевая деятельность приводит к умению воспринимать на слух устную иноязычную речь, реагировать на нее, к умению читать тексты и излагать письменно, в соответствии с коммуникативным замыслом. Знание системы языка формируется естественным путем: сначала речь, затем правила, что подтверждается способностью студентов пользоваться иноязычной речью. Сам факт умения высказать что-то говорит о том, что у студентов сформированы необходимые языковые знания. Путь обучения речевой деятельности оказывается более продуктивным и быстрым, чем обучение сначала языку как системе, а затем речи.

Остановимся лишь на некоторых особенностях и технологических моментах интенсивного обучения иностранным языкам в вузе.

Отличительной чертой интенсивного обучения от традиционного является то, что общение происходит не с отдельным студентом, а с целой группой как с коллективным партнером, где каждый по-своему вовлечен в процесс общения, иногда просто в форме внимательного слушания или невербального реагирования.

Интенсивное обучение активно использует систему поощрений, похвалу, одобрение, проявления эмпатии, поддержки. Негативное оценивание в данном направлении исключается вообще. С целью коррекции речи студентов преподаватель прибегает к помощи уточняющих вопросов и побуждает к этому других участников общения, создавая, таким образом, атмосферу естественного общения, диалога, основанного на искреннем интересе друг к другу. Создание коммуникативных рамок (контекста) общения не только облегчает работу памяти, но также положительно влияет на личностную «включенность» в групповую работу (принцип группового взаимодействия).

Групповой контекст общения создается благодаря сценарию занятия, где каждое последующее коммуникативное задание связано по смыслу с предыдущим. При этом, формулировка коммуникативного задания должна вызывать у студентов интерес, быть значимой, независимо от того, какой бы вид речевой деятельности не тренировался.

По мере продвижения группы в своем развитии, преподаватель постепенно отказывается от лидерской позиции (как это было в начале курса) и становится все больше соавтором разворачивающегося в группе в процессе обучения спектакля. На данном этапе, преподаватель – равный партнер по общению: он реагирует на проявление инициативы, может пойти вслед за предложенным кем-то из участников группы сценарием. На заключительном этапе обучения ответственность за успех

общения почти полностью ложится на студентов, роль преподавателя – умелое управление этим процессом. Принятие студентами самостоятельных решений подтверждает в них чувство уверенности в своих возможностях. В групповом взаимодействии студенты не только помогают друг другу в обучении, обмениваясь знаниями о системе языка, давая лингвистические и страноведческие комментарии и объясняя грамматические правила, но также и учатся общаться [12. С. 16].

Постепенно центрированность на преподавателе снижается и повышается значимость высказываний и творческих действий самих участников группы, что подтверждается ростом уровня личной инициативы, желанием выслушать и понять другого, заинтересованным ожиданием выступлений каждого из участников группы. Реализация данного принципа состоит в умелом использовании преподавателем времени занятия с максимальной пользой для студентов. Чем больше поступает речевого материала, тем адекватнее выстраивается система изучаемого языка.

В начале курса очень высока насыщенность занятия речью преподавателя, снижающаяся постепенно к концу курса обучения, уступая место речевой активности студентов. Темп речи преподавателя, напротив, повышается, приближаясь к темпу речи на родном языке. Доля же перевода на родной язык и грамматических комментариев при этом сокращается, что, однако, не уменьшает объема сообщаемой преподавателем информации. Для этого он использует следующие приемы: ограничение времени на выполнение задания, одновременное выполнение заданий в микрогруппах. Для справившихся с заданием раньше других, задание может быть дополнено или детализировано. В целом, темп выполнения заданий достаточно высок, но спешка при этом не допускается, чтобы не вызвать стресс или отказ от участия в деятельности. Так, например, если преподаватель планирует тренировку грамматической системы времен изучаемого языка, то формулировка задания строится таким образом, чтобы студенты вступали в общение, решая коммуникативные и смысловые задачи: обсудить оптимальный режим дня или подвести итоги года и обговорить планы на следующее лето и т. д. Таким образом студенты будут сосредоточены на решении коммуникативно-смысловых задач, одновременно тренируя языковые явления, предусмотренные преподавателем и адекватные данному контексту и ситуации (принцип полифункциональности упражнений).

Данный принцип проявляется еще и в том, что учебный материал и учебный процесс представлены циклично. Каждый цикл учебника

Г.А. Китайгородской (автора, рассматриваемого в нашей статье метода активизации и развития возможностей личности и коллектива) представляет собой целостно и структурно повторяющееся образование, включающее в себя полилог, лексический и грамматический комментарии, интерпретацию специфических культурных реалий, дополнительные тексты, различные виды упражнений.

Цикл учебного процесса – это введение, имеющее ритуальную структуру, и последующая поэтапная отработка учебного материала в коммуникативных упражнениях разного типа. Относительная завершенность цикла позволяет реализовать его с помощью множественных задач с тем, чтобы в следующем цикле продолжить их решение на новом уровне и приступить к решению новых.

Удовлетворение человеком потребностей в познании, общении и испытывании положительных эмоций есть, по мнению исследователей, источник удовольствия и жизненной энергии, подпитывающий желание жить, действовать, познавать и т. д. [18. С. 112; 21. С. 29].

Следовательно, в обучении необходимо воздействовать не только на память, речь и мышление, но, прежде всего, на органы чувств.

Испытывание ощущений, выражение эмоций, поиск аргументов и совместного решения, на наш взгляд, имеют гораздо более обучающее значение, чем побуждение употребить ту или иную грамматическую конструкцию, повторить вслед за кем-то какие-либо высказывания. Иноязычное общение в этой связи, выполняя свои дидактические и воспитательные функции, реализуя социальные связи людей, определяет характер процесса психического и социального становления формирующейся личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. М.: Просвещение, 1981.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры. М.: Русское феноменологическое общество. 1977.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М.: Политиздат, 1991.
4. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.

6. Горева Т.А. Концептуальные основы обучения иностранному языку делового общения // Коммуникативное обучение иностранным языкам. Пермь-Москва, 1998. С. 49-52.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2001.
10. Китайгородская Г.А. Система интенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам: Метод активизации возможностей личности и коллектива: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1987.
11. Китайгородская Г.А. Вместо предисловия или размышления об образовании вообще и обучении иностранным языкам в частности // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня / Ред. Г.А. Китайгородская. В 2-х ч. Ч. 1. М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 1997. С. 5-12.
12. Китайгородская Г.А., Самарова О.В. Принципы метода активизации: теория и практика // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня / Ред. Г.А. Китайгородская. В 2-х ч. Ч. 1. М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 1997. С. 13-23.
13. Лозанов Г. Суггестология // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 3. М.: МГПИИЯ, 1976.
14. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Педагогика, 1984.
15. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989.
16. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1995.
17. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: АНГССР, 1961.
18. Marchand F. Risquer l'éducation. Vive l'échec scolaire provisoire. Homme et perspectives. Martin Media, 1996.
19. Maslow A.H. Motivation and personality. N.Y., 1970.
20. Rogers C.R. Freedom to learning the 80-s. Columbus Merrill Publ Company. Bell and Howel Company, 1983.
21. Royer J. Le bonheur. Science de la vie ou art de vivre. Homme et Perspectives. Martin Media, 1996.

***Хасанова Л.И.***

**О ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТА ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

Процесс современного языкового образования происходит в условиях глобализации, которая с ее противоречивыми явлениями, имеющими тенденцию к усилению, выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и

поликультурной среды, формирования умений межкультурного сотрудничества с людьми разных национальностей.

В связи с этим важно научить студенческую молодежь, наряду с развитием собственной национальной культуры, понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать ее в духе мира и уважения всех народов, искоренять негативные представления о людях других национальностей.

Особую значимость в этом контексте приобретает гуманистическая ориентация педагогов на существующие общекультурные, национальные и социальные нормы поведения. Одной из важнейших характеристик гуманистического идеала, сложившегося в современном образовательном процессе, является признание самоценности человеческой субъектности, что соответствует статье 2 Конституции Российской Федерации, а диалог рассматривается как единственная возможность ее существования. Приобщение учащихся к культурным ценностям невозможно без обращения к истории общественных явлений, изучение которых поможет им принять культурную обусловленность и личностную значимость приобретаемых в стенах учебного заведения знаний, умений, навыков, формируемых отношений и оценок. Узкопрофессиональная подготовка не отвечает требованиям времени, важным компонентом высшего профессионального образования становится личная культура выпускника.

Новый Государственный образовательный стандарт [6] указывает на необходимость подготовки специалистов с новыми личностными качествами, понимающих ценность своего образования, умеющих не только адаптироваться к новым условиям, но и постоянно, проявляя собственную активность, самостоятельно повышать уровень своих знаний, уметь адекватно оценивать свои и чужие поступки, развивать свой творческий потенциал. Для этого необходимо наличие культурной среды, создающей поликультурное образовательное пространство вуза, действующей как посредник, реализующей идею диалога культур в педагогическом процессе.

Принимая эту точку зрения, мы считаем, что диалог культур как форма межсубъектного взаимодействия способствует расширению и обогащению культурного поля развивающейся личности, способной к принятию партнера по межкультурному взаимодействию с иным мировоззрением, языком, культурой в качестве уникальности, самоценности и обладающей готовностью к межкультурному взаимодействию в поликультурной среде.

Основываясь на приведенном определении, выявим функции диалога культур:

– *эвристическая* – задается, исходя из понимания культуры как диалога, т. к. культура создается не только отдельным познающим и деятельностным субъектом, но и группой, что сопровождается взаимопониманием, сотворчеством, коллективным обучением;

– *воспитательная* – обучение сопровождается воспитанием субъектов, входящих в мир национальных культур и ценностей, в ситуациях межкультурного взаимодействия;

– когнитивная – предполагает структуризацию приобретаемого опыта межкультурного взаимодействия, его осознание, сопоставление, принятие, способствует упорядочению представлений обучаемых о многонациональном и поликультурном мире;

– ценностно-защитная – направлена на создание и сохранение национальных и культурных ценностей на основании сегментации поликультурного пространства на поля с целью выявления национально-региональных феноменов;

– идентифицирующая – позволяет поддерживать состояние положительной «включенности» в родную культуру.

– Реализация последней функции предполагает следующий механизм формирования культурного и этнического самоопределения:

– категоризация – упорядочивание социального окружения;

– идентификация – отнесение себя к той или иной национальной культуре или этнической группе;

– идентичность – самоотождествление субъекта с той или иной культурой.

Следует отметить, что ориентация современной отечественной педагогики на «субъект» связывается с приходом гуманистической парадигмы культурологического типа, развитием личностно-ориентированного подхода и направлена на исследования специфики саморазвития и формирования личности, выявления диалектики внешнего и внутреннего, индивидуального и специфического.

Идея «субъекта» интенсивно разрабатывалась в XX веке в отечественных и зарубежных психологических концепциях в рамках персонологического направления: гуманистической психологии, общепсихологической теории личности, концепций психической активности субъекта, жизнедеятельности личности, концепции личности, сочетающей в себе психологические и философские подходы.

Исследовав структуру субъекта, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, считают, что субъектом в педагогике является активный участник образовательного процесса [1; 2; 4].

Опираясь на положения диалоговой концепции и положения психологии о субъекте деятельности, считаем необходимым выделить личностные качества субъекта диалога культур: *познавательную активность, конструктивную самостоятельность, социокультурное творчество*.

Понятие «активность» традиционно рассматривают как отношение к деятельности, к окружающему миру. Так, в понимании активности А.Г. Асмолов [2] придерживается традиционного подхода, в котором исследуется «зависимость познания мира человеком от различного рода ценностей, целей, установок, потребностей, эмоций и прошлого опыта, которые определяют избирательность и направленность деятельности субъекта».

А.А. Леонтьев [7], В.А. Петровский [8] высказывают мнение о деятельностной сущности активности. Тема становления активности субъекта проявляется в трудах Н.Е. Воробьева, Э.Ю. Мизюровой [5], в идеях представителей развивающего обучения Б.Д. Эльконина, В.П. Зинченко [10].

В педагогике намечился новый подход к пониманию субъектной активности. Суть его сводится к тому, что обучаемый рассматривается как носитель индивидуального, субъектного опыта, стремящийся к раскрытию собственного потенциала как субъекта диалога культур.

Феномен «самостоятельность» изучается весьма широко – это исследования познавательной, умственной, творческой самостоятельности. Важным является понимание самостоятельности как деятельностной, выражающееся в представлении ее как способности к обособлению своей позиции, способности к независимой реализации блоков деятельности.

Специфика педагогического творчества понимается как сотворчество субъектов воспитания, направленное на выработку и усвоение культурных и национальных ценностей [3]. Е.А. Яковлева [11] раскрывает творчество как форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых общественных ценностей.

Таким образом, на базе ряда ключевых философских, психологических, социологических, педагогических теоретических положений выделенные качества субъекта диалога культур рассматриваются как системные и интегративные; они проявляются в сознании, чувствах, поведении и формируются в деятельности.



*Познавательная активность* субъекта диалога культур заключается в осознании и принятии задач межкультурного взаимодействия в полиэтнической среде, в наличии активной позиции, в становлении, саморазвитии и саморегуляции себя в качестве поликультурного субъекта, овладении стратегиями познавательно-поисковой деятельности с целью формирования культуроведческой осведомленности. Межкультурной осведомленности студентов способствует специфическая организация содержания национально-регионального компонента на основе междисциплинарных связей.

*Конструктивная самостоятельность* субъекта диалога культур проявляется в сознательной мотивированности и обоснованности постановки цели изучения проявлений взаимодействующих культур, в определении направления своей культуроведчески поисковой деятельности, способствует углубленному самопознанию и культурному и этническому самоопределению студента.

*Социокультурное творчество субъекта* выражается в использовании полученных культуроведческих и национально-региональных знаний и учебного опыта общения в новых ситуациях межкультурной коммуникации; в отказе от этноцентризма; в творческом принятии роли посредника между различными культурами, овладении способами участия в действиях против культурной агрессии, дискриминации, вандализма.

Таким образом, личность *субъекта диалога культур* определяется как активный, самостоятельный, творческий индивид, обладающий культуроведчески и национально-регионально ценными знаниями, ориентированный на ценности мировой, отечественной и национальной культур, готовый к культурному и этническому самоопределению, толерантно относящийся к проявлениям иных культур, способный к их осознанию и принятию, владеющий стратегиями межкультурного взаимодействия.

Для формирования личности студента как субъекта диалога культур, его этнического самосознания, умений межкультурного взаимодействия в образовательном процессе важны отбор и дидактическая организация соответствующего содержания национально-регионального компонента и создание таких дидактических условий, в которых обучаемый соотносит себя не только со своей этнической общностью, но и с другими культурными группами, испытывает эмпатию, толерантность, стремится найти способы взаимодействия, желает со-

трудничать с людьми, несмотря на имеющиеся национальные и культурные различия.

Вслед за В.А. Слостёниным [9. С. 274], мы выделяем следующие педагогические условия, стимулирующие субъектное становление и развитие студента:

- гуманистически ориентированная диагностика субъектной позиции;
- переориентация обучения с моносубъектной на полисубъектную парадигму;
- полисубъектный характер взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса;
- междисциплинарная интеграция знаний, образовательных технологий с целью развития субъектных потенциалов личности;
- целостное развитие субъектной позиции, обеспечение единства когнитивного, мотивационно-ценностного, поведенческого компонентов;
- ориентация на развитие культуры самопознания, саморазвития, самосовершенствования, самоидентификации;
- выработка индивидуально-личностных стратегий и тактик межкультурного взаимодействия.

Основываясь на мнениях ученых, активно разрабатывавших проблематику субъекта в педагогике, мы видим обладающую ценностными характеристиками личность студента как субъекта диалога культур, который осознает и принимает задачи межкультурного взаимодействия в полиэтнической среде в условиях диалога культур; занимает активную позицию, способен самостоятельно вносить коррективы в свою познавательную деятельность по овладению содержанием национально-регионального компонента; направлен на культурное и этническое самоопределение, самообразование, самореализацию; обладает важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, активность, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. С. 36-53.

2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2002.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29-36.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 7-25.
5. Воробьев Н.Е., Мизюрова Э.Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла: (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе): Монография. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М: Гос. ком. РФ по высш. образованию, 1995.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999.
8. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992.
9. Сластёнин В.А. Сластёнин. М.: Изд. дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000.
10. Эльконин Д.Б., Зинченко В.П. Психология развития: (по мотивам Л. Выготского // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. Философия, психология. М.: Тривола, 1996.
11. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Изд-во «Флинта», 1997.

*Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326a*

***Юрова И.С.***

**РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ**

(на примере иностранного языка)

Развитие интеграционных процессов на Европейском континенте не могло не коснуться системы образования. Подписанная в 1999 году Болонская Декларация и принятое в 2001 году на совещании министров высшего образования в Праге Совместное коммюнике предусматривают создание к 2010 году общеевропейского образовательного пространства. В 2003 году к Болонскому процессу присоединяется Российская Федерация. Это вызывает необходимость создания в нашей стране новой модели высшего образования, так как Декларация предусматривает обязательное включение таких основных компонентов, которые по естественным причинам не могли ранее присутствовать в российской системе образования.

Таковыми компонентами являются, прежде всего:

- трехуровневая система высшего образования;
- система академических кредитов;
- академическая мобильность;

- согласованность учебных программ;
- признание результатов обучения в университете всеми странами-участниками Болонского процесса;
- получение выпускником университета Европейского приложения к диплому.

Большинство вопросов, которые касаются создания новой единой образовательной модели в России, естественно, решаются на общегосударственном уровне. Само собой разумеется, однако, и то, что практически любой вуз страны в той или иной мере готов принять и принимает участие в разработке принципиальных основ новой системы. Каждое конкретное учебное заведение стремится на практике определить как главные стратегические и тактические направления развития высшего образования, учитывая собственный опыт, так и получить ответы на более мелкие прикладные вопросы, без которых не могут быть решены глобальные задачи.

Одним из вопросов, требующих скорейшего решения, является проблема оценки знаний студентов. Совершенно очевидно, что существующая система должна быть изменена с целью унификации. Европейская система академических кредитов не может быть пока введена, так как на настоящем этапе не согласованы окончательно все основные элементы учебного процесса (учебные планы, программы дисциплин, требования к содержанию дисциплин, методика обучения, принципы оценки). В некоторых вузах страны делаются попытки вместо или наряду с традиционной ввести унифицированную систему, в той или иной степени приближенную к европейской. Так, в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения вот уже четвертый год проводится рейтинговая оценка знаний студентов по 100-балльной шкале.

Преподаватели кафедры иностранных языков, включившиеся в этот процесс и обучающие наибольшее количество студентов по сравнению со всеми остальными кафедрами вуза, к настоящему моменту уже сумели оценить как трудности, так и положительные стороны рейтинговой системы.

Прежде всего, хотелось бы отметить те трудности, которые возникли при введении рейтинговой системы оценки знаний студентов. Первая трудность связана с некоторой инертностью и традиционностью мышления преподавателей: их абсолютное большинство в течение всей своей педагогической деятельности в вузе пользовалось привычной, знакомой еще со школьной скамьи системой оценок «отлично»,

«хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», а также обозначениями «зачет» и «незачет». Хотя нельзя не отметить, что многим преподавателям такая шкала представлялась слишком узкой, и они часто пользовались дополнительными знаками («пять с плюсом», «три с двумя минусами» и т. д.), тем не менее, переход к новой шкале оказался непростым.

Вторая сложность оказалась связанной с некоторой инертностью мышления студентов, которые привыкли к тому, что если владеешь знаниями по иностранному языку, которые выше средних (был на стажировке в стране изучаемого языка, занимался дополнительно с репетитором или на курсах), то почти наверняка получишь на итоговом экзамене, а следовательно, и в дипломе оценку «отлично», даже если не будешь посещать занятия. Между тем, при рейтинговой системе оценки знаний – и это одно из ее преимуществ – такая ситуация может оказаться весьма проблематичной: отлично сданный экзамен будет являться только составной частью той оценки, которая окажется в дипломе и учтет средний рейтинг за все семестры обучения.

И, наконец, третья сложность оказалась чисто технической: отсутствие общих критериев оценки знаний студентов по 100-балльной шкале. Недостаточно четкая разработка критериев оценивания на сегодняшний день объясняется существенной разницей в системе методов, приемов и способов преподавания гуманитарных, общетехнических, специальных дисциплин. Понятно, что по иностранному языку проводятся практические занятия в языковых подгруппах по 10-12 человек, и преподаватель успевает поработать с каждым, а по общетехническим дисциплинам читаются потоковые лекции, на которых можно учесть только факт присутствия студента, но никак не глубину усвоения им предмета. В этих условиях одни преподаватели пошли по новому, хотя и более сложному пути, стараясь оценить как можно более объективно все стороны деятельности студента в баллах (посещение лекций, семинаров, коллоквиумов, практических занятий, написание рефератов, курсовых работ, выполнение лабораторных и контрольных работ, тестов, самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу). Другие преподаватели предпочли более легкий, но гораздо менее объективный путь, исходя при выставлении баллов из старой системы оценок: Петров и Иванов занимались на «тройку», «удовлетворительно» соответствует 55-75 баллам, но Петров работал лучше Иванова, на «три с плюсом», следовательно, Иванову выставляется 55 баллов, Петрову – 65. Очевидно, что такой «подсчет» баллов может вызвать не только недо-

умение студентов, но и создать конфликтную ситуацию. Во избежание таких конфликтов некоторые преподаватели ставят всем студентам группы практически одинаковый балл, при этом он может оказаться завышенным (раз студенты ходили на занятия, то уже молодцы), заниженным (все равно студенты знают предмет хуже преподавателя) или средним.

Если же идти первым путем – путем объективного подсчета баллов, – то здесь мы неизбежно сталкиваемся с вопросом о том, как их распределить по видам учебной деятельности притом, что максимальное количество баллов, которое студент может получить за семестр, – 100, минимальное для получения зачета – 55. Одна из возможностей такого распределения следующая: преподаватель определяет в баллах значимость каждого вида работы, например, чтение и перевод текста – 1-2 балла, пересказ текста – 1-3 балла, написание сочинения на заданную тему – 2-4 балла и т. д. Первая цифра означает минимальную, а вторая – максимальную оценку. Эти значения могут быть оформлены в виде таблицы и сообщены студентам в начале семестра. В ходе работы преподаватель ставит студенту не привычную оценку, а называет количество полученных баллов. Недостатком этого метода является необходимость проведения тщательных подсчетов, однако это компенсируется точностью и объективностью оценки работы студента.

Другая возможность распределения баллов предусматривает выявление среднего количества баллов, которое студент может получить за одно занятие, например, от 3 до 5. При этом способе подсчет, сохраняя точность, значительно облегчается, однако несколько затушевывается объективность оценки: один и тот же вид работы может получить разную оценку в зависимости от наполнения занятия другими видами учебной деятельности.

Наконец, хотелось бы также сказать несколько слов о достоинствах рейтинговой системы оценки знаний студентов. Как показал опыт четырех лет работы по этой системе на кафедре иностранных языков, студенты стали лучше посещать занятия по иностранному языку, внимательнее относиться к объяснениям преподавателя, старательнее готовиться к занятиям, проявлять большую активность и заинтересованность. Они довольно быстро адаптируются к новой системе, начинают понимать ее суть и оценивают справедливость: отличный ответ на экзамене дает студенту определенное количество баллов, оценка же в дипломе складывается из экзаменационной и средней за все семестры обучения, т. е. отражает не только сиюминутные знания студента, свой-

ства его памяти или просто везение, но и его отношение к учебе, а значит, и к делу в целом, характеризует его как личность, свидетельствует о серьезности, дисциплинированности, заинтересованности. Более удобной такая система оказывается и для преподавателя, так как позволяет полно и объективно оценить работу студента в течение нескольких семестров, учесть мнение коллег в случае смены преподавателя в данной языковой подгруппе, гораздо более дифференцированно подойти к самому процессу оценки знаний.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Касевич В.Б. О рисках, связанных с «болонизацией» российской высшей школы // Проблемы и перспективы интеграции российской и европейской систем образования: Материалы междунар. семинара. СПб., 2004.
2. Макарова М.Н., Соломенников В.С. Интеграция в Болонский процесс как стратегия модернизации высшего образования / Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2006.

*Polk Annett*

#### EINHEITLICHES QUALITÄTSMANAGEMENT IN EUROPA? ZU MAßNAHMEN UND INSTRUMENTEN DER QUALITÄTSSICHERUNG AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN

Ziel der folgenden Ausführungen ist eine Darstellung der Qualitätssicherung als ein Teil des Strukturwandels an den deutschen Hochschulen im Rahmen des Bologna Prozesses. Erläutert werden die Entwicklung und die Sicherung von Qualitätsstandards an deutschen Universitäten.

Im Jahre 1999 beschloss der europäische Ministerrat in Bologna<sup>1</sup> die Studienstrukturen des gesamten europäischen Hochschulraumes zu vereinheitlichen.

Im Rahmen dieser von oben verordneten Reform streben die Beitrittsländer des Bologna Prozesses bis 2010 eine höhere Transparenz von Lehre und Studium, eine höhere Flexibilität und Internationalität und eine bessere Anbindung der Studienangebote an den Arbeitsmarkt an.

Im Zentrum der Reformen steht die europaweite Einführung neuer Studienabschlüsse (Bachelor und Master) in Verbindung mit der Etablierung von Leistungspunkten (ECTS) und der Modularisierung des Studienangebots.

Eine weitere Kernreform ist die Vereinheitlichung der Qualitätsstandards in Europa. Die Schlüsselfrage der Qualitätssicherung wird sowohl international als auch national diskutiert.

Die europäischen Bildungsminister haben in Berlin im Jahre 2003 beschlossen, einen Rahmen vergleichbarer Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren.<sup>2</sup>

Die national zu entwickelnden Qualifikationsrahmen sind eine systematische Beschreibung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die der Absolvent nach dem erfolgreich abgeschlossenen Studium erworben haben soll. Ziel ist es Transparenz, Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der Ausbildungsgänge, national sowie international zu erhöhen. Dieser definierte Qualifikationsrahmen dient der Qualifikationsentwicklung und- sicherung in der Lehre.

Die angestrebte Internationalisierung des Hochschulraumes setzt einheitliche Qualitätsmerkmale in der Lehre und im Studium voraus, die nicht an nationalen Grenzen enden können.

In Deutschland wird seit Anfang der neunziger Jahre über die Qualität von Lehre und Studium diskutiert. Gründe waren die veränderten Anforderungen der Hochschulen aufgrund von Verknappung finanzieller Mittel und gleichzeitig steigender Studierendenzahlen sowie durch sich verändernde Qualifikationsprofile für den Arbeitsmarkt gekennzeichnet. Zudem mussten die Hochschulen ihre Qualifikationsprofile gegenüber der Öffentlichkeit und der Politik legitimieren. Ein weiterer Grund war der wachsende internationale Wettbewerb im Hochschulbereich.

Mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge zielen die Hochschulen in Deutschland auf kürzere Studienzeit und die Verbesserung der Berufsqualifizierung. Gestufte Systeme führen zu einer stärkeren Profilbildung der Hochschulen, die den qualitätsgesteuerten Wettbewerb unter den Hochschulen positiv unterstützt.

Die Qualitätsdiskussion umfasst nicht nur das Studium und die Lehre, sondern nun tritt auch die Institution Hochschule als Ganzes in den Mittelpunkt. Die verschiedenen Maßnahmen der Qualitätssicherung können zu einem umfassenden Qualitätsmanagement der Hochschule führen. (Forschung und Lehre, Studium und Berufsorientierung, Forschung und Weiterbildung). Bei der Durchführung werden unter anderem Management Prinzipien aus der Wirtschaft für den öffentlichen Bereich angewendet.

Die Kultusministerkonferenz<sup>3</sup> die Hochschulrektorenkonferenz<sup>4</sup> und der Akkreditierungsrat haben in Deutschland die Grundlagen für ein Qualitätssi-



cherungssystem geschaffen, mit dem Ziel die Vergleichbarkeit von Studien- und Prüfungsleistungen als Voraussetzung der Mobilität zu gewährleisten.

Voraussetzung der Qualitätssicherung ist die Erarbeitung vergleichbarer Methoden und Kriterien für die Bewertung von Forschung und Lehre. Wichtige Instrumente von Qualitätsstandards sind die **Akkreditierung** und **Evaluation**.

Für die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurde 1998 von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz ein Akkreditierungsverfahren beschlossen. Es wurde ein Akkreditierungsrat eingesetzt, der die Aufgabe hatte, Agenturen zu akkreditieren, die ihrerseits die Akkreditierungsverfahren dezentral durchführen, und das Siegel der Akkreditierung vergeben sollten. Dieses externe Instrument der Qualitätssicherung löst die Aufgaben der Landesministerien zur Genehmigung von Studiengängen ab.

Die Aufgabe der Akkreditierung ist die Sicherstellung fachlich-inhaltlicher Standards, die mit der Überprüfung des Studiengangskonzeptes und der Studierbarkeit des Lehrangebots auch die Qualität der Lehre sowie die Überprüfung der Berufsrelevanz einschließt<sup>5</sup>. Die gesetzlich eingeführte regelmäßig wiederholende Akkreditierung der Bachelor- und Masterstudiengänge ist Voraussetzung für die Einführung und Erhaltung eines Studienganges.

Die zweite wichtige Maßnahme der Qualitätssicherung ist die Evaluation. Das Ziel der Evaluation ist es, die Qualität und die Ergebnisse von Lehre und Studium durch entsprechende Arbeits- und Studienbedingungen zu verbessern. Die Instrumente einer leistungsfähigen Evaluation der Lehre sind eine Kombination aus interner und externer Evaluation. Die interne **Evaluation** besteht aus einer systematischen Bestandsaufnahme und Analyse der Lehre und des Studiums durch die Fakultät und endet mit einem schriftlichen Bericht. Auf dieser Grundlage findet in einem zweiten Schritt eine Begutachtung durch externe Experten statt, die ihre Empfehlungen in einem schriftlichen Abschlussbericht festgehalten haben. Danach wird zwischen der Fakultät und der Hochschulleitung ein Maßnahmenkatalog entworfen. Dabei ist es wichtig Verbindlichkeiten zu schaffen und gewisse Anreizsysteme oder Sanktionsmöglichkeiten zu schaffen. Was die Akzeptanz dieses Verfahrens betrifft, bewegt sie sich zwischen einer deutlichen Relativierung des anfänglichen Enthusiasmus und „Evaluationsmüdigkeit“.

Die Einbeziehung der Studenten in die Qualitätssicherung besteht in der Form der **studentischen Lehrveranstaltungskritik**, in der die Studenten die einzelne Seminare bewerten. Diese Bewertung erfolgt in der Regel über einen standardisierten Fragebogen, der zum Ende des Semesters von den Lehrenden an die Studenten ausgehändigt wird oder im Internet zur Verfügung steht. Dieses Verfahren der studentischen Lehrevaluation kann durch eine Befragung von Absolventen vervollständigt werden.

Die Auswertung sollte auf Fakultätsebene erfolgen und konkrete Konsequenzen einschließen. Es kann eine Feedback-Runde zwischen Studierenden und Lehrenden stattfinden oder spezielle didaktische Weiterbildungen für die Lehrenden angeboten werden. Einige Möglichkeiten, um Anreize zu schaffen sind leistungsbezogene Mittelvergabe, Lehrpreise oder Exzellenzwettbewerbe. Der Exzellenzwettbewerb wurde ausgeschrieben, um den Wissenschaftsstandort Deutschland zu stärken. Finanzmittel in Höhe von 1,9 Milliarden Euro für die nächsten fünf Jahre sind von Bund und Ländern für die am Ende ausgewählten Top-Universitäten, aber auch weitere Projekte bereitgestellt.

Die Kultusministerkonferenz schlägt vor, den durch die Verfahren der regelmäßigen Akkreditierung und Evaluation entstandenen Aufwand in Grenzen zu halten. Die Ergebnisse der Evaluation und der Akkreditierung sollen sinnvoll aufeinander bezogen werden. In Deutschland wird immer wieder über den großen bürokratischen Aufwand und die Sinnhaftigkeit der Verfahren gestritten.

Weitere Maßnahmen der Qualitätssicherung sind **Lehrberichte**, die in einer Vielzahl von Bundesländern gesetzlich verlangt werden. Diese Berichte werden meist kritisch betrachtet, weil sie einen bürokratischen Mehraufwand bedeuten und nicht die Lehre verbessern.

Auch **Betreuungskonzepte** werden immer häufiger Praxis an deutschen Hochschulen. Dazu gehören Tutoren- und Mentorenprogramme. Beim Mentorensystem kann sich jeder Studierende aus der Professorenschaft einen Mentor aussuchen. Mehrere Male treffen sich Mentor und Student und besprechen die erreichten und geplanten Studienziele. Tutoren sind Studenten aus den höheren Semestern, die den Erst- und Zweitsemestern über das eigentliche Ziel hinausgehende Inhalte, wie Lerntechniken und Zeit- und Projektmanagement vermitteln.

Das Betreuungskonzept wird auch als Gegenstand der Evaluationsverfahren miteinbezogen.

Qualitätssichernde Maßnahmen sollen auch an Schnittstellen insbesondere beim Übergang von Schule und Hochschule wirksam werden. Das schließt die kooperative inhaltliche Abstimmung des schulischen Ausbildungsangebotes auf die Anforderungen der Hochschule ein. Das betrifft auch die qualitätsorientierte Auswahl der Studienbewerber beim Übergang von Schule zur Hochschule, aber auch vom Bachelor zum Master. Auch der Übergang von Hochschule zum Beruf gehört in den Maßnahmenkatalog der Qualitätssicherung. Die Erleichterung des Berufseintritts kann durch so genannte Stellenbörsen und Messen oder **Career Center** geschaffen werden. Career Center sind Einrichtungen innerhalb der Universitäten, die mit der Vorbereitung von Studenten auf einen Einstieg in die Berufswelt betraut sind. Durch Seminare und Vorträge soll berufsrelevantes Wissen vermittelt werden, Kontakte zu Arbeitgebern hergestellt, Unternehmen in einen besseren Kontakt zur jeweiligen Hochschule gebracht und auf diesem Wege die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen verbessert werden.

Ein weitere Variante ist die Einbeziehung der beruflichen Erfahrungen der Absolventen in die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge im Rahmen der Etablierung von **Alumni Programmen**. Universitäten versuchen mit den Alumnis, den ehemaligen Studierenden, in Kontakt zu bleiben. Alumnis können als Förderer der Universität fungieren und als Marketingstrategie genutzt werden.

Ein sehr beliebtes Verfahren, um die Qualitäten in bezug auf Lehre und die Ausstattung der Universitäten verschiedener Hochschulen miteinander vergleichen zu können, sind die **Hochschulrankings**. Verschiedene Forschungseinrichtungen veröffentlichen ein Mal jährlich ein Hochschulranking, in dem gleiche Studiengänge an verschiedenen Hochschulen unter verschiedenen Aspekten verglichen und gerankt werden. Dieses Hochschulranking ist nicht unumstritten. Beispielsweise werden Vergleichskriterien wie Veröffentlichungsleistungen oder Urteile der Professoren über Fachbereiche als wenig objektiv kritisiert und die in den Fragebögen für Studenten gestellten Fragen suggestiver Art bemängelt.

Die dargestellten Verfahren zeigen deutlich den Wechsel in der Hochschulsteuerung. An vorderster Stelle steht eine erfolgsorientierte Kontrolle, die von der Autonomie der Hochschulen und dem Wettbewerbsgedanken geprägt sind. Den Hochschulen werden weitgehende Selbstständigkeit und Eigenverantwortung eingeräumt, die aber von einer ständigen Rechenschaftslegung vor dem Staat begrenzt werden. Die Ergebnisse der Qualitätssicherungsverfahren werden an staatlichen Zielen und Vorgaben gemessen.

Dieses neue Verhältnis von Staat und Hochschule drückt sich auch in verschiedenen Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen aus, die die Maßnahmen und Verfahren der Qualitätssicherung als einen festen Bestandteil integrieren.

Die Qualitätssicherung ist ausdrücklich als Ziel in der Bologna Erklärung formuliert worden. Sie ist Teil der Internationalisierungsstrategie aber greift auch die Fragen der Hochschulreformen im Inland auf, nämlich die systematische Sicherung und Entwicklung von Qualität an allen Hochschulen, die dem Bologna Prozess beigetreten sind, um im Wettbewerb bestehen zu können.

<sup>1</sup> Gemeinsam Erklärung der europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999 URL: [www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna-Erklaerung.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna-Erklaerung.pdf), 10.12.2006.

<sup>2</sup> Kommunique der Konferenz der europäischen Hochschulministerien und-minister am 19. September 2003 in Berlin URL: [www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Berlin-Kommunique.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Berlin-Kommunique.pdf), 10.12.2006.

<sup>3</sup> Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz) ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder. Sie beruht auf einem Übereinkommen der Länder.

<sup>4</sup> Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ist der freiwillige Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Sie hat gegenwärtig 259 Mitgliedshochschulen. Die HRK ist die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit und sie ist das Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen. Sie befasst sich mit allen Themen, die Aufgaben der Hochschulen betreffen: Forschung, Lehre und Studium, wissenschaftliche Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer, internationale Kooperationen sowie Selbstverwaltung.

<sup>5</sup> [www.kmk.org/doc/beschl/hschulw.htm](http://www.kmk.org/doc/beschl/hschulw.htm), 10.12.2006.

---

<sup>1</sup> В американском варианте, особенно в южных диалектах, отмечается также конструкция с маркированным инфинитивом: *Have him to call me* [7. С. 184].

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>«НАУКИ ЖРЕЦ ПОЧТЕННЫЙ»<br/>(к 60-летию профессора В.А. Аветисяна)</b> .....   | 5         |
| <b>Раздел I. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b> .....   | <b>12</b> |
| <i>Агеева М.Г.</i> КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРНЫЕ<br>ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА<br>В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....  | 12        |
| <i>Александрова Н.К.</i> «КНИГА О ФАУСТЕ» 1587 Г. КАК ПРОТОСЮЖЕТ .....   | 16        |
| <i>Александрова С.Т.</i> ЯЗЫК И СТИЛЬ «ЖУРНАЛА МОЕГО<br>ПУТЕШЕСТВИЯ 1769 ГОДА» И.Г. ГЕРДЕРА<br>(отражение философских и педагогических взглядов) .....   | 21        |
| <i>Борисенко Ю.А.</i> ИДЕЙНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ<br>ЖАНРА АНТИУТОПИИ .....   | 28        |
| <i>Лаврентьев А.И.</i> ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗМА В ПРОЗЕ Т. ПИНЧОНА<br>И Д. БАРТА .....   | 44        |
| <i>Морозова И.В.</i> ТВОРЧЕСТВО Д.С. МЮРРЕЙ И ИДЕЯ<br>«РЕСПУБЛИКАНСКОГО МАТЕРИНСТВА» .....   | 51        |
| <i>Соломатина С.Ю.</i> РАННИЕ НАТУРАЛИСТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ<br>ГЕНРИ ДЭВИДА ТОРО (на материале эссе «Зимняя прогулка») .....   | 60        |
| <b>Раздел II. ЯЗЫКОЗНАНИЕ</b> .....  | <b>66</b> |
| <i>Буйнова С.Ю.</i> К ВОПРОСУ ДИНАМИКИ В СФЕРЕ СЕМАНТИКИ<br>(на материале английского языка) .....   | 66        |
| <i>Гельберг С.Ю.</i> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КОРЕФЕРЕНТНОСТИ<br>В БЕССОЮЗНЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ<br>(на материале современного английского языка) .....   | 73        |
| <i>Зеленина Т.И., Загуляева Б.Ш.</i> СОВРЕМЕННАЯ СОЦИОЭТНИЧЕСКАЯ<br>СИТУАЦИЯ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ .....   | 75        |
| <i>Краснова Т.А.</i> ФОНЕТИЧЕСКАЯ ДИКТОВКА И ОСОБЕННОСТИ<br>ВОСПРИЯТИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ<br>АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (к проблеме преподавания<br>иностранного языка в национальной аудитории) ..... | 88        |
| <i>Малых Л.М.</i> РОЛЬ ОПЕРАЦИИ СРАВНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ<br>(логико-философский аспект метода сравнения языков) .....   | 92        |
| <i>Медведева Т.С.</i> ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА<br>МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ РОССИИ И ГЕРМАНИИ .....  | 103       |
| <i>Медведева Т.С., Медведева Д.И.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ<br>ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ<br>В ГЕРМАНИИ .....  | 113       |

|  |            |
|--|------------|
| <i>Мерзлякова Н.П.</i> СИНТАКСИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ МОДАЛЬНЫХ<br>ГЛАГОЛОВ (на материале немецкого языка) .....   | 118        |
| <i>Опарин М.В.</i> К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ КОНЦЕПТ .....   | 126        |
| <i>Параховская С.В.</i> КОГНИТИВНЫЕ ТЕОРИИ В ЛИНГВИСТИКЕ<br>И МЕЖДОМЕТИЯ .....   | 132        |
| <i>Спиридонова Г.Я.</i> НЕКОТОРЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ<br>В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ ИМПЛИЦИТНЫХ ДЕРИВАТОВ<br>НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА .....   | 139        |
| <i>Терешина Ю.В.</i> ТИПОЛОГИЯ И МЕЖКАТЕГОРИАЛЬНЫЕ СВЯЗИ<br>АНГЛИЙСКИХ КАУЗАТИВНЫХ HAVE-КОНСТРУКЦИЙ .....  | 141        |
| <i>Широглазова Н.С.</i> СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОБЫТИЯ<br>И ЕГО ПАРТИЦИПАНТОВ В ЯЗЫКЕ .....   | 149        |
| <i>Шутова Н.М.</i> РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА<br>(на материале перевода англоязычной рекламы на русский язык) .....   | 157        |
| <b>Раздел III. ПЕДАГОГИКА. ЛИНГВОДИДАКТИКА.....</b>  | <b>167</b> |
| <i>Ассылова М.И.</i> К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА КАК<br>ПОСРЕДНИКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....             | 167        |
| <i>Бекк М.А.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА .....  | 172        |
| <i>Белова Т.И.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА<br>ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ<br>ЯЗЫКУ (на примере старшего дошкольного возраста)..... | 179        |
| <i>Брим Н.Е.</i> ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ<br>В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ .....  | 190        |
| <i>Буторина Н.В.</i> ОБ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ .....   | 201        |
| <i>Вартанова В.В.</i> РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В<br>ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО<br>УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....                           | 210        |
| <i>Голубкова О.Н.</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА<br>КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ КУЛЬТУРЕ<br>РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ.....                                   | 217        |
| <i>Жукова А.В.</i> К ПРОБЛЕМЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ<br>СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....                   | 224        |
| <i>Зеленина Т.И., Войтович И.К.</i> СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО<br>ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>(из опыта Института иностранных языков и литературы УдГУ).....                    | 228        |
| <i>Калинина И.Ю.</i> МАНИПУЛЯЦИЯ КАК СКРЫТЫЙ СПОСОБ<br>ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО ШОКА .....  | 241        |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Козуева В.А., Федорова И.А.</i> ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА<br>ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ (на материале французского языка) .....   | 244 |
| <i>Клодкина Л.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА «МОЕ РЕФЛЕКСИВНОЕ Я»<br>СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ – В ПЕРИОД<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ .....   | 250 |
| <i>Кузнецова И.А.</i> РАБОЧАЯ ПРОГРАММА И SYLLABUS:<br>СОПОСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИЙ .....   | 255 |
| <i>Лемми А.Ю., Решетникова О.А.</i> ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ В КУРСЕ<br>ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ....   | 262 |
| <i>Милютинская Н.Ю.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ<br>В ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ<br>СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА .....   | 267 |
| <i>Платоненко Н.М.</i> ПРОЦЕСС МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ<br>В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА<br>(на примере деятельности кафедры немецкой филологии УдГУ)..... | 273 |
| <i>Пронина Н.А.</i> СОЗДАНИЕ ТЕКСТОВ ИНФОРМАТИВНОГО<br>ХАРАКТЕРА КАК ОДИН ИЗ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ<br>ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....   | 278 |
| <i>Смирнова О.И.</i> ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ<br>В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ .....   | 286 |
| <i>Сюткина Л.В.</i> СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ<br>КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ<br>(из опыта ИИЯЛ УдГУ).....   | 292 |
| <i>Трифорова И.С.</i> АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ .....  | 297 |
| <i>Тройникова Е.В.</i> КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ<br>Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР<br>ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЁЖИ.....  | 313 |
| <i>Утехина А.Н.</i> РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ<br>ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....   | 320 |
| <i>Фаткулина Р.Ф.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ<br>В СИСТЕМЕ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ<br>ЯЗЫКАМ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ<br>(лингводидактический аспект) .....                   | 330 |
| <i>Хасанова Л.И.</i> О ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТА ДИАЛОГА КУЛЬТУР ....  | 337 |
| <i>Юрова И.С.</i> РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ<br>СТУДЕНТОВ (на примере иностранного языка) .....   | 343 |
| <i>Polk Annett</i> EINHEITLICHES QUALITÄTSMANAGEMENT IN EUROPA?<br>ZU MAßNAHMEN UND INSTRUMENTEN DER<br>QUALITÄTSSICHERUNG AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN .....  | 347 |

**Иноязычное образование**  
Филология. Педагогика. Лингводидактика.  
Сборник научных статей.

Ответственный за выпуск Т.И. Зеленина.  
Редакторы: Т.И. Зеленина, А.В. Лашкевич, А.И. Утехина.  
Оригинал-макет А.З. Пилина.  
Обложка Н.А. Бердышева.

Подписано в печать 10.12.06.  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.  
Усл. п.л. 25,92. Уч.-изд. л. 19,36.  
Тираж 100 экз. Заказ №

Издательский дом “Удмуртский университет”  
Типография Удмуртского госуниверситета  
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1



---

<sup>1</sup> Gemeinsam Erklärung der europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999 URL: [www.hrk-](http://www.hrk-)

<sup>2</sup> Kommunique der Konferenz der europäischen Hochschulministerien und-minister am 19. September 2003 in Berlin URL: [www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Berlin-Kommunique.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Berlin-Kommunique.pdf), 10.12.2006.

<sup>3</sup> Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz) ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder. Sie beruht auf einem Übereinkommen der Länder.

<sup>4</sup> Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ist der freiwillige Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Sie hat gegenwärtig 259 Mitgliedshochschulen. Die HRK ist die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit und sie ist das Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen. Sie befasst sich mit allen Themen, die Aufgaben der Hochschulen betreffen: Forschung, Lehre und Studium, wissenschaftliche Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer, internationale Kooperationen sowie Selbstverwaltung.

<sup>5</sup> [www.kmk.org/doc/beschl/hschulw.htm](http://www.kmk.org/doc/beschl/hschulw.htm)., 10.12.2006.

### **Иноязычное**

Филология.

Сборник научных статей.

Педагогика.

### **образование**

Лингводидактика.

Ответственный за выпуск Т.И. Зеленина.

Редакторы: Т.И. Зеленина, А.В. Лашкевич, А.И. Утехина.

Оригинал-макет А.З. Пилина.

Обложка Н.А. Бердышева.

Подписано в печать 10.12.06.

Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.

Усл. п.л. 25,92. Уч.-изд. л. 19,36.

---

Тираж 100 экз. Заказ №

Издательский дом «Удмуртский университет»  
Типография Удмуртского госуниверситета  
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1