Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Кубанский
государственный
университет

FREMDSPRACHEN LEHREN UND FORSCHEN
IN EINEM MULTIKULTURELLEN RAUM

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

МАТЕРИАЛЫ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет романо-германской филологии
Кафедра немецкой филологии

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы
Международной научно-практической конференции

Краснодар, 16–17 мая 2019 г.

Краснодар
2019

УДК 81´26:005.745
ББК 81.2-99
П 781

Редакционная коллегия:
И.А. Белокопытова, С.С. Бычков, М.А. Олейник (отв. ред.), З.И. Чале,
И. Яцевич (Польша)

П 781 Проблемы исследования и преподавания иностранных языков в поликультурном пространстве: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2019. – 163 с. – 500 экз.
ISBN 978-5-8209-1601-4

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции, в центре внимания которой – проблемы влияния глобализации и культурного многообразия на преподавание и исследование иностранных языков. Рассматриваются особенности развития образовательных систем, внедрения информационных технологий, структурные изменения в академической среде, мотивация и ценностные установки обучающихся в рамках поликультурных обществ, обусловливающих актуальность таких концептов, как многоязычие, диалог культур, поликультурное пространство.

Адресуется ученым, педагогам, студентам и аспирантам, а также всем, кто интересуется теоретическими и практическими аспектами изучения иностранных языков и межкультурной коммуникации.

Издание подготовлено в рамках проекта Эразмус+ «Кафедра Жана Монне: Европейская интеграция через язык и культуру», реализуемого при поддержке Исполнительного агентства по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре ЕС.

УДК 81´26:005.745
ББК 81.2-99

ISBN 978-5-8209-1601-4

© Кубанский государственный университет, 2019

Содержание

Deutsch lehren und lernen in einem multikulturellen Raum
Вместо предисловия ……. 7
Абрамов Я.С.
Дискурс как объект междисциплинарного изучения: к вопросу о терминологии …… 10
Ачилов Н.К.
Социолекты современного английского языка ……... 14
Багироков Х.З.
Функция межкультурной коммуникации в художественном тексте автора-билингва …… 17
Белокопытова И.А., Гатаева М.Б.
Понятие «Kulturwege» в поликультурном пространстве…… 20
Бычков С.С.
Преподавание немецкого языка в поликультурном пространстве …… 22
Вареникова Л.В.
Использование регионального компонента на уроках немецкого языка при помощи изучения пословиц……. 26
Волошин Ю.К., Сидорова Л.И.
Типология концептов как объект контрастивной лингвокультурологии…… 29
Гальскова Н.Д., Левченко М.Н.
Межкультурная коммуникация и ее параметры в языковом поликультурном образовании……... 33
Гатауллин Р.Г.
Межкультурная коммуникация и иностранные языки ……... 35
Гатауллин Р.Г., Шайхутдинова Л.Р.
Межкультурная коммуникация и цветообозначение во фразеологии……... 39
Горбатовский А.С.
Особенности выражения дихотомии «свой vs. чужой» посредством национально-культурных стереотипов в романе И. Троянова «Der Weltensammler»……. 42
Григорян А.А., Мартиросян А.М.
Лингвокультурологические аспекты преподавания грамматики …… 45
Гришина Е.В., Дежурова Е.В.
Интеграция немецкого языка в уроки ОБЖ и физкультуры – проект Fairplay…… 48

Гусева А.Е., Шимко Е.А.
Этнолингвистические особенности фразеологизмов тематической группы «род» в немецком и русском языках ……... 51
Данилова Е.Р.
Förderung der Diskussionsfähigkeit der Studierenden als Vermittlung der interkulturellen Kompetenz beim Deutscherwerb …… 53
Елькин В.В.
Межкультурная коммуникация и лингвокультурная адаптация в полиэтнической среде…… 56
Исраелян М.А.
Лингвокультурная специфика юмора в современном английском языке……... 59
Каребина О.П., Радченко М.С.
О роли эмоциональной составляющей в обучении иностранному языку младших школьников……. 62
Крупина Е.А.
Лексикографическое описание имен собственных в рамках проблемы языка и культуры (на материале справочников к поэме «Беовульф») ……. 65
Кузнецова М.А.
Понятие категории персональности на примере произведения А. Кристи «Пять поросят» …… 67
Кулишова Н.Д.
Ausbildung und Training von Deulmetschern und Übersetzern …….. 69
Ломинина З.И.
Лингвострановедение в свете новой лингводидактической парадигмы обучения (некоторые размышления)…… 72
Лукьянова А.А.
Репрезентация лингвокультурного аспекта на материале текстов Tatortkrimi ……. 75
Мартиросьян Е.Г., Поздеева Т.В.
Рекламный текст: манипулирование через информацию …….. 77
Несветайлова И.В.
Пословицы, поговорки и афоризмы как отражение культуры этноса ……. 81
Нечай Ю.П.
Частеречная аспектность немецких эмоционально-экспрессивных частиц (инновации и интерпретации) ……. 84

Олейник М.А.
Концепт «поликультурное пространство» в современном гуманитарном знании ……... 86
Острикова Г.Н., Колесникова О.П.
О некоторых вопросительных предложениях с энантиосемичным значением в немецком языке …… 89
Петрова М.В.
Опыт формирования поликультурного образовательного пространства в рамках проектного обучения иностранному языку на факультете журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова……. 92
Поленова Г.Т.
Межкультурная коммуникация студентов факультета иностранных языков как средство овладения немецким языком ……. 95
Прямушко Ж.И., Солодкий М.Б.
Методика обучения иностранным языкам: от зубрежки латыни до ФГОС …… 98
Сидорков С.В., Сидоркова Г.Д.
Продуктивные лексико-семантические группы в просторечии …… 101
Сидоркова Г.Д., Сидорков С.В.
Роль языкового семантического контекста в моносемантизации синтаксических конструкций …….. 105
Федотова Т.В.
Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку ……. 109
Фетисова И.В.
Политкорректность в процессе межкультурной коммуникации …….. 112
Филатова Е.А.
Дистанционные методы обучения фонетие английского языка в условиях аудиторного билингвизма …… 115
Хариханова Б.А.
Использование ситуаций в процессе коммуникативного обучения иностранному общению ……... 117
Чале З.И.
Социальная маркированность и языковой престиж иноязычного слова в процессе изучения немецкого языка…… 120
Чернова Л.В.
Речевая игра как инструмент интенсификации формирования лингвистической компетенции…… 123

Чернова Л.В., Дорофеева О.А.
Опыт использования средств наглядности в процессе обучения лексике ……... 126
Юрченко Д.В.
Передача лингвокультурных лакун при переводе во фразеографической практике ……... 131
Çağlayan Karaoğlu Bircan
Eine Diskursanalyse zur Studie «Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar?» ……... 136
Hug Michael
«Warum soll ich «sie» zu Dir sagen? Bist Du denn eine Frau?»
Explizit Sprachreflektorisches vom Sams für Lehre und Unterricht. Ein exemplarischer Vorschlag ……. 148
Jacewicz Iwona
Weg von der Chronokratie und Dromokratie hin zur Qualität. Die Kunst des Übersetzens der Rechtstexte im Digitalzeitalter …… 152
Loercher Helgard
Online-Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – ein Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz…….. 157
Neubacher Dionys
Übersetzung, Transkription und Transliteration von Toponymen in der mehrsprachigen Unternehmenskommunikation. Eine Fallstudie über die russische Fluglinie *Pobeda* ……..... 160
Сведения об авторах ……. 163

Deutsch lehren und lernen in einem multikulturellen Raum
Вместо предисловия

2016 год, зима. Несколько дней оставалось до окончания срока подачи заявок на грант Эразмус+. Несколько месяцев размышлений, рефлексии, обсуждений и споров подошли к концу. Перед нами лежал 50-страничный документ с описанием проекта «Кафедра Жана Монне: Европейская интеграция через язык и культуру». Думаю, в какой-то момент мы смирились с тем, что не получим финансирования. В какой-то другой момент мы подумали, что это ничего не меняет. Наконец, в самый важный момент мы поняли, что должны реализовать этот проект независимо от того, будет он одобрен или нет.

Кафедра немецкой филологии Кубанского государственного университета с 2006 года превратилась в региональную площадку для поддержки немецкого языка и культуры на юге России. На базе нашего вуза проводились мероприятия для школьников и студентов, которые были призваны поддержать мотивацию учащихся начать и продолжать изучение немецкого языка. Мы проводили литературные вечера, театральный фестиваль, фестиваль короткометражных фильмов, выставки рисунков, олимпиаду «Sprich deutsch!» и участвовали в днях немецкой и австрийской культуры. Студенты нашего университета получили возможность освоить дополнительную квалификацию «European Business Administration Assistant» в Европейской школе бизнеса, образовательной программе, которая развивалась в рамках партнерского договора со школой им. Вальтера Ойкена в городе Карлсруэ. Учащиеся проходили не только двухгодичное обучение, но и обязательную практику на предприятиях в Германии. В рамках программ дополнительного образования изучать немецкий язык в университете стали школьники; помимо собственно немецкого языка они знакомились со страноведением немецкоязычных стран, информационными технологиями, основами экономики и экономики предприятия и посещали немецкие компании в Краснодаре. Несколько раз в год мы проводили мероприятия, на которых школьники делали презентации и ставили небольшие театральные постановки. Нашим девизом в эти годы стала фраза «Wir leben Deutsch» – мы действительно жили немецким языком и немецкой культурой. И мы чувствовали, что наши усилия не проходят бесследно. Мы объединили сотни людей идеей о том, что немецкий язык и немецкая культура – это не просто наш общий интерес; это то, что дарит нам яркие события и незабываемые впечатления. Мы видели школьников, которые из года в год приходили к нам на фестивали и олимпиады, мы видели, как они становились нашими студентами и продолжали участвовать в наших программах. Немецкий язык объединил нас всех. Поэтому, когда мы приняли решение подать заявку на проект «Эразмус+ Кафедра Жана Монне», чем-то само собой разумеющимся было понимание, что наш научно-образовательный проект должен быть логическим продолжением всего, что мы делали в последние годы – он должен

был объединять студентов, школьников, учителей немецкого языка, бизнес и представителей городской администрации. И этот проект должен был быть посвящен языку, культуре и их интегративной силе. Мы представили себе, как мы можем совместить наш многолетний опыт с европейскими исследованиями; так родился проект «Европейская интеграция через язык и культуру». Летом 2016 года мы узнали, что наш проект получил поддержку Европейского союза.

Помимо лекций и практических занятий для студентов Кубанского государственного университета, посвященных диалогу культур, межкультурной коммуникации, педагогике многообразия, европейской тематике для будущих переводчиков, а также истории и культуре Европы, мы задумали множество дополнительных мероприятий. К ним относится проект «Европейская тематика на уроках немецкого языка», в рамках которого студенты факультета романо-германской филологии при методической поддержке преподавателей кафедры немецкой филологии анализировали школьные учебники на предмет наличия в них информации о Европейском союзе и отдельных европейских странах, о европейской культуре, о традициях и обычаях. После аналитической фазы учащиеся разработали задания для школьников и провели по ним уроки в школах Краснодара. В рамках проекта для школьников «Россия и ЕС: на пути к диалогу культур» состоялась страноведческая викторина «Как хорошо ты знаешь Европу?» и научно-практическая конференция, на которой учащиеся школ Краснодара и Краснодарского края представили результаты своих исследований, посвященных актуальным проблемам миграции, взаимного влияния культур, внешней культурной политики ЕС и России, международным образовательным контактам и другим вопросам. Во время конференции городов-побратимов в 2017 году мы провели встречу под заголовком «Побратимство городов как диалог культур», а в 2018 году встретились за круглым столом с представителями европейского бизнеса в Краснодаре и обсудили «Межкультурную коммуникацию в бизнесе». Мы провели ряд семинаров и конференций для учителей немецкого языка и сами внедряли европейскую тематику на своих занятиях. Логическим завершением нашего проекта является проведение нынешней конференции. В феврале 2016 года, когда мы заканчивали оформление заявки на грант, мы сформулировали ее название так: «Deutsch lehren und forschen in einem multikulturellen Raum» (Преподавание немецкого языка и исследования в области германистики в поликультурном пространстве).

Той зимой 2016 года, когда мы заканчивали оформление заявки, нам казалось, что эта конференция сможет не только стать итогом трехлетнего проекта, но и показать, насколько результаты наших исследований соотносятся с проблематикой Юга России и Северного Кавказа, региона исторически поликультурного. Все теоретические размышления о европейской интеграции через язык и культуру, которым мы посвятили эти три года, в конечном итоге оказываются шире изначально задуманных границ.

Наше общество, пожалуй, не менее поликультурно, чем современное европейское. Вопросы интеграции, так актуальные для Европейского союза, не теряют своей актуальности для нас. Результаты наших исследований предстают, таким образом, как нечто универсальное. Обращаясь к проблематике европейской интеграции, мы в конце концов можем найти вопросы, которые занимают нас каждый день.

Наша конференция вызвала интерес не только у коллег, занимающихся вопросами преподавания немецкого языка, поэтому мы концептуально расширили тематические границы. Мы говорим не только о немецком языке, но и в целом о проблемах дидактики обучения иностранным языкам в поликультурном пространстве. Мы обсудим вопросы межкультурной коммуникации в полиэтнической среде и проблемы многоязычия, затронем русскую и немецкую лингвокультуры, коснемся сложностей формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку и некоторых других вопросов. Некоторые тезисы, опубликованные в этом сборнике, касаются частных лингвистических вопросов, отражающих личные интересы исследователей и их понимание понятий «культура» и «поликультурное пространство».

Тематически наша конференция вышла за рамки вопросов преподавания немецкого языка и называется поэтому «Проблемы преподавания и исследования иностранных языков в поликультурном пространстве». География участников обширна – в настоящем сборнике представлены труды исследователей из России, Германии, Австрии, Польши, Турции. Мы рады, что очное участие в конференции принимают ученые из разных городов России и наши зарубежные коллеги.

Мы надеемся, что наша конференция послужит источником новых идей, научного вдохновения, даст новые импульсы для научных исследований и, наконец, оставит теплые воспоминания о нашем городе и вузе.

С наилучшими пожеланиями,
Организационный комитет конференции

Я.С. Абрамов
Армавир, Россия

ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ: К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ

Чёткого и общепризнанного определения дискурса, охватывающего все случаи его употребления, не существует, и не исключено, что именно это способствовало широкой популярности термина за последние десятилетия: различные его понимания удачно удовлетворяют различные понятийные потребности, модифицируя более традиционные представления о речи, тексте, диалоге, стиле и даже языке. Своеобразной параллелью многозначности термина «дискурс» является, в частности, до сих пор не устоявшееся ударение, благодаря чему слово можно произносить с ударением как на первом, так и на втором слоге.

Начнём рассмотрение термина с обращения к толковым словарям:

дискурс (фр. discours, англ. discourse, от лат. discursus «бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор»), речь, процесс языковой деятельности; способ говорения (ЭК).

Discourse – [UNCOUNTABLE] LINGUISTICS written or spoken language, especially when it is studied in order to understand how people use language (MD).

Discourse – [U] communication in speech or writing [C] a speech or piece of writing about a particular, usually serious, subject (CD)

Как видим, главным в определениях дискурса является использование языка в процессе общения.

В лингвистике термин «дискурс» близок по смыслу понятию «текст», однако подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения. В противоположность этому, текст мыслится преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности (Орлов 1991). Иногда дискурс понимается как включающий одновременно два компонента: и динамический процесс языковой деятельности, вписанной в социальный контекст, и её результат (т.е. текст) – именно такое понимание является предпочтительным (Шейгал 2004).

Исследователи указывают на то, что наиболее ярко выделяются три основных варианта употребления термина «дискурс», соотносящиеся с разнообразными традициями и мнениями конкретных авторов.

К *первому относятся* собственно лингвистические употребления этого термина, которые сами по себе весьма разнообразны, но в целом за ними просматриваются попытки уточнения и развития традиционных понятий речи, текста и диалога. Переход от понятия речи к понятию дискурса связан со стремлением ввести в классическое противопоставление языка и речи, принадлежащее Ф. де Соссюру, некоторый третий элемент – нечто «более речевое», нежели сама речь, и одновременно – в большей степени

поддающееся изучению с помощью традиционных лингвистических методов, более формальное и тем самым «более языковое» (Бюиссанс 1943).

Дискурс рассматривается как речь в контексте коммуникативной ситуации, вследствие чего и имеет более ярко выраженный социальный смысл, нежели в контексте речевой деятельности отдельного индивида, например, в пространстве такого институционального дискурса, как педагогический, происходит общение базовой пары участников коммуникации – учителя и ученика.

Второе употребление термина «дискурс», вышедшее за рамки науки в публицистику, восходит к французским структуралистам и постструктуралистам, и прежде всего к М. Фуко. Понимаемый ими термин «дискурс», а также производный от него термин «дискурсивные практики» описывает способы говорения с точки зрения характеристик и авторства (Фуко 1996). Данное определение дискурса может рассматриваться как указание на коммуникативную самобытность субъекта социального действия, который может быть как конкретным, так и групповым, например, дискурс такого социального института, как школа, принимает форму социального диалога, происходящего между отдельными индивидами – учителями и группами – классами учеников.

Существует *третье употребление* термина «дискурс», связанное с именем немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса. В этом случае «дискурсом» называется идеальный вид коммуникации, осуществляемый в максимально возможном отдалении от социальной реальности, традиций, авторитета, коммуникативной рутины и т.п. и имеющий целью критическое обсуждение и обоснование взглядов и действий участников коммуникации (Хабермас 2000).

Близким понятию дискурса оказывается понятие «диалог». Дискурс, как и любой коммуникативный акт, предполагает наличие двух фундаментальных ролей – автора и адресата. При этом роли говорящего и адресата могут поочередно перераспределяться между лицами – участниками дискурса, и тогда речь идёт о диалоге. Если на протяжении дискурса роль говорящего закреплена за одним и тем же лицом, такой дискурс называют монологом (Борисова 2007: 21).

Следует заметить, что термины «текст» и «диалог» как более традиционные приобрели большое количество коннотаций, которые мешают их свободному употреблению, поэтому термин «дискурс» удобен в качестве родового понятия, объединяющего все виды использования языка.

Изучая дискурс, можно констатировать, что невозможно дать его чёткого определения, так как само понятие дискурса многозначно и многогранно. С прагмалингвистической точки зрения, дискурс – основанная на взаимодействии деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, обмен эмоциями и информацией, воздействие друг на друга, взаимное переплетение быстро меняющихся коммуникативных тактик и их речевых и неречевых реализаций в практике общения. В рамках

педагогического дискурса, например, важно помнить, что главной целью труда учителя является благоприятное содействие интеллектуальному развитию ученика, а основным элементом – само взаимодействие учителя с учеником.

С позиций психолингвистики, дискурс является развертыванием переходов от внутреннего кода к внешней вербализации в процессах порождения речи и её толкования с учётом социально-психологических типов языковых личностей, ролевых установок и предписаний (Карасик 1992). Так, участники педагогического дискурса представляют собой языковые личности, которые обладают статусными характеристиками и исполняют свои роли на основе соответствующих им речевых тактик и стратегий.

Лингвостилистический анализ дискурса ориентируется на выделение регистров общения, разграничение устной и письменной речи в их жанровых разновидностях, определение функциональных критериев общения на основе его единиц (ван Дейк 1998, Арутюнова 1990). Среди жанров педагогического дискурса можно выделить ряд образцовых единиц: семинар, экзамен, лекция, урок, открытый урок, диспут, беседа родителей и ребёнка, учителя и ученика, совещание, родительское собрание и др. При этом основные жанры данного типа дискурса могут быть разделены, в свою очередь, на типы: простой урок, урок-экскурсия, урок-зачет и т.д.

Структурно-лингвистическое описание дискурса предполагает его сегментацию и направлено на освещение собственно текстовых особенностей общения – содержательная и формальная связность, способы переключения темы, модальные ограничители, большие и малые текстовые блоки, дискурсивная полифония как общение одновременно на нескольких уровнях глубины текста (Карасик 2000). Учителю в процессе объяснения материала часто приходится возвращаться к предмету речи, акцентируя внимание на разных сторонах проблемы. В этих случаях удачным является приём переформулирования, который выполняет функцию косвенного контроля понимания.

Лингвокультурное изучение дискурса имеет целью установить специфику общения в рамках определённого этноса, определить формульные модели этикета и речевого поведения в целом, охарактеризовать культурные доминанты соответствующего сообщества в виде концептов как единиц ментальной сферы, выявить способы обращения к прецедентным для данной лингвокультуры текстам (Воркачёв 2001). Ценности педагогического дискурса схожи с ценностями социализации как общественного явления и организованного обществом института школы, призванной осуществить главную цель социализации – сделать из человека члена общества, поддерживающего систему ценностей, знаний и мнений, норм и правил поведения этого общества.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 296-297. – ISBN 5-85270-031-2.

2. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И.Н. Борисова. – М.: URSS, 2007. – 317 с. – ISBN 978-5-382-00227-9.

3. Воркачёв, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачёв // Филологические науки. – 2001. – № 1. – ISSN 0130-9730.

4. Дейк, Т.А. ван. К определению дискурса / Т.А. ван Дейк. – Л.: Сэйдж пабликэйшнс, 1998 – 384 с.

5. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М., 1989. – 312 с.

6. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – 228 с. – ISBN 5-88234-444-1.

7. Карасик, В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В.И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – 104 с. – ISBN 5 - 248 - 01338-0.

8. Карасик, В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с. – ISBN 5-94244-008-5.

9. Орлов, Г.А. Современная английская речь / Г.А. Орлов. – М., Высшая школа, 1991. – 240 с. – ISBN 5-06-001700-1.

10. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – М., 1998. – 296 с. – ISBN 5-8163-0005-9.

11. Фуко, М. Порядок дискурса / М. Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. Пер. с франц. – М.: Касталь, 1996. – 448 с. – ISBN 5-85374-006-7.

12. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб, 2000. – 379 с. – ISBN 5-02-026810-0.

13. Шарикова, Л.А. Словарный тип дискурса и специфика концептуализации мира в нём / Л.А. Шарикова. – Вестник Кемеровского государственного университета, 2011. – ISSN 2078-8975.

14. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 326 с. – ISBN 5-7333-0144-9.

15. Buyssens, E. Les langages et le discours, Essai de linguistique fonctionnelle dans le cadre de la semiology / E. Buyssens. – Bruxelles: Office de Publicite, 1943.

Н.К. Ачилов
Армавир, Россия

СОЦИОЛЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В любом языке существуют слова и фразы нейтральные, которые считаются ядром языка и используются вне зависимости от сферы коммуникации, и стилистически «окрашенные», которые применяются в особых ситуациях. Подобные слова и фразы отмечаются в словарях как нелитературные и часто именуются нестандартной лексикой.

Соответственно, в словарном составе английского языка выделяют два пласта – разговорной и литературно-книжной лексики. *Книжная лексика* состоит из следующих элементов: общие литературные слова, термины, поэтические слова, архаизмы, иностранные слова и заимствования, неологизмы и окказиональные слова. *Разговорная лексика* делится на следующие классы: общая разговорная лексика, сленг, жаргон, профессиональные слова, диалекты, вульгаризмы, разговорные неологизмы (Несова 2006).

И.В. Арнольд, выделяя разговорный и письменный стили, относит к разговорному стилю литературно-разговорный, фамильярно-разговорный и просторечие; в книжном стиле она выделяет научный, деловой, официально-документальный, публицистический, или ораторский и возвышенно-поэтический, при этом существование художественного стиля автором отрицается (Арнольд 2002).

Все виды лексики – нейтральная, книжная и разговорная – объединены в одно целое – основной словарный фонд, базовым компонентом которого является нейтральная лексика. Внимательный взгляд на разговорную лексику позволяет делать интересные наблюдения. С развитием современных технологий темп жизни людей увеличился в несколько раз, что вызвало необходимость быстрой передачи и восприятия информации, а отсюда последовало упрощение языка и частое использование сленга, жаргона и т.п. В лингвистике разновидность языка разных социальных групп называют социолектом, или совокупностью особенностей речи социальной группы, с характерным словоупотреблением, способами выражения и стилистики (СТС).

В соответствии с данными словарей, социолект /социальный диалект – групповые речевые особенности, характерные для какой-либо социальной группы – возрастной, профессиональной (СЛТ), например: речь студентов, солдат, школьный жаргон и т.п.

Основные мнения о социолекте, представленные в работах социолингвистов, сводятся к следующим положениям. Одни используют термин социолект как синоним термину жаргон: «социолектом называют совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе – профессиональной, сословной, возрастной и т.п. – в пределах той или

иной подсистемы национального языка» (Беликов 2001). Далее подчеркивается, что термин удобен «для обозначения разнообразных и несхожих друг с другом языковых образований, обладающих общим объединяющим их признаком: эти образования обслуживают коммуникативные потребности социально ограниченных групп людей» (там же).

Другие исследователи понимают социолект более широко, как любое социально ограниченное языковое образование внутри конкретного языка. Так, социолект может определяться как «набор языковых кодов, которыми владеют индивиды, объединенные какой-либо стратой» (Ерофеева 2005).

Среди социолектов возрастной группы выделяется молодежный, который часто называют молодежным сленгом. Э. Партридж называет сленгом «относительно устойчивый для определённого периода, широко употребительный, стилистически маркированный лексический пласт – компонент экспрессивного просторечия, входящий в литературный язык, весьма неоднородного по своим истокам и степени приближения к литературному стандарту» (Partridge 1970).

И.Р. Гальперин вообще отрицает самостоятельное существование сленга, предлагая использовать термин «сленг» в качестве синонима слова «жаргон» (Гальперин 2005).

Ниже представлены примеры современного молодежного британского социолекта, обнаруженные нами на таком популярном ресурсе, как YouTube:

It's obvious that y'all just do it for the subs (Caspar/YouTube 2017).

Talking about your charity work shows you're not an a-hole (Smosh /YouTube 2018).

This is totally go viral (там же).

Подчёркнутые языковые единицы иллюстрируют употребление разного рода сокращений, неологизмов и фразовых глаголов.

К социолектам профессиональной группы относится профессиональный жаргон, свойственный речи той или иной профессиональной группы, например, исполнителей рэп музыки:

I think we got a banger, dude (Smosh /YouTube 2018).

В приведённом примере, кроме известного обращения dude, говорящий употребляет слово banger. На основе переноса по сходству производимого эффекта в данном контексте это слово означает песню, которая станет популярной довольно быстро.

Профессиональному жаргону характерна высокая степень метафоричности, основу которой составляет сходство по разным признакам – цвет, звук, форма, размер, вкус, запах, время:

Timex on my wrist, what? Money on my fist, skrrt (там же).

В этом примере говорящий использует звукоподражательное слово skrrt, чтобы передать звук, издаваемый автомобилем при дрифте или торможении. Этот звук часто используется в рэпе в качестве звукового сопровождения.

Профессиональный жаргон весьма специфичен и формализован, что объясняется определёнными ограничениями на речевое поведение людей. Тем не менее, сегодня было бы большим заблуждением считать, что процесс деловой коммуникации лишён эмоциональности – практика показывает, что сотрудники компаний активно используют экспрессивную лексику, например:

So just take what I recorded and then loop that until its three minutes long (там же).

В данном примере говорящий употребляет экспрессивную лексическую единицу loop, которая часто звучит у исполнителей рэпа и обозначает фрагмент звуковой записи, которая образует петлю для цикличного воспроизведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что границы между пластами книжной, нейтральной и разговорной лексики очень размыты, что это даёт возможность вести речь о процессе взаимопроникновения стилистических групп языковых единиц. Несмотря на различия трактовок термина «социолект», лингвисты сходятся во мнении, что его нужно соотносить с другими, которые обозначают те или иные разновидности языка. Профессиональный жаргон содержит большое количество метафоричных единиц, понимание которых зависит от контекста.

Литература

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов 4-е изд. / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов (СЛТ). Москва, Советская энциклопедия. 1966. 608 с.
3. Беликов, В.И. Социолингвистика: Учебник для вузов / В.И. Беликов, Л.П. Крысин – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. 439 с.
4. Гальперин, И.Р. / Избранные труды. Москва // Высшая школа 2005. 256 с.
5. Ерофеева, Е.В. Понятие социолект в современной русской лингвистике // Язык. Речь. Речевая деятельность: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 8. Ч. 1. – Нижний Новгород: Нижегород. гос. лингвистич. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2005. – С.141-149.
6. Современный толковый словарь (СТС) [Электронный ресурс] https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-52763.htm
7. Partridge, E. /Slang Today and Yesterday – Routledge & K. Paul, New York, 1970. 476 p.
8. If people acted like youtubers [Электронный ресурс] https://www.youtube.com/watch?v=FN8JEXy_KCw
9. Rappers in 2018 [Электронный ресурс] https://www.youtube.com/watch?v=A13Dw_tEues&t=285s
10. Stop the diss tracks [Электронный ресурс] https://www.youtube.com/watch?v=gaYA9FLT3Ps

Х.З. Багироков
Майкоп, Россия

ФУНКЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ АВТОРА-БИЛИНГВА

Цель работы заключается в доказательстве присутствия в художественных текстах билингвальной личности (далее – БЛ) адыгского языкового пространства положительного воздействия родной лингвокультуры, увеличивающего оригинальность стиля и создающего эффект межкультурной коммуникации. В статье исследуется теоретические основания художественно воплощенного билингвизма, который наилучшим образом может быть использован для исследования культурной глобализации на основе сочетания всеобщего, национального и индивидуального опытов народа. Российский социум стал перед необходимостью осмысления и выработки новой философии образования в новом тысячелетии, в частности – филологического. Ожидаемые толерантные отношения в социуме зависят от целей, которые для себя определит адыгское филологическое образование. В этом контексте задача осмысления и освоения текстов БЛ, выполняющих межкультурную функцию, т. е. диалог культур, необходим**,** так как образовательный эффект будет объемным и продуктивным. Анализ текстов писателей-билингвов, объединивших в своем творчестве две и более культуры, неизбежно будет способствовать формированию личности с широким взглядом на мир, гордой за свою национальную культуру, с эстетическим интересом воспринимающей своеобразие иноязычной культуры и ее образов; любопытной к тому, что не похоже на своё; личности, способной впитывать в себя все богатство духовной культуры человечества.

Интерес к лингвокогнитивному и лингвокультурологическому анализу проблем БЛ затронула популярную в западной и российской гуманитаристике дисциплину – когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Отметим, что в тексте автора-билингва национальная специфика зафиксирована в словах и понятиях, недоступных восприятию иноязычных и инокультурных реципиентов. Степень полноты передачи чужой культуры в билингвокультурном тексте зависит от размеров культурологической дистанции между народами. Воспринимая художественный текст, реципиент интерпретирует его в образах и понятиях своей собственной культуры**.** В процессе межкультурной коммуникации составляются «образы» культур, несущих в себе инвариантную и вариантную составляющие, способствующие толерантным отношениям в обществе. Необходимо подчеркнуть невидимость культурного барьера на уровне одной культуры и языкового пространства. Если языковой барьер очевиден, то барьер культур становится явным при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими (русской и адыгской, адыгской и русской и т.д.), отличными от нее. Только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением,

мироощущением, можно понять специфику своего общественного сознания, «увидеть» различие или конфликт культур. В этом контексте билингвы-писатели (би/поликультуралы) обладают явным преимуществом, так как знание двух (как минимум) языков и культур дает им более полное представление о собственной культуре и обогащает их знания о мире – выполняют функцию межкультурной коммуникации.

В отношении вводимого термина «билингвальная личность» в адыгском языковом пространстве, мы придерживаемся точки зрения С.Г. Николаева, который утверждает, что «любую манифестацию … в тексте и, шире творчестве конкретного автора было бы логично называть билингвемой. Данный терминоконцепт вводится в научный оборот впервые для обозначения минимальной внеуровневой единицы выражения, чье присутствие делает художественную речь двуязычной» (Николаев 2006: 61). Мы предпринимаем попытку расширения «диапазона» функционирования термина и отмечаем, что в двуязычном художественном тексте «билингвема» может содержать в себе «билингвальные лексемы», «билингвальные культуремы» и «билингвальные мифологемы», семантическая наполненность которых способна репрезентировать БЛ адыгского языкового пространства. Спроецировав «билингвему», которая может содержать в себе «билингвальные лексемы», «билингвальные культуремы» и «билингвальные мифологемы», на особо значимые участки картины мира («Человек и его мир», «Природа» и т. д.), можно с уверенностью сказать, что в структуре текста имеются единицы, передающие национально значимую адыгскую фоновую информацию.

Таким образом, БЛ мы характеризуем, как способную функционировать на всех уровнях межкультурной коммуникации:

– глобальном, обладая потенциалом художественных текстов адыгского языкового пространства, имея в себе способность к восприятию национальной языковой культуры представителей разных народов;

– межличностном, обладая способностью с пониманием относиться к индивидуальным различиям в структуре личности, т. е. ей свойственно понимание культуры в ее глобальном проявлении, в инварианте и ее национально-специфическом варианте.

Итак, единство художественного мировидения является стратегически обусловленной категорией в художественных текстах писателей-билингвов. Нами выдвигается положение о том, что в художественных текстах БЛ присутствует лингвокультурный компонент, выражающийся термином «билингвема», обусловленный адыгоязычным происхождением авторов; принципиально важно при этом, что наличие или не наличие родного языка не наносит ущерба их художественному творчеству. Язык художественных текстов не единственный и решающий фактор для определения его принадлежности к адыгской, русской, турецкой, арабской лингвокультурной традиции. Художественные тексты адыгского языкового пространства не столь значительны для русской, арабской, турецкой литератур, имеющих

многовековые традиции. Тексты необходимы адыгам, так как они помогают в диахроническом аспекте исследовать лингвокогнитивные и лингвокультурные характеристики «билингвем», функционирующие в лингвосознании адыгов, которые не подвергались специальному исследованию.

На современном этапе, функционирующий на разных уровнях адыго-инонациональный билингвизм – реальная лингвокогнитивная и лингвокультурная задача. В межкультурном аспекте особую значимость приобретают поиски ответов на вопросы, возникающие при попытке осмыслить и описать БЛ. И.С. Хугаев отмечает, что «художественный (индивидуальный) билингвизм стал входить в круг приоритетных направлений лингвистики, но механизмы сосуществования разных языков в сознании индивида еще не вполне ясны» (Хугаев 2010: 17). Л.Ю. Буянова рассматривает проблему и отмечает, что «художественный текст как особый лингвокогнитивный и эмоционально-прагматический феномен уже давно и активно исследуется в лингвистике, когнитивистике, семиотике и других гуманитарных направлениях, однако до сих пор не до конца выявлены потенциал и роль языкового сознания автора – творца текста, его специфический семиотический код, личностная концептосфера, – словом, все то, что определяет уникальность, неповторимость и этико-эстетическую ценность художественного текста как явления культуры, как суперзнака автора» (Буянова 2005: 242). Ж. Деррида призывает, отвергнув старый подход к текстам: «использование их, «чтобы извлечь пользу», призвал к работе с текстами по принципу диалога, поиска того, что … оказалось не артикулированным в тексте … и допускал существование множества интерпретаций культуры» (Деррида 2012: 202). Концепция билингвального образования и бикультуризм, как свидетельствуют З.М. Габуниа и Р.Г. Тирадо «оказала положительное влияние на сохранение, развитие и мирное сосуществование языков… Поэтому Совет Европы и Европейский союз правильно пропагандируют билингвальное образование (Габуниа 2006: 11-12). По мнению З.Х. Бижевой «характерной чертой современного гуманитарного исследования является попытка реконструкции «духовного универсума» людей различных культурно-исторических сообществ. Обнаружение и анализ важнейших универсальных категорий культуры, определяющих одновременно и категории человеческого сознания, невозможны без изучения языковой картины мира, в которой отражается восприятие действительности и «образ мира» в сознании соответствующего этноса» (Бижева 1996: 17-18).

Мы поддерживаем мнение ученых о том, что межкультурная коммуникация в билингвальных текстах адыгских писателей имеет место: 1) при художественном билингвизме; 2) не только на уровне фонетики, но и на уровне грамматики и синтаксиса; 3) лингвофилософская проблема влияния языка на мышление и мировосприятие также практически не исследована в контексте адыго-русского, русско-адыгского, адыго-турецкого, адыго-

арабского художественного билингвизма. Актуальности и значимости лингвокогнитивного и лингвокультурологического аспектов при исследовании художественного двуязычия в адыгском языковом пространстве только начинает уделяться должное внимание.

Литература

1. Бижева, Б.Х. Культурные концепты в адыгских языках / Б.Х. Бижева // Проблемы развития государственных языков Кабардино-Балкарии: материалы науч.-практ. конф. – Нальчик: Эльбрус, 1997. – с. 17-18. – ISBN 5-7558-0233-5.
2. Буянова, Л.Ю. Национальный язык как живая система фиксаций, хранения и отражения ментальных констант / Л.Ю. Буянова // Личность в пространстве языка и культуры. – М.; Краснодар: АПСН; КубГУ, 2005. – с. 242. – ISBN 5-8209-0392-7
3. Габуниа, З.М., Актуальные современные проблемы билингвального образования в свете воззрений П. К. Услара. Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества // З.М. Габуниа, Р. Тирадо Гусман. – Владикавказ, 2006. – с. 11-12. – ISBN 5-7558-0412-5
4. Деррида, Ж. Поля философии. Академический проект. Серия: Философские технологии / Ж. Деррида. – Москва, 2012. – с. 202. – ISBN 978-5-3291-1413-8
5. Николаев, С.Г. Феноменология билингвизма в творчестве русских поэтов: монография / С.Г. Николаев. – Ростов: н/Д, 2006. – с. 61. – ISBN 5-901377-12-5
6. Хугаев, И.С. Осетинская русскоязычная литература: генезис и становление: автореф. дис. … д-ра филол. наук / И.С. Хугаев. – Владикавказ, 2010. – с. 17.

И.А. Белокопытова, М.Б. Гатаева
Краснодар, Россия

ПОНЯТИЕ «KULTURWEGE» В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современном европейском обществе наряду с интеграцией на экономическом уровне все более актуальным становился процесс интеграции на культурном уровне. Таким образом, все чаще поднимался вопрос о понимании общей европейской культуры и одним из инструментов привлечения интереса и развития общей европейской культуры стали так называемые «Kulturwege».

Идея организации маршрутов культурного наследия Совета Европы (The Cultural Routes of the Council of Europe) возникла еще в 1987 году. Замысел состоял в том, чтобы с помощью путешествий сквозь пространство и время пропагандировать европейскую культурную идентичность и гражданственность как единое целое, одновременно показав многообразие культур европейских стран, использовать доступ и знакомство с культурным и природным наследием как ресурс развития взаимопонимания и диалога между сообществами и внутри них (Культурные маршруты Совета Европы. http://culture-routes.net/sites/default/files/files/EICR-COE_depliant-presentation-institut-juin2016-RUS_PRINT.pdf).

В современном европейском пространстве понятие «Kulturweg» трактуется как реальная или виртуальная связь между местами и объектами, которые были официально сертифицированы Советом Европы как «культурный маршрут». Или же «европейский культурный маршрут» – это реальный (виртуальный) путь через одну или несколько стран Европы, которые имеют по содержанию и смыслу общие исторические, художественные и социальные интересы (Маршруты культурного наследия Совета Европы как общеевропейская модель нравственного воспитания молодёжи. URL: icamoscow.ru/site/assets/files/2733/4-3.docx).

Следует отметить, что в русскоговорящем пространстве для обозначения вышеуказанного явления прочно закрепился такой термин, как «культурные маршруты». В английском языке для обозначения такого понятия употребляется „Cultural Route“. Уже в самом названии в разных языках наблюдается тот факт, что объекты, которые номинируются данным понятием, несут культурную значимость.

В немецкоговорящем пространстве помимо официально-закрепленного понятия «Kulturwege» существуют также и альтернативные обозначения этого явления, такие как: Ferienstraße, Themenstraße, Touristenstraße или Touristikroute. Приведенные примеры иллюстрируют тот факт, что данные маршруты, утратив лексему «Kultur», уже становятся более социальными, а именно называют маршруты, которыми могут пользоваться туристы во время отпуска (Ferienstraße, Touristenstraße) или маршруты, посвященные определенным темам (Themenstraße). При этом следует отметить, что данные лексические обозначения не теряют культурную значимость.

В Австрии данное явление также называют Erlebnisstraße. Данное слово состоит из двух слов: das Erlebnis – пережитое, былое, приключение, и die Straße – улица, дорога (Немецко-русский словарь. URL: https://translate.academic.ru). Из сказанного вытекает, что маршруты такого рода являются для людей своего рода приключением.

При анализе материала нами было так же выявлено, что для обозначения «культурных маршрутов» в немецкоязычном пространстве употребляется такое название, как Traumstraße. В данном понятии присутствует, как и в первом, лексема «Straße». Однако второй составляющей является слово der Traum – сновидение, мечта, идеал (URL: https://translate.academic.ru). Из

приведенных выше рассуждений следует, что маршруты становятся для многих своего рода идеалом и мечтой, за которыми хочется следовать. Таким образом, проведенный анализ позволяет нам говорить об особой роли и значении культурных маршрутов для человека.

Следует отметить, что под понятием «Kulturweg» не всегда подразумевается значение, которое имеет слово «der Weg», то есть путь, связывающий отрезок между пунктом А и пунктом Б. Это обусловлено тем, что лексема «Weg», которая является основной, в немецком языке может иметь и другое значение, а именно – «Art und Weise» (URL: https://translate.academic.ru).

Таким образом, выполненный анализ позволяет утверждать, что под термином «Kulturweg» понимается не только маршрут в его прямом значении, но и способ формирования этого пути на основе общих культурных, исторических, социальных или других интересов, объединяющих людей разных культур и народностей.

Литература

1. Культурные маршруты Совета Европы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://culture-routes.net/sites/default/files/files/EICR-COE_depliant-presentation-institut-juin2016-RUS_PRINT.pdf

2. Маршруты культурного наследия Совета Европы как общеевропейская модель нравственного воспитания молодёжи [Электронный ресурс]. Режим доступа: icamoscow.ru/site/assets/files/2733/4-3.docx

3. Немецко-русский словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://translate.academic.ru

4. Резолюция Совета Европы (2010) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gediminids.eu/download.php?downloadid=3

5. Official website of Institute of cultural routes [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://culture-routes.net/the-institute/mission

С.С. Бычков
Краснодар, Россия

ПРЕПОДАВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современное общество характеризуется изменённой парадигмой модальности. Долгое время работа не по специальности считалась чем-то предосудительным. Между тем работодателя волнует сегодня не образование и не наименование вуза в дипломе, а компетенции: в меньшей степени – знания, в большей степени – навыки и умения. Но помимо требований к тому, что человек обязан делать, в новом свете рассматриваются компетенции,

которыми работник в своей профессии владеет, хотя и не должен, и именно эти компетенции зачастую делают человека по-настоящему ценным специалистом.

Такое положение дел является на наш взгляд следствием двух тенденций. С одной стороны, определенные негативные стороны системы высшего образования и несбалансированность спроса и предложения на рынке труда привели к тому, что многие выпускники вузов после окончания учебы находили работу в сферах, имеющих к их образованию довольно отдаленное отношение. С другой стороны, развитие интернета, глобализация образования и его дигитализация создали условия, при которых человек может научиться чему угодно, не выходя из дома. И можно было бы справедливо утверждать, что в обоих случаях качество таких работников должно быть ниже, однако системный кризис во многих областях сегодня свидетельствует об обратном. Так, никого давно не удивляет, что филологи успешно работают переводчиками, переводчики – преподавателями, а педагоги уходят в экономику. Однако новым является то, что, к примеру, социальные сети и блоги стали ничуть не менее влиятельными медиа, чем вымирающие печатные СМИ или радио и телевидение. Но для того, чтобы стать успешным влиятельным блогером, не нужно иметь никакого журналистского образования. В свою очередь, любой желающий может стать программистом, открыть собственную кофейню или мультибрендовый магазин, туристическое бюро или консалтинговое агенство; оказаться в политике можно, проявив себя в волонтерском проекте.

Междисциплинарность, признанная благом в науке, затрагивает и рынок труда. Неожиданное решение многих проблем приходит из смежных, а отчасти и никак не связанных с основной профессией областей знания. Резюмируя вышесказанное: человеку нужно владеть разными компетенциями, и чем больше компетенций будут выходить за рамки основной профессии, тем лучше.

На факультете романо-германской филологии мы сталкиваемся с традиционными проблемами – некоторые студенты испытывают кризис идентичности и теряют интерес к учебе или изначально не имеют никакой мотивации, потому что в университете они оказались по воле родителей. Отношение к предметам у них соответствующее. Когда преподаватели жалуются на студентов, а студенты – на преподавателей, наиболее часто звучит претензия: «они ничего не знают», «они ничему не учат» – две стороны одной и той же сущности. При этом обе точки зрения являются логически неверными. Они что-то знают, и они чему-то учат. Несовместимость проявляется в том, что одни знают не то, что должны, а другие учат не тому, что хотят услышать первые.

При этом знание иностранного языка, которым студенты хотят овладеть, а преподаватели – научить, разумеется, профессией вообще не является. Филологи должны владеть теоретическими знаниями о языке, педагоги – уметь преподавать, переводчики – переводить и так далее. В результате часто

оказывается, что хорошие студенты – это те, кто владеет языком, а плохие – которые не владеют, а кто они при этом – филологи, переводчики или преподаватели – вопрос не особенно релевантный, ведь в конечном итоге работодатель слишком часто действительно не смотрит на диплом.

Проблема усугубляется ещё и следующими тенденциями. Во-первых, система образования явно не поспевает за глобальной дигитализацией, и студенты, живущие в цифровом окружении, нередко считают, что их обучение несовременно. Во-вторых, на первый взгляд не совсем очевидно, зачем в современном мире вообще учить что-то кроме английского языка. Беглый анализ предложений на рынке труда приводит к неутешительному выводу: в Краснодарском крае знания немецкого языка практически никому не нужны. Отдельные исключения лишь подтверждают правило. В-третьих, машинное обучение, разработка искусственного интеллекта и другие направления науки приводят к тому, что знание языков для бытовых целей скоро станет ненужным. Уже сегодня можно в реальном времени переводить надписи с любого языка, просто наведя камеру смартфона на текст. Переводчики вроде Google или Yandex постоянно развиваются. Еще пять лет назад текст, переведённый с помощью этих сервисов, можно было опознать с полуслова – сегодня это не актуально. Закономерный вопрос: зачем учить немецкий язык?

Чтобы ответить на него, вернёмся к первоначальному тезису: работника определяют не те компетенции, которыми он обязан владеть, а те, которыми не обязан. Какими компетенциями может овладеть человек, изучающий немецкий или любой другой «ненужный» иностранный язык? Наш ответ: культурными.

Французский антрополог Раймонда Кэрролл писала о культуре: «Моя культура – это логика, по которой я упорядочиваю мир. Эту логику я усваивала с момента моего рождения – через жесты, слова, и поведение тех, кто меня окружал; через зрительный контакт, высоту их голоса, через шум, цвета, запахи и физический контакт; через то, как меня воспитывали, хвалили, ругали, как со мной обращались, как меня мыли и кормили; через истории, которые мне рассказывали, книги, которые я читала, песни, которые я пела, на улице, в школе, в игре, через отношения людей друг к другу, за которыми я наблюдала, через суждения, которые я слышала, через эстетику, которая была во всем, во всех вещах и даже в моих снах, которые я видела и которые научилась пересказывать. Я научилась дышать этой логикой и забыла, что я этому училась. Она стала казаться мне естественной» (Carroll 1990 – *перевод наш*).

Человек усваивает эту естественную логику в процессе инкультурации и социализации. При этом такое понимание культуры приводит к следующему умозаключению: каждый человек обладает уникальным сочетанием естественностей, которое постоянно претерпевает трансформации. Поликультурное пространство в таком контексте приобретает иное значение – если культура каждого человека индивидуальна, то любое общество является поликультурным по определению. При этом разные социальные группы

характеризуются общим пониманием того, что естественно и логично. Культурные различия, в свою очередь, формируют конфликтный потенциал.

При этом очевидно, что процессы инкультурации и социализации в большинстве случаев происходят через язык. Изучая любой иностранный язык человек усваивает элементы другой культуры – то, что естественно для другого общества. Но на наш взгляд не стоит рассматривать это культурное обогащение исключительно как гуманистическое благо в духе Гёте, которому приписывают высказывание о многочисленных личностях человека, владеющего иностранными языками. Не нужно учить язык только для того, чтобы читать в оригинале Гёте, становиться хорошим человеком и понимать другой народ, избегая конфликтов. Гёте можно читать в переводе, хорошим человеком быть и без иностранных языков, а конфликтовать можно и оставаясь полиглотом.

Выходящие за рамки профессии компетенции приобретаются в *процессе* изучения. Изучая иностранный язык, человек приобретает то, что на рынке труда называется soft skills – способность думать, учиться, работать в команде, импровизировать, неординарно решать задачи, гибко реагировать на изменения. Тот опыт, который обучающийся получает в процессе изучения иностранного языка, важнее тех знаний, за которые он получает оценки.

Новый образовательный стандарт ФГОС ВО 3++ вполне соответствует этим требованиям работодателей. В нем наряду с уже привычными общепрофессиональными компетенциями (ОПК) сформулированы такие универсальные компетенции (УК), как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие. Система высшего образования, очевидно, идет навстречу требованиям рынка труда и изменившимся представлениям о том, каким должен быть современный специалист. Однако одной новой формулировки компетенций недостаточно. Если не пересмотреть взгляды на процесс преподавания в целом, новые положительные инициативы могут быть приняты формально и поверхностно и не приведут к концептуальным изменениям, которые требуются сегодня не только работодателям, но и самим студентам.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриат) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/450301_B_3plus_10052017.pdf

2. Carroll, Raymonde. Cultural Misunderstandings: The French-American Experience. – University of Chicago Press. – 1990. – 162 p.

Л.В. Вареникова
хутор Коржевский, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ ИЗУЧЕНИЯ ПОСЛОВИЦ

Русский писатель М.А.Шолохов писал: «Ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отличается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах».

Пословица – это в народе возникшее и в народной молве ходящее кратко выраженное наблюдение или суждение, содержащее поучение, предупреждение (Коровина 2006). Это общее положение, выраженное в виде наблюдения или суждения, так сказать, аксиома народной философии, зачастую несёт в себе метафорический образ. Любая пословица, украшенная узором метафоры или нет, содержит в себе законченную мысль, что отличает её от поговорки и речевого оборота.

Пословицы создавались на протяжении сотен поколений. Они живут в каждом народе, переходят из века в век. В этих кратких и мудрых изречениях запечатлены извечные ценности: любовь к родине, мужество, храбрость, вера в торжество справедливости, понятия о чести.

XXI век – период активного развития межкультурного взаимодействия, следовательно, остро ставится вопрос об изучении единиц языка, вызывающих проблемы при восприятии, особенно, если эти единицы содержат культурную коннотацию. В данном случае в качестве таковых единиц выступают пословицы русского и немецкого языков. Лингвистический материал, извлеченный из русских, немецких и кубанских пословиц, расширяет наши знания о возможностях этих народов, их народном творчестве, культуре, быте и имеет ценность для изучения формирования нации, а также служит показателем ментальности русского и немецкого народа на протяжении столетий.

Значительная часть немецких пословиц уже в средние века приобрела современную форму, а для некоторых из них её можно проследить, начиная уже с X века. Труды Ф.Зейлера (1922) и особенно З.Зингера (1944-1947) принесли новые открытия в исследовании латинских и средневековых истоков немецких пословиц (Шамов 1990).

К древнейшим немецким пословицам среди прочих принадлежат: *«Eigener Herd ist Goldes wert», «Jeder strecke sich nach seiner Decke», «Nicht alle Vogel sind Falken»*.

Расцвет немецкой пословицы давно прошёл; начиная с XIX века, лишь немного новых пословиц вошло в обращение, например *«Die Eisenbahn und Tod warten auf niemand»* («Поезд и смерть не ждут никого»). Современные поговорки, однако, довольно многочисленны: «*Es geht wie mit Dampf», «Auf*

das tote Gleis schieben», «Den Anschluss versäumen», «Er hat eine lange Leistung».

Развитие и распространение русской пословицы происходило иным путём, нежели немецкой. В то время как русская пословица, произрастая из крестьянской почвы, редко когда утрачивала народно-разговорный характер, и примерно до середины XVIII века – не приобретала особого веса в жизни крестьянина и мелкого горожанина, немецкая пословица со средних веков сохраняла учёную нарочито назидательную окраску. В течение продолжительного времени на немецкую пословицу оказывали влияние церковные и монастырские школы. К числу наиболее известных пословиц принадлежит следующая: «*Morgenstunde hat Gold im Munde».*

Русские пословицы, которые ещё в XVIII веке могли быть занесены на север из Киевской латинской академии, составляют лишь каплю в море исконных народных пословиц русских крестьян. Наделённый даром слова крестьянин строго различает правильную речь и хорошую пословицу: «*Одна речь не пословица*».

У кубанских пословиц есть свои особенности, потому что в них, как и во всех жанрах устного народного творчества, отразилась поэтическая история народа. Селились на Кубани и казаки-запорожцы, и казаки-линейцы, и крестьяне-переселенцы из центральных губерний России. Поэтому у нас бытует фольклор великорусский, пришедший с Украины и созданный уже непосредственно здесь. Вот и встречаются на Кубани пословицы, одинаковые по смыслу, но разные по звучанию. Например, такие*: «Шыла в мишке ни утайиш», «Шила в мешку нэ сховаешь»; «Сим раз одмирь, одын-одриж», «Сем рас примерь, а рас атреш»* (Ткаченко 1999).

Таблица 1. Сопоставление немецких, русских и кубанских пословиц.

№ п\п	Немецкие пословицы	Русские пословицы	Кубанские пословицы
1.	*Wie die Baum, so die Frucht.*	*Каково дерево, таков и плод.*	*1.Яка зэмля, такый и хлиб.* *2.Яки коринння, таки и насиння.*
2.	*Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.*	*Яблочко от яблоньки не далеко падает.*	*Яблоко от яблони далэко нэ котэця.*
3.	*Wie die Arbeit, so der Lohn.*	*Какова работа, такова и плата.*	*Биз труда нэма плода.*
4.	*Guter Anfang ist die halbe Arbeit.*	*Доброе начало полдела откачало.*	*Харошый попутчик-половына дорогы.*
5.	*Wie die Aussaat, so die Ernte.*	*Что посеешь, то и пожнёшь.*	*Што пасейиш, то и пажнеш.*
6.	*Neue Besen kehren gut.*	*Новая метла чисто метёт.*	*Новая митла па-новаму митеть.*

7.	*Ein Unglück kommt selten allein.*	*Беда не ходит одна.*	*1.Бида одна нэ прэходэ. 2.Одна беда идэ, другую за собой вэде.*
8.	*Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.*	*Кто не работает, тот не ест.*	*Як потопаешь, так и полопаешь.*
9.	*Eine Hand wäscht die andere.*	*Рука руку моет.*	*1. Рука руку мые. 2.Рука руку мойить, и оби чисты бывають.*
10.	*Die Furcht hat tausend Augen.*	*У страха глаза велики.*	*У страха глаза вэлыки.*
11.	*Es ist nicht alles Gold, was glanzt.*	*Не всё то золото, что блестит.*	*Ни все та золата, што блитить.*
12.	*Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.*	*Кто другому яму роет, сам в неё попадёт.*	*1.Ни рой другому яму: сам в ние пападеш. 2.Яму копал-сам упал.*
13.	*Wer zwei Hasen zugleich jagt, fängt keinen.*	*За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.*	*За двумя зайцямы погонышься, ни одного нэ пиймаеш.*
14.	*Hunger ist der beste Koch.*	*Голод лучший повар.*	*1. Голат ни свой брат. 2. Голат ни тетка.*
15.	*Kein Rauch ohne Feuer.*	*Нет дыма без огня.*	*Нет дыму бис агня.*
16.	*Kleine Kinder, kleine Sorgen, grosse Kinder, grosse Sorgen.*	*Малые детки-малые бедки; а большие детки-большие и бедки.*	*Малинькайи дети-малинькайи заботы, бальшыйи дети-бальшыйи заботы.*
17.	*Der Stärkere hat immer recht.*	*Кто сильнее, тот и правее.*	*1. У кого сыла, у того и нывa. 2.У кого честь, у того й правда.*
18.	*Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.*	*Речь-серебро, молчание-золото.*	*Слова-сирибро, малчания-золата.*
19.	*Dem Diebe brennt die Mütze auf dem Kopf.*	*На воре шапка горит.*	*На вори шапка горыть.*
20.	*Ein raudiges Schaf verdirbt die ganze Herde.*	*Одна паршивая овца всё стадо испортит.*	*Адна паршывая авца все стадо портить.*

Оба народа могут гордиться своим пословичным богатством. Нужно, однако, признать, что на протяжении веков отношение немцев к своей пословице изменилось. На заре нового времени и ещё в XVI и XVII вв. старая добрая пословица была у всех на устах. Сегодня её уличная мудрость звучит

гораздо реже, чем когда-либо. По-другому обстоит дело с русской пословицей. Русский человек сохраняет непосредственную связь с народной мудростью и оживляет свою повседневную речь пословицами чаще, чем современный немец. А как могло быть иначе? Крестьяне, исконные носители народной традиции, до сих пор играют в жизни своей страны, России, особую роль по сравнению с Западной Европой.

Пословицы и поговорки играют существенную роль в общении. Овладеть пословицами иностранного языка – значит добиться высокой степени владения языком.

Литература

1. Коровина, В.Я. Литература (7 кл.) Учебник-хрестоматия. – М.: Просвещение, 2006. – 302 с.
2. Шамов, А.Н. Пословицы при изучении немецкого языка. – М.: Просвещение, «Иностранные языки в школе»-1\1990г.
3. Ткаченко, П.И. Кубанские пословицы. – М: Граница, 1999. – 222с.
4. Граф, А.Е. Словарь немецких и русских пословиц. – СПб.: Лань, 2007. – 288 с.

Ю.К. Волошин, Л.И. Сидорова
Краснодар, Россия

ТИПОЛОГИЯ КОНЦЕПТОВ КАК ОБЪЕКТ КОНТРАСТИВНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Статья ставит своей целью изучить некоторые значимые концепты русских и англичан, а именно те из них, которые являются маркерами отношений личности и национальной культуры, отражённых в языке.

Известно, что две национальные культуры никогда не совпадают полностью, поэтому процесс преподавания иностранного языка должен с необходимостью включать *семантизацию*, т.е. комментирование содержания тех языковых элементов, которые формируют концептуальную систему «личностных смыслов» (Нелюбин 2003: 91) в национальной культуре, истории, общественной морали.

Преподавателям иностранного языка хорошо известно, что при совпадении языковых единиц родного языка и иностранного нет нужды их семантизировать (стол – *table*, тёмный – *dark*, идти – *go*), но даже между коррелирующими лексемами двух языков наблюдается асимметрия, что в переводоведении описывается через понятие «уровни эквивалентности».

Считаем, что различные уровни эквивалентности можно наблюдать и при контрастивном изучении культурно-значимых концептов, что покажет предпринятый нами анализ.

В статье используются те названия уровней эквивалентности, которые приняты в переводоведении: полные и частичные эквиваленты, аналоги, лакуны. Главный критерий полной эквивалентности языковых единиц – это совпадение всех семантических компонентов значений. Частичная эквивалентность наблюдается при неполном совпадении составляющих содержание лексем элементов. Аналогом в переводе называют «слово или словосочетание, имеющее в данном контексте то же значение, что и неэквивалентное слово или словосочетание в исходном тексте» (Нелюбин 2003: 20). Переводчикам известно, что аналог – это слово или выражение, довольно близкое слову оригинала; это, чаще всего, синоним, который выбирается из нескольких возможных синонимов.

Лакуной принято обозначать отсутствие лексической эквивалентности в одном языке по отношению к другому. Лакуны называют «белыми пятнами» на семантической карте языка, пропусками, чаще всего наблюдаемыми при переводе реалий.

Представление о разных уровнях эквивалентности изучаемых концептов помогает понять разнообразие их интегральных и дифференциальных характеристик, а, значит, формирует необходимый порог компетентности в овладении иностранным языком.

Эмпирической базой в данном анализе выступает совокупный материал, представленный словарными дефинициями, синонимическими рядами, афоризмами, текстами различного жанра, содержащими толкование отобранных для изучения концептов.

Полагаем целесообразным использовать те эффективные приёмы и способы, которые описаны отечественными лингвокультурологами (Верещагин, Костомаров и др.). В работах указанных учёных отмечается, что лингвокультурология «работает» на глубинном уровне семантики «с учётом системного и интегративного подходов к явлениям языка и культуры. Лингвокультурологический анализ даёт концептам глубинную и объёмную экспликацию».

В статье представлены результаты контрастивного изучения следующих концептов: из русского языка – *друг, душа, тоска, счастье, счастливый, интеллигенция, судьба, джентльмен*; из английского языка – *privacy, friend, happy, gentleman, fortune, soul.*

Анализ отобранного материала убеждает в том, что полной эквивалентности среди коррелирующих концептов не наблюдается. Типичным соотношением «глубинной» семантики сопоставляемых концептов является *частичная эквивалентность*; для некоторых концептов в другой лингвокультуре эквивалентов не существует, т.е. обнаруживаются лакуны, «белые пятна».

Покажем это на примерах. В концептосфере англосаксонской лингвокультуры концепт *privacy* занимает одно из лидирующих мест по частотности употребления. Этот концепт находится в сфере постоянного внимания юристов, философов, психологов, лингвистов и пр.

Лингвострановедческий словарь определяет *privacy* как юридический и политический термин, главный смысловой компонент которого – неприкосновенность частной жизни, право индивида решать личные дела без государственного вмешательства. Словарь отмечает отсутствие общепринятого правового определения этого понятия (Американа 1996: 767).

Слова-синонимы помогают «наполнить» содержание концепта наиболее значимыми компонентами: *solitude* (уединение), *intimacy* (интимность), *reserve* (сдержанность), *anonymity* (анонимность).

Комментируя вышеперечисленные семы, отметим, что они отражают состояние, при котором индивид воздерживается от общения с другими лицами, предпочитает ограниченное общение, одобряет психологический барьер или даже сохраняет в общении с другими лицами инкогнито.

Уникальность концепта *privacy* объясняется тем, что англосаксонская языковая личность воспитана в духе индивидуализма, «а в русской лингвокультуре всегда преобладала соборность, затем коллективизм» (Волошин 2016: 10-15). В русском языке этот концепт отсутствует, и *лакуна* заполняется описательными фразами типа «частная жизнь индивида», «частная жизнь»; словарь предлагает такие эквиваленты: уединение, уединённость, одиночество, интимность (с пометой – *редк.*) (Гальперин, т. 2, 1979: 255).

Сведения уважаемого академического словаря относительно лексемы *privacy* служат ещё одним доказательством того, что концепты – необычные лексемы, их толкование нуждается в привлечении макро-информации, что отмечалось выше.

Рассмотрим концепт *судьба,* отмеченный высокой частотностью употребления, что объясняется значимостью смысла этого концепта в русской картине мира. Концепт *судьба* связывают с другим важным для русского менталитета – концептом *душа.*

Толкование концепта *судьба* включает две противоречащие друг другу точки зрения. Наиболее чётко они представлены в работах П.Р. Палажченко и А. Вежбицкой, которая утверждает, что концепт *судьба* – безэквивалентен: *„It has no equivalent in English – neither a linguistic equivalent nor a cultural one”* (Цит. по Палажченко, т. 2, 2017: 65).

Однако, вывод некоторых исследователей, что *судьба,* как отражение русской *души,* свидетельствует о пассивности русского менталитета, склонности русских к мистике и фатализму, считается необоснованным. Так, П.Р. Палажченко считает, что «гипертрофированное внимание к «*русской душе»* … скорее вредно», чем полезно» (Ibid.: 65). Как высокопрофессиональный переводчик он предлагает целый ряд контекстуальных синонимов, передающих разнообразные смыслы русского слова *судьба: fortune, fate*, *outcome, future, stor*y, *career*: судьба страны – *the future of the country,* благодарить судьбу – *to thank one's lucky stars,* не судьба нам – *we are not fated,* обиженный судьбой – *wronged by fate,* судьба матча – *the outcome of the match,* судьба забросила меня на Камчатку – *I had to travel*

to Kamchatka, у рукописи интересная судьба – *the story of the manuscript is amazing* (Ibid.: 65-67). П.Р. Палажченко отмечает, что наиболее часто используемые для русского слова *судьба* английские эквиваленты – это *destiny* и *fate.*

И всё-таки русское слово *судьба* – это концепт, и по мнению авторов статьи, в английском языке есть его эквиваленты, определяемые контекстом, в то время как полное содержание концепта раскрывается в песнях, в фольклоре, во фразеологизмах и паремиях: *баловень судьбы, волею судьбы, перст судьбы, игра судьбы, ирония судьбы, от судьбы не уйдёшь, на произвол судьбы, искушать судьбу, не судьба, какими судьбами? обойдённый судьбой* (Лубенская 1987: 992). П.Р. Палажченко отмечает, что в современной русской речи слово *судьба* лишено мистицизма, но пока что, считаем, очень трудно провести грань между недавним восприятием смысла этого концепта и его современным использованием в дискурсе.

Проанализированные концепты убеждают в том, что в межкультурном пространстве – у русских и англичан – обнаруживаются различные грани асимметрии концептов; их комментарий – важная составляющая учебного процесса преподавания иностранного языка.

Литература

1. Американа: Англо-русский лингвострановедческий словарь / Г.В. Чернов и коллектив авторов. Смоленск: Полиграмма, 1996. – 1185 с.
2. Волошин, Ю.К. Концепт *privacy* в дискурсе // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: Сб. науч. тр. Кн. 8. Краснодар: КубГУ; Просвещение-Юг, 2016. – С. 10 – 15.
3. Волошин, Ю.К., Сидорова Л.И. Константы культуры: концепт *друг* в русской и английской лингвокультурах // Социально-гуманитарный вестник: Сб. науч. тр. Вып. 23. Краснодар: Краснод. Центр научно-технич. Информации (ЦНТИ), 2018. – С. 96-99.
4. Гальперин, И.Р. Большой англо-русский словарь. В 2-х тт. М.: Сов энциклопедия, 1979. Т.2. – 863 с.
5. Лубенская, С.И. Русско-английский фразеологический словарь. М.: Языки русской культуры, 1997. – 1056 с.
6. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводческий словарь. М.: Флинта, 2003. – 320 с.
7. Палажченко, П.Р. Мой несистематический словарь. Из записной книжки переводчика. В 2-х тт. Том II. М.: Р. Валент, 2017. – 248 с.

Н.Д. Гальскова, М.Н. Левченко
Москва, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЕ ПАРАМЕТРЫ В ЯЗЫКОВОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Языковое поликультурное образование, развивая межкультурные идеи, признает в числе своих важных ценностей не только способность жить вместе, но и способность осознавать собственную универсальную сущность как культурно-исторического субъекта, способность ценить человеческую общность, понимать и принимать различия, существующие между народами, этническими группами, и способность смотреть из другой перспективы на «свое», родное, внимательно относиться к «чужой» точке зрения на «свое», но без оценок «плохо» – «хорошо», а «иное», «не такое, как у нас», «но любопытное и уже понятное» (Гальскова 2016: 3).

Данная способность предполагает использование иностранного языка (ИЯ) в качестве инструмента познания лингвоэтнокультурной специфики инофона и одновременно осмысления своей самобытности, национальной идентичности в межкультурной коммуникации. Она представляет собой адекватное взаимодействие/общение партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам (т. е. партнеров – носителей разных языков и культур) и осознающих факт «чужеродности» друг друга.

В содержании межкультурной коммуникации выделяются две группы параметров: *1)* параметры *межличностного* иноязычного общения, составляющие коммуникативный аспект взаимодействия с представителем другой культуры, и *2) межкультурно-специфические* параметры общения опосредованные разной культурной принадлежностью его партнеров (Соболева 2014: 14). Поэтому коммуникативный аспект межличностного взаимодействия обусловливает формирование у обучающихся на определенном уровне иноязычной коммуникативной компетенции как способности и готовности общаться на изучаемом языке в разнообразных социально-детерминированных ситуациях, а межкультурно-специфические параметры – межкультурную компетенцию как способность осуществлять речевое общение в условиях диалога / полилога лингвокультур.

Межкультурно-специфические параметры межкультурной коммуникации обусловлены наличием в ситуациях общения конфликтов между знанием и незнанием, между чужим и своим, между «инаковым» и общим, между готовностью понять и предубеждением. На разрешение этих конфликтов и направлен основной пафос обучения ИЯ в контексте диалога/полилога лингвокультур. При этом успешность общения в рамках данного диалога/полилога во многом определяется уровнем развития у человека особых умений и качеств, совокупность которых составляет понятие «межкультурная компетенция». В учебном процессе данная компетенция является результатом использования технологий «подключения»

обучающегося к различным языковым и концептуальным системам, технологий сопоставления этих систем с картиной мира родного лингвоэтносоциума с целью приобретения им лингвокультурного опыта межкультурного общения.

Как любая компетенция, межкультурная компетенция есть модель компетентности человека как конституирующей его личностной характеристики, свидетельствующей о его способности реализовать себя в рамках диалога/полилога лингвокультур. Поэтому данная категория соотносима с понятием «языковое поликультурное образование» и является центральной категорией модели языкового (ИЯ) поликультурного образования.

Как известно, межкультурное общение всегда, независимо от языка, на котором оно осуществляется, характеризуется культурологическим разнообразием. Потому способность человека понимать и признавать другие культуры, сопоставлять их, критически анализировать собственное поведение и эффективно устранять недопонимание, вызванное межкультурными различиями, может формироваться и быть реализованным и на родном языке.

Иными словами, межкультурная компетенция определяет стратегическую направленность на межкультурное образование вообще, и речь идет в данном об общей способности человека к межкультурному общению. Это значит, что межкультурная компетенция связана с онтологической сущностью становления человека, и ее формирование в поликультурной школе должно и может осуществляться в рамках лингвоэтноэкологического варианта реализации межкультурных идей.

Следует подчеркнуть, что межкультурная коммуникация является целью языкового (ИЯ) поликультурного образования. Ее реализация в поликультурной среде призвана расширить общий, социальный и культурный кругозор обучающихся, научить их с пониманием относиться к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей своей и иной культуры, объективно оценивать культурные феномены, представленные в разных культурах.

Таким образом, новые ценностно-смысловые приоритеты и цель языкового (ИЯ) поликультурного образования, адекватная социокультурным реалиям современной эпохи и основным положениям образовательной политики в отношении иностранного языка, делают неизбежным переосмысление всех составляющих системы обучения иностранному языку в поликультурной школе.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода е обучению иностранным языкам // Известия ГГУ им. Ф. Скорины. Социально-экономические и общественные науки. № 2. – Гомель, 2016. с. 17-21.

2. Соболева, А.В. Методика развития иноязычных умений межкультурного общения с учетом когнитивно-стилевого подхода. Автореф. Дисс.... к.пед.н. – М., 2014. – 27 с.

3. Galskova, N.D. Multicultural Language Education as an Imperative of Modern Educational Policy in the Field of Foreign Languages // N.D. Galskova, M.N. Levchenko, V.P. Shabanova, N.A. Skitina // Astra Salvensis – review of history and culture, year VI, Special Issue 2018 Review edited by ASTRA Nãsãud Department, Salva Circle and „Vasile Moga" Department from Sebe p. 797-805, ISSN 2457-9807 ISSN-L 2457-9807

Р.Г. Гатауллин
Уфа, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

1. В условиях изменившихся социально-экономических отношений между странами, в условиях интенсификации межкультурных и деловых контактов на всех уровнях возрастают роль и значимость изучения иностранных языков для подготовки молодого поколения к межкультурному общению на основе коммуникативного подхода и толерантного отношения к другим культурам. Поэтому знание иностранных языков, их преподавание на любом уровне характеризуются актуальностью и востребованностью, а каждый урок иностранного языка – это «практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» (Тер-Минасова 2008: 25).

2. Следует отметить, что современное содержание обучения иностранным языкам немыслимо без приобщения к культуре страны изучаемого языка, которым овладевают учащиеся и студенты как средством межкультурного общения. Учет культурологического контекста обучения иностранным языкам помогает адаптироваться к ценностным ориентациям и новым реалиям жизни в поликультурном мире. Культурологическая направленность предмета иностранный язык способствует интеграции личности в системе мировой и национальных культур, содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми. Среди понятий и категорий межкультурной коммуникации, раскрывающие содержание и специфические особенности, центральное место занимает понятие «культура» (Heringer 2014: 167-169).

3. Процесс освоения индивидом своей культуры и соответствующих норм поведения, т.е. «социализация» и «инкультурация», происходит, как правило, на базе одного (родного) языка, а в условиях билингвизма – двух языков, поскольку язык является специфическим средством хранения и передачи информации. Он хранит культурные ценности, передает сокровища

национальной культуры, хранящейся в нем, из поколения в поколение. Язык не существует вне культуры как «социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих образ жизни». Благодаря языку осуществляется также передача опыта, культурных норм и традиций, через него реализуется преемственность различных исторических эпох и поколений. Понятия «социализация» и «инкультурация», предполагающие интеграцию человека в общество, усвоение системы культурных ценностей, правил и норм поведения того общества, к которому он принадлежит, подразумевают «освоение индивидом присущих его культуре миропонимания и поведения, в результате чего формируется его когнитивное и поведенческое сходство с представителями данной культуры и отличие от представителей других культур» (Садохин 2004: 30).

4. Под термином «межкультурная коммуникация» обычно понимается «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Верещагин/ Костомаров 1990: 26). Межкультурная коммуникация – это «установление диалога с представителем иной, нежели своя, этнокультурной общности» (Hansen 2011: 182-183). Восприятие чужой культуры определяется национально-специфическими различиями, существующими между родной и чужой культурами. При этом складывается определенное отношение к чужой культуре, происходит столкновение культурно-специфических взглядов на мир. Наиболее частым случаем языкового несоответствия выступает отсутствие точного эквивалента для выражения того или иного культуроносного понятия или отсутствие самого понятия. Межкультурная коммуникация включает, таким образом, процесс непосредственного взаимодействия культур в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и поведения (ср. Multikollektivität) (Hansen 2011: 156-157).

5. При изучении иностранных языков усваивается не только иноязычная лексика, ее фонетика, грамматический строй и т.д., но и ее культурологическое окружение. Проблема заключается в том, что значение слова не исчерпывается одним лишь его денотативной соотнесенностью, а в значительной степени зависит от его лексико-фразеологической сочетаемости и коннотации, в том числе культурной. Имеющиеся учебники и учебные пособия, применяемые на базе прогрессивных и перспективных образовательных технологий, позволяют организовать учебный процесс в вузе с учетом профессиональной и межкультурной направленности обучения, которые отражают реальные ситуации общения, особенности культуры стран изучаемых языков. Аутентичные материалы в текстах, в аудио- и видеоматериалах, широкий спектр диалогов дают разнообразные ситуации устного и письменного общения, представляют яркую картину жизни Германии, а также немецкоговорящих стран, как Австрия и Швейцария, погружают студентов в естественную историческую, культурную и языковую среду.

6. Самым эффективным средством развития компетенции, необходимой для межкультурной коммуникации, безусловно, является пребывание

студентов в стране изучаемого языка, погружение в саму атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны. Поэтому многие формы включенного обучения в Германии, Австрии и Швейцарии (стажировка, преддипломная практика, летние языковые курсы, пребывание в молодежных лагерях, полный курс обучения, продолжение обучения другой специальности, аспирантура, практика в немецком Бундестаге и т.д.) находят свое выражение в нашем учебном процессе. Для достижения эффективной, релевантной межкультурной коммуникации необходимо, прежде всего, приобретение *фоновых* базовых знаний относительно тех норм и стандартов, которые используют представители разных культур для интерпретации жизненного опыта и формирования норм поведения. В немецкоязычных странах господствует, например, рациональное отношение, соответственно которому мир предсказуем, его можно организовать, преобразовать. Поэтому немцы устанавливают ряд правил, инструкций, которые эти преобразования регламентируют. Естественно, выполнение таких правил обязательно, в том числе, для говорящих на немецком языке как на иностранном. А представители российской культуры, культуры партикулярного характера, более полагаются на естественные законы бытия и познания и отстаивают уникальность каждого конкретного опыта. Осознание различий между собственной и чужой культурами происходит при контакте с людьми, которые в своем поведении руководствуются другими культурными нормами. Другой особенностью немецкой культуры является ее ориентированность на конкретное временное измерение: ее настоящее и будущее точно запланированы, а для российской культуры характерна спонтанность принятия решения (так напр. немец приглашает на чашку кофе за месяц, а представитель нашей культуры не дает времени даже на обдумывание).

7. Поведение людей, принадлежащих другим культурам, поддается не только изучению и прогнозированию, но и обусловливает потребность в специальных образовательных программах, направленных на формирование знаний и навыков межкультурной коммуникации. Мы считаем, что необходимо изучать: 1) социальные ценности, нормы, традиции и обычаи в конкретных странах; 2) культурологический портрет стран, их народов, языков и вариантов языков (например, немецкий язык в Германии, Австрии и Швейцарии); 3) портрет своей культуры, своей страны и республики, своего языка; 4) различные аспекты коммуникативного поведения и норм поведения членов сопоставляемых культур в условиях межкультурной коммуникации (см. также Angewandte Linguistik, Kapitel VI, mehrsprachig kommunizieren 2004: 409-429).

8. Владение достаточным уровнем межкультурной компетенции позволяет выпускникам языковых вузов ориентироваться в культурных маркерах аутентичной языковой среды, адаптироваться к иноязычной среде, проявляя уважение к традициям и стилю жизни представителей другого культурного сообщества. Узнавая новую языковую форму, обучаемый открывает для себя некую культурно маркированную единицу, через

иностранный язык он конструирует культуру и менталитет народа, говорящего на нем, а иногда переносит все это на свою культуру. Поэтому очень важна правильная реализация лингвострановедческого подхода на занятиях, так как каждая отдельная культура не является гомогенной структурой, внутри ее существуют отдельные культуры и группы, обладающие своими культурными особенностями и различающиеся географическим положением, этнической, религиозной принадлежностью. Так, например, в республике Башкортостан почти каждая языковая личность состоит из трех «оболочек» – родной культуры, русской культуры и мировой культуры. Все это влияет на формирование мировосприятия, стереотипов мышления и форм самовыражения личности. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, позволяет обеспечивать требуемые навыки и умения на иностранном языке, обращая внимание на весь спектр культур, существующих на территории страны (стран) изучаемого иностранного языка, акцентируя не только различия, но и, главное, сходства между родной и изучаемой культурами.

Литература

1. Верещагин, Е.М., Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного, учебное пособие / Е.М., Верещагин, В.Г.Костомаров – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с. – (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – ISBN 5-200-01076-4.
2. Садохин, А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие для вузов. / А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с. Изд-во Юнити-Дана, Москва 2004, (Cogito ergo sum). – Библиогр.: с. 266-270. – ISBN 5-238-00784-1.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. /С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/ Slovo, 2008. – 264с. ISBN: 978-5-387-00069-0
4. Angewandte Linguistik. Hrsg. von Karlfried Knapp, Gerd Antos, Michael Becker-Mrotzek u.a. A.Francke UTB, Tübingen und Basel: 2004. – 617 Seiten. – ISBN 978-3825282769
5. Hansen, Klaus P. Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. 4. vollständig überarbeitete Auflage. / Klaus P. Hansen – A.Francke UTB, Tübingen und Basel 2011. – 304 Seiten. ISBN 978-3-8252-3549-9
6. Heringer, H. J. Interkulturelle Kommunikation. 4.überarb. u. erw. Auflage. / Heringer, H. Jü. - A.Francke UTB, Tübingen 2014. – 256 Seiten. ISBN 978-3-8252-4161-2

\

Р.Г. Гатауллин
Уфа, Россия
Л.Р. Шайхутдинова
Москва, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

1. Современный мир чрезвычайно многообразен и сложен. В нем одновременно существуют разные культуры, которые взаимодействуют друг с другом и часто пересекаются между собой. Если до недавнего времени история человечества была историей отдельных стран, то с конца XX века она зримо превращается в глобальную единую историю, сопровождающуюся расширением взаимосвязей различных стран и народов, исчезновением не только государственных границ между странами, как например, в ЕС, но и взаимопроникновением современных культур.

2. Одним из следствий процесса глобализации мировой истории стало существенное усиление интереса к проблемам взаимодействия культур и культурной идентичности народов. Многие народы и этнические группы пытаются сформулировать свою самоидентификацию в терминах культуры. С другой стороны, в условиях современности невозможно найти такие нации и народности, которые не испытали бы на себе политическое, социальное и культурное влияние других народов, которое осуществляется посредством обмена достижениями культур, прямых контактов на всех уровнях международного сотрудничества, торговли, туризма и т.д.

3. Сегодня большое число людей работают в многонациональных компаниях, участвуют в международных форумах о конференциях, политических, экономических и профессиональных организациях и учреждениях, обучаются в зарубежных вузах, путешествуют по всему миру. Как показывает опыт, чтобы поддерживать эти разнообразные и многоуровневые контакты и формы коммуникации, необходимо знание не только соответствующего языка, но также норм и правил иноязычной культуры. Каждый участник межкультурной коммуникации быстро осознает, что одного владения иностранным языком недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания и требуется знание всего комплекса форм поведения, психологии, культуры, истории своих партнеров по общению.

4. В лингвистической литературе в самом общем виде межкультурная коммуникация («cross-cultural communication», «interkulturelle Kommunikation») определяется как особая форма взаимодействия культур, отличающаяся собственными свойствами. При этом в основе понимание сущности «межкультурной коммуникации» лежат «понимание культур как когнитивных систем» или понимание культуры как «символической системы» (Heringer 2014: 173-175). Представители когнитивного подхода опираются на лингвистику и пытаются определить «культурные образцы», «культурные

стандарты» и «культурные стереотипы» имеющихся культурных систем, и разработать для каждой культуры «свою грамматику». Под культурными стандартами понимается «любой способ восприятия, мышления, оценки и поведения, который принимается большинством членов определенной культуры для себя лично и других как нормальный, само собой разумеющийся и естественный, обязательный» (Heringer 2014: 203-205). На основе этих культурных стандартов должно определяться и регулироваться «свое» и «чужое» поведение. «Символическим направлением» используются категории, культурные образцы, а культуры рассматриваются как единые своды правил (Садохин 2004: 15-17).

5. Культурологические особенности ярко проявляются в фразеологических единицах с компонентом цветообозначение. Обращение к феномену цвета в контексте лингвокультурологической и когнитивной парадигм закономерно, поскольку в современном языкознании акцент переносится с исследования языковой системы на анализ концептуальной системы. Благодаря первичности чувственно-образной формы освоения мира и способности цвета модулировать физическое и психо-эмоциональное состояние человека, цвет является константой культуры, древнейшей семиотической системой и важной частью концептуальной картины мира, морально-нравственной и эстетической категорией. Поэтому цветообозначение приобретает свойства, которые соотносятся с ценностной картиной мира, наглядно отображая творческую энергию этноса и сохраняя в свернутом виде значительные культурные тексты.

6. Структура значения того или иного цветообозначения представляет собой многослойную структуру. В основании лингвокультурологического поля находятся архетипические значения цветонаименований, обусловленные первичными ассоциациями и реакциями на цвет важнейших для человека явлений и объектов действительности и естественно физиологически-обусловленные значения, далее располагаются производные от них мифологические значения, и на периферии поля – постоянно обновляющееся и увеличивающееся множество символических значений. По мере удаления от смыслового центра наблюдается увеличение национально-специфичных употреблений цвета.

7. Правомерно говорить о цветовом коде, который соотносится с древнейшими архетипическими представлениями человека, несет информацию о культурных нормах, отражает мировоззренческие установки этноса, характеризуется высокой аксиологичностью, то есть кодирует, описывает, структурирует и оценивает бытие человека, объединяя и заполняя все «ниши» концептуального каркаса «мир↔человек». Установление и описание элементов цветовой картины мира и цветового кода культуры дает возможность определить структуру этнической картины мира в сопоставлении с другими этническими моделями мира.

8. Совокупность эталонных стереотипизированных представлений формирует устойчивую, целостную, единую систему национально-этнических

взглядов, которая включается в языковую картину мира. Так, например, эмоциональные состояния у разных народов связываются с разным цветом: у русских тоска *зеленого* цвета, у англичан – *синего*, а в татарском языке – *сары сагыш* (букв. «желтая тоска»), символ пьянства (сильно пьяного человека) закрепляется в русском языке в названии синего цвета (рус. *синий нос*), а в других языках в названиях красного цвета; ср.: нем. *eine rote Nase bekommen*, англ. *Admiral of the Red* «пьяница с красным носом», фр. *rouge trogne* «веселая пьяная рожа». Кроме того, во французском языке для вербализации значения «выпивший, под хмельком» участвуют почти все базовые цветообозначения: *être gris*, *avoir une ivresse blanche*, *mettre son nez dans le bleu*, *être noir*. Различие эталонных стереотипизированных представлений демонстрирует модель «опьянение <есть> изменение действительности»: рус. *видеть зеленых чертиков, напиться до белых слонов/ до белой горячки, до зеленого змия;* нем. *weiße Mäuse sehen*; англ. *to see pink elephants, drink till all is blue, to see blue devils*.

9. Большое количество национально-специфичных символических значений цветолексем связано с историческими событиями и личностями. Например, выражение *the black hole of Calcutta* (букв. «черная дыра Калькутты») «душное, темное место или здание, где невозможно и даже опасно находиться», берет начало от несчастного случая в Индии в 1756 году, когда огромное число английских заключенных, согнанных на ночь в тесное помещение, погибли от духоты и давки. Выражения рус. *серый кардинал*, *серое преосвященство,* англ. *grey eminence*, фр. *éminence grise* в значении «сильный, коварный человек, оказывающий значительное влияние на ход событий, но предпочитающий оставаться в тени» восходит к прозвищу монаха-капуцина отца Трамблея, бывшего правой руки кардинала Ришелье.

10. Неиссякаемым источником символичности цвета явилась теософия христианства, ислама и других религий, поскольку цвет может служить признаком религиозной самоидентификации. Многие выражения с компонентами, обозначающими цвет, имеют библейское и мифологическое происхождение. Процесс символизации цвета можно также представить в исторической перспективе: на архетипическую символику цвета древнего первобытного мира накладывается более поздняя мифологическая символика, которая в свою очередь обогащается идеями и символами новой эпохи, за психофизиологическими и эмоционально обусловленными смыслами цвета следуют рефлексивные значения. Основной и отличительной чертой цветовой семантики можно считать преемственность, «наслаивание» смыслов.

Литература

1. Садохин, А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие для вузов. / А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271с. Изд-во Юнити-Дана, Москва 2004, (Cogito ergo sum). - Библиогр.: с. 266-270. – ISBN 5-238-00784-1. 36.

2. Heringer, H.J.: Interkulturelle Kommunikation. 4.überarb. u. erw. Auflage. / Heringer, H.J. – Tübingen: A.Francke UTB, 2014. – 256 S. ISBN 978-3-8252-4161-2

А.С. Горбатовский
Краснодар, Россия

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ДИХОТОМИИ «СВОЙ VS. ЧУЖОЙ» ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В РОМАНЕ И. ТРОЯНОВА «DER WELTENSAMMLER»

Дуально-этническое взаимоотношение «свой – чужой» является характерным для человеческого общества с древнейших времен. Социологи обнаружили эту дихотомию не только на национальном уровне, но и в самых примитивных обществах. Однако и вплоть до наших дней она оказалась стабильной и непреодолимой и, как правило, охватывает жизнь человечества на протяжении тысячелетий (Боголюбова 2017: 59). В межкультурной коммуникации она может иметь различные негативные последствия. Социально-психологические аспекты межкультурной коммуникации демонстрируют многочисленные подходы к изучению настоящего феномена. Они представляют значительный практический интерес, так как способствуют формированию важных навыков межкультурного общения и имеют большое теоретическое значение.

Одним из существенных явлений лингвокультурологии, проводящим грань между культурами и национальностями, является стереотип. Национально-культурные стереотипы, обладающие различными коннотациями, являются одним из важнейших факторов, влияющих на процесс межкультурной коммуникации. Актуальность их исследования с точки зрения лингвистики заключается в том, что, с одной стороны, стереотипы могут подготовить коммуниканта к межкультурному взаимодействию, облегчить ему ориентирование в ситуации. С другой стороны, они могут вызывать необоснованные ожидания, провоцировать неверные интерпретации происходящего, затруднять коммуникацию или приводить к полному отказу от нее (Donec 1994). Особую остроту проблема национальных стереотипов приобрела в последние десятилетия в связи с развитием в мировом сообществе глобализационных, интеграционных, миграционных процессов, обострением «национального вопроса» (Сорокина 2014: 13). Во всех этих процессах национальные стереотипы играют существенную роль. Однако многие проблемы формирования и функционирования стереотипов в обществе до сих пор остаются нерешенными.

В большинстве работ, так или иначе касающихся стереотипа, последний рассматривается в контексте социального взаимодействия, как некоторая

«модель» действия, поведения (Красных 2002: 167). Эта модель связана с обусловленным, как правило – национально, детерминированным выбором той или иной тактики и стратегии поведения в некоторой ситуации. Данный выбор, в свою очередь, обуславливается определенным набором потребностей и мотивов. При таком подходе стереотипы рассматриваются исследователем В.А. Рыжковым как «знаки, которые являются вербальной фиксацией определенным образом опредмеченных потребностей данной социальной группы, этноса, национально-культурного ареала», как «фиксированное отражение некоторой деятельности, продукты которой выступают в роли предметов, удовлетворяющих определенным потребностям» (Рыжков 1988: 4). Кроме того, стереотип интерпретируется как коммуникативная единица определенного этноса, способная посредством актуальной презентации социально санкционированных потребностей оказывать побуждающее воздействие на сознание личности – социализируемого индивида, формируя в нем соответствующие мотивации (Рыжков 1985: 16).

Поскольку именно художественный текст является имплицитным (а иногда и эксплицитным) отражением той или иной культуры, а также общества продуцента, исследование национально-культурных стереотипов в рамках художественного текста с точки зрения лингвопрагматики является своеобразным срезом, демонстрирующим особенности функционирования данных лингвистических единиц (Маслова 2001). Анализируемый текст романа Илии Троянова «Der Weltensammler» изобилует различными культурными реалиями. На протяжении повествования главный герой путешествует по землям Британской Индии, Аравии и Восточной Африки в конце XIX века. В процессе описания различных культур автор так или иначе наделяет различные лексемы дополнительной семантической нагрузкой, то есть семантической нагрузкой, что часто приводит к стереотипизации в представлении тех или иных объектов культуры. Однако, стоит отметить, что, поскольку данный текст является художественным, выбор лексических единиц в нем максимально подчинен замыслу автора. Несмотря на то, что употребление стереотипов в художественном тексте является фиктивным, тенденция их повторяемости, неизменности в тексте создает определенный подтекст.

Осуществленный анализ стереотипов на материале выбранного произведения с точки зрения лингвопрагматики показал, что количество автостереотипов (то, что представители нации думают о себе (Маслова 2001) с положительной коннотацией превысило количество автостереотипов с негативной семантической нагрузкой. При описании реалий европейских культур британцами, французами или другими народами данного континента наиболее часто встречаются лексемы с положительной коннотацией «моральный», «образованный», «самообладание», «обдуманно», «неугомонный». Однако гетеростереотипы относительно народностей Азии или Африки обладают противоположным контекстом: «бьют баклуши», «чудовища», «помесь амазонки и сфинкса», «воплощение всех ужасов»,

«малозначимый», «слабаки», «безграничный лицемер». Несмотря на то, что с точки зрения морфологии данные лексемы являются разными частями речи, они в одинаковой степени формируют представление об определенной культуре или этносе. Повторяемость данных лексем и неизменность их коннотации позволяет сделать вывод, что они являются стереотипами.

Противопоставления посредством стереотипов наблюдаются и с обратной стороны. Так, представители азиатской и африканской культур отзываются об объектах европейской культуры, употребляя лексемы «поганые шкуры», «вечно сонные», «более сильные», «проглотят свободу», «плетет интригу» и пр. Однако, упоминая реалии своей культуры, наиболее часто встречаются эпитеты «независимый», «воодушевленно», «верный».

Отобранные примеры подчеркивают тенденцию, отраженную и в самом названии романа – «Der Weltensammler». Отечественный переводчик А. Чередниченко переводит данный окказионализм как «Собиратель миров». Сравнение различных культур с отдельно взятыми мирами автоматически проводит границу между ними. Данная метафора не делает национальные культуры частью чего-то целого, а показывает их в качестве отдельно рассматриваемых объектов. Исходя из этого, наличие разных миров-культур предполагает некоторую разрозненность между ними, определенную систему взаимосвязей. Поскольку метафора «миры» не предполагает идентичность, концепт «чужое» косвенно компримируется при первом восприятии произведения реципиентом. Приведенные выше стереотипы имплицитно усиливают противостояние европейской и азиатской или африканской культуры.

Таким образом, вышеупомянутые лексические единицы формируют образы не только определенных культурных реалий, но и культурные стереотипы о различных нациях в целом за счет многократного повторения. Частое употребление определенных лексем приводит к появлению подтекста или лейтмотива, что в межкультурном взаимодействии неизменно актуализирует процесс стереотипизации, в том числе благодаря художественным текстам. В тексте романа И. Троянова национально-культурные стереотипы усиливают дихотомию «свое vs. чужое» за счет разнящейся семантической нагрузки. Это, в свою очередь, приводит к эффекту «облагораживания» определенной культуры при помощи автостереотипов, в то время как гетеростреотипы в большей степени представляют реалии других культур в негативном контексте.

Литература

1. Боголюбова, Н.М. Межкультурная коммуникация / Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 253 с.

2. Красных, В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурологии: лекционный курс / В.В. Красных. – М: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

4. Рыжков, В.А. Особенности стереотипизации, необходимо сопровождающей социализацию индивида в рамках определенной национально-культурной общности / В.А. Рыжков // Языковой сознание: стереотипы и творчество. – М: ИЯЗ, 1988. – С. 4-16.

5. Рыжков, В.А. Регулятивная функция стереотипов / В.А. Рыжков // Знаковые проблемы письменной коммуникации. Межвузовский сборник научных трудов. – Куйбышев: КГПИ, 1985. – С. 15-21.

А.А. Григорян, А.М. Мартиросян
Иваново, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ

Сегодня, пожалуй, никто не будет спорить с тем, что культурологический компонент – это неотъемлемая часть учебных планов по обучению иностранному языку. Споры могут возникнуть по конкретным вопросам: что именно и в каком объеме следует изучать. Впрочем, в этом нет ничего удивительного, учитывая объем понятия «культура», многочисленные определения и толкования этого феномена, варьирующиеся в зависимости от конкретной предметной и педагогической перспективы.

Совершенно очевидно также, что само по себе изучение иностранного языка не ведет автоматически к лучшему пониманию иной культуры и не освобождает от иногда излишне прямолинейного этноцентризма. Происходит так по многим причинам. Может показаться странным, но частично это происходит из-за того, что культура страны изучаемого языка в языковых пособиях нередко сводится либо к тому, как принято себя вести в гостинице, ресторане, во время шоппинга, особенностям транспорта и т.д., либо к знакомству с так называемой «высокой культурой» – выдающимися деятелями науки и искусства, какими-то организациями или достопримечательностями, известными во всем мире. Реального проникновения в язык – а, значит, и культуру другого народа – не происходит. Не происходит, как нам кажется, реального осмысления сходства и различий языков и культур, причин такого положения дел. Не представляется случайным, тот факт, что студенты часто довольно быстро забывают о фактах, обычаях, способе жизни, исторических и политических деятелях страны изучаемого языка, т. к. эта информация не представляется им особенно важной, часто никак не соотносится с аналогичными лингвистическими и экстралингвистическими изменениями в родном языке, в родной стране и культуре.

Представляется, что одним из способов реального проникновения в глубины чужой культуры и понимания интуитивно ощущаемой

«дифферентности» русского и английского языков, может быть сопоставительное изучение различных аспектов грамматики. Грамматика здесь понимается как “the structure of the language”, неизбежно несущая на себе следы культурных установок и ценностей языка и культуры. Мы исходим из того, что изучение иностранного языка и его культуры есть, по определению, процесс сравнительно-сопоставительный. Это, по сути, сравнение и диалог двух культур, двух менталитетов, двух картин мира. Известно, что в определенной степени картина мира того или иного народа, запечатлена, зафиксирована – в лексико-грамматической системе его языка. Именно это дает нам основания предложить свой подход к изучению некоторых явлений этой системы. Каждое из этих явлений может предстать не просто как еще один языковой факт, а как некий мостик, связующий элемент к более широкому лингвокультурологическому контексту. Представляется, что, обращая внимание на аспект сходства и различий, пытаясь дать этому объяснение, можно способствовать зарождению подлинного интереса, склонности к анализу и поиску решений подчас непростых проблем.

Студенты часто подходят к изучению языка как к поиску набора лексических эквивалентов. Исследования в области семантики слова убедительно доказывают, что слова, кажущиеся эквивалентами, на самом деле таковыми не являются (Hirsch 1988: 33-60). Как пишет Хирш, прототипом понятия «птица» для среднестатистического американца является, по-видимому, “a vaguely robinlike creature”, в то время как, опрос проведенный среди австралийцев “would have found the typical bird schema to be unlike a robin in many aspects” (Ibid : 51). Представляется, что опрос, проведенный среди русскоязычных людей, мог бы привести к следующим результатам: соловей, ласточка, синица, чайка, голубь. В этом ряду не исключено было бы и появление вариантов малиновка, дрозд (частичные эквиваленты английского слова “robin”). Конечно, для основательных выводов следует провести специальные опросы, но представляется любопытным отсутствие одного слова-обозначения понятия «птица». Таких слов в русском языке несколько. С другой стороны, есть случаи, когда одному русскому слову соответствуют два английских. Например, русскому слову «дом» соответствуют сразу два английских – “a house” и “home”. Студентам следует четко понимать разницу между этими понятиями: house – это про строение, про здание, home – про что-то существенно более важное, родное и близкое. Действительно, несколько странно выглядели бы следующие английские устойчивые выражения с компонентом house: “nothing to write home about” или “to be homesick”. Даже в тех случаях, где речь вроде бы идет о строении, англичане гораздо чаще употребляют слово home, а не house: an Enlishman’s home is his castle. С другой стороны, в русском языке, кроме формы «дом» существует целый ряд возможных вариантов этого понятия. Это и «домик», и «домишко». Представляется, что ряд не закончен. Оба слова – и «домик», и «домишко» могут быть переведены на английский язык одинаково: “a small house”. При

этом любому носителю русского языка понятна разница между этими словами, которую перевод “a small house” неизбежно скрадывает.

Любопытно также сравнить английское слово “fortune” и русское слово «фортуна». По данным Collins English Dictionary первым и вторым значением этого слова является следующее: “an amount of wealth or material prosperity esp. a great amount, a large sum of money” (CED 2006: 608). Понятно, что для русской культуры слово «фортуна» связано, скорее, не с деньгами, а с судьбой, удачей. Справедливости ради отметим, что это значение присутствует и в английском языке/культуре, но не как основное. Словари это фиксируют в качестве 3-5 значений слова: “a power or force regarded as being responsible for human’s affairs, luck, destiny” (Ibid: 608). В качестве иллюстрации можно привести такие, вполне частотные, в английском языке словосочетания как “a fortune teller” или “a wheel of fortune”. Впрочем, не менее употребительны и “a fortune hunter”, и “to marry a fortune”.

Представляется, что еще одним грамматическим явлением, заслуживающим внимания в плане сопоставительного изучения английского и русского языков и культур, является группа притяжательных местоимений и категория притяжательности вообще. Происходит так потому, что сопоставление функционирования соответствующих группировок ставит на повестку дня вопрос о том, что в той или иной культуре является “possessable”. В английском языке нормой являются выражения типа “give me your hand”, “eat your vegetables” или “try her dentist”. В русском же языке несколько странно звучали бы высказывания «дай мне твою руку» и т.д. Конечно, многое зависит и от контекста, но, в целом, можно предположить, что в английском языке притяжательные местоимения используются с целью достижения большей четкости, большей определенности в ситуации. В русском же языке и культуре части тела воспринимаются как нечто неотъемлемое, неотчуждаемое и поэтому не требующее такой определенности и дополнительных уточнений.

Представляется, что попытки наведения подобных «мостиков» между культурой и лексико-грамматической системой языка, могут способствовать большему пониманию и более глубокому проникновению в мир изучаемого языка.

Литература

1. Hirsch, E.D. Cultural literacy: what every American needs to know. –N.Y.: Random House, 1988. – 586 p.

2. Collins English Dictionary. 6th edition. – Glasgow: HarperCollins Publishers, 2006. – 1911 p.

Е.В. Гришина, Е.В. Дежурова
Краснодар, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В УРОКИ ОБЖ И ФИЗКУЛЬТУРЫ – ПРОЕКТ FAIRPLAY

1. В настоящее время российские подростки все чаще проявляют агрессию. В связи с этим в школах растет число конфликтов, случаев травли и насилия в образовательной среде. Российские школы будут обучать преодолению агрессии. Об этом сообщила уполномоченный по правам ребенка Анна Кузнецова в ходе заседания Совета при Президенте по реализации госполитики в сфере защиты семьи и детей. По ее словам, мониторинг воспитательных программ в школах России дал неутешительный результат. Это также связано с последними трагическими событиями, которые произошли в общеобразовательных учреждениях. Кузнецова напомнила ситуации с буллингом и травлей детей в школах.

2. Проект Fairplay представляет разработку серии межпредметных занятий (немецкий язык + ОБЖ + физкультура) и основан на практическом опыте сотрудничества по проекту «Straβenfuβball für Tolleranz» во время ЧМ-2018 в г. Сочи Волонтерского центра КубГУ и Управления спорта земли Бранденбург (Германия), поддержаного Германо-российским форумом, Министерством иностранных дел ФРГ, Немецким футбольным союзом (DFB).

1) Основные задачи Fairplay-проекта**:**

Пропаганда идей и принципов честной игры, особенно в среде детского и юношеского спорта. Повышение учебной мотивации при изучении немецкого языка в гимназии. Проецирование учебных навыков на практический коммуникативный опыт на основе включения общеевропейских ценностей в жизненные принципы молодых людей: толерантности, уважения чужого мнения, самоконтроля, получения радости от спорта. Обучение бережному отношению к каждому участнику спортивного мероприятия, безопасному поведению в случае ЧП на спортивных объектах.

2) Принципы Fair-Play включают в себя:

- Уважение к сопернику, к правилам и решениям Тимеров (судей нет!!!) – принимать все решения Тимеров и оспаривать их корректно в отдельном порядке.
- Допинг и любое искусственное стимулирование не может быть использовано.
- Равные шансы – все спортсмены на старте соревнований могут одинаково рассчитывать на победу, участие девушек – обязательно.
- Самоконтроль спортсмена – сдерживая свои эмоции, уметь адекватно воспринимать любой исход поединка.
- Эти принципы конституируют принципы поведения игроков и отрицают победу любой ценой – это и есть прямое указание на образ действий наших детей в будущем.

3) Основные правила:

Команда состоит из 3 человек (и одного запасного игрока), обязательно присутствие в команде 1 девушки; за гол, забитый девочкой, даются двойные очки.

Дополнительно к результатам по забитым мячам можно получить до 3 очков за:

– коммуникацию (команды открыты к диалогу);

– выполнение 3 обязательныхFair-Play-правил и одного шуточного правила;

– общее впечатление от команды (решение принимают Тимеры).

4) Основные виды подготовки:

– занятия немецким языком (5 уроков) (см. рабочие листы) (март 2019 г.);

– подготовка Тимеров (3 чел.) (фиксирование результатов, контроль за сменой игроков);

– подготовка инвентаря для игр, цветных манишек и т.п. Заявочные листы от классов;

– выпуск информационного плаката, маек «Straβenfuβball für Toleranz»;

– приглашение гостей (волонтеров КубГУ –выпускника гимназии и т.д.).

5) Сроки:

– проведение Fair-Play-Liga в апреле 2019 г. в гимназии № 36 г. Краснодара;

– представление материалов на НПК в КубГУ – май 2019 г.

6) Положительные итоги участия в Fairplay:

- В ходе учебных занятий ученики получили несколько видов языковых заданий: текст с новой информацией (что способствовало расширению их кругозора); текст с пропусками (для закрепления новой лексики); коммуникативные упражнения (употребление модальных глаголов). Далее – перенос языковых знаний на новые ситуации, что позволяет изменить возможные реакции учащихся в реальных жизненных ситуациях, т.е. в этой фазе происходит закрепление позитивного жизненного опыта, неагрессивного поведения в ситуации морального выбора.
- На игровой площадке игроки, играющие без присмотра взрослых, приобрели опыт самостоятельного принятия решений. Правила безопасного поведения во время массовых спортивных мероприятий тоже были обсуждены на немецком и русском языках.
- Учащиеся получили радость от игры, на маленьком поле у них было больше возможности взаимодействовать.
- Новый вид известной с детства игры развивает социальные компетенции учащихся, они не просто соблюдают правила, а переносят свою толерантность на друзей по команде, на игроков команды-противника, на болельщиков.
- Массовый спорт помог ребятам научиться уважать усилия противника, его желание победить.

- Воспитательный эффект в том, что юные игроки сегодня – это тренеры, судьи, болельщики и организаторы соревнований завтра.
- Взрослые не участвовали в игре, но всё равно всегда являются примером поведения для игроков.
- От участников летнего турнира учащиеся услышали много информации не только о футболе, но и восторженные отзывы о России, об организации ЧМ-2018. Это повод не только для спортивных, но и дружеских отношений, так закладываются человеческие связи на будущее.
- Все участники-мальчики действительно уделяли особое внимание девочкам-игрокам и речь шла, собственно, не об уравнивании их усилий как игроков на поле, а о подчёркнутой женственности и о необходимости оказывать помощь и защищать их.
- Эффект игр в формате Fairplay – не кратковременный, это закладывает фундамент на долгосрочное стабильное развитие участников – как спортивное, так и внеспортивное, что подтверждено наблюдениями учёных.
- Все участники выразили желание играть в следующих играх в формате Fairplay; все надеются, что захотят участвовать ещё больше команд из других классов.

Литература

1. РИА «ФЕДЕРАЛПРЕСС» [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://news.rambler.ru/education/41442026/?utm_content=rnews&utm_medium=read_more&utm_source=copylink
2. Deutscher Fußball-Bund [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://tv.dfb.de/video/deutsch-russische-fussballbruecken-turnier-in-sotschi/22150/
3. Deutschland-Plattform [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.deutschland.de/de/topic/leben/deutsch-russische-fussballbruecken-zur-wm-2018-fussball-verbindet
4. Fairplay – Deine Wahl-Unterrichtsmaterial, Mittelstufe [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.kiknet-fifa.org/app/download/9200365885/Fairplay+Unterrichtsmaterial+Mittelstufe.pdf?t=1505970240
5. Friedenspädagogik und Fair Play [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/fair_play
6. SFP-FairPlay-Flyer [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.sfv-online.de/fileadmin/content/PDFs/Soziales/Soziales_Auszeichnungen/SFV-FairPlay-Flyer-web.pdf

А.Е. Гусева, Е.А. Шимко
Москва, Россия

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «РОД» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЫКАХ

Проанализируем этнолингвистические особенности фразеологизмов тематической группы «Род». Для этого выделим сначала ключевые слова «die Verwandtschaft» и «род».

Сопоставим немецкие и русские фразеологические единицы (далее – ФЕ), включающие в свой состав данные лексемы, в рамках этнолингвистики.

Во фразеологии немецкого языка нашли отражение ФЕ с ключевой лексемой «die Verwandtschaft», имеющие следующие значения: «горе-родственнички» – «die bucklige Verwandtschaft»; «использовать родственные связи» – «die /seine (gute) Verwandtschaft anklopfen»; «дальние или фиктивные родственники» – «mit jemandem um sieben/mehrere Ecken verwandt sein». Следует отметить, что данные значения ФЕ указывают на близкое родство. Поэтому представляется целесообразным подчеркнуть этнические особенности этих ФЕ с позиций этнолингвистики. Этнический принцип общения и поведения с родственниками в немецкой семье предполагает методичность, педантичность, отсутствие задушевности. Когда родственники встречают друг друга на улице, обычно они довольствуются весьма сухим приветствием и быстро расходятся, приподняв свои шляпы. Важной чертой немца является зрительный контакт: с пеленок немецких детей учат, что взгляд в глаза – это знак доверия, уважения и уверенности в себе. Большое значение имеет также соблюдение формальностей при общении с родственниками: официальные поздравления, торжества, прощания и приветствия. Приглашение от немца к нему домой является знаком чрезвычайного уважения. При этом родственник мужчина может подарить хозяйке дома букет цветов, его необходимо развернуть в холле и только после этого вручить. Принято также, приходя в дом, преподносить небольшие подарки детям. Но в Германии крайне редко приглашают родственников домой (Кант 1965: 502). Таким образом, родственные отношения в немецком обществе носят формальный характер, в основе которого лежит рассудительность, холодность и бережливость.

Рассмотрим специфику употребления русских ФЕ с ключевой лексемой «род». В русской языковой картине мира она представлена целым комплексом ФЕ, а именно: «без роду и племени», «на роду написано». Данные ФЕ, со своей стороны, выявляют наличие в русской картине мира особых этнокультурных представлений о роде, среди которых как древнейшие, восходящие к эпохе мифологизаций, так и идущие от практики бытия.

Во ФЕ «без роду и племени» лексема «род» указывает на одиночество и употребляется в значении «человек без родственных связей, без родины». Это

выражение было зафиксировано в русском языке в XII в., а своими корнями уходит в праславянскую общность. У восточных славян существовал особый культ Рода – божества, с которым связано рождение всего живого, – мужская ипостась символа семьи, дома, олицетворение духа предков. Наряду с персонификацией мужского начала – Рода, славяне почитали также Рожаниц – женское начало. При этом имена персонификаций Род и Рожаница соотносятся между собой как производящее и производное, из чего можно сделать вывод о первичности «мужской» номинанты. Обратим внимание и на распределение данных мифонимов в отношении категории числа: Род – всегда единственное. Следовательно, речь идет о единичном объекте. Рожаницы – слово, которое, по наблюдениям Б.А. Рыбакова, употреблялось только в двойственном числе (Рыбаков 1982: 56). Числовая противопоставленность «мужского» и «женского» имени божества позволяет выстроить иерархию персонификаций и соотнести время возникновения мифа о Роде с эпохой патриархата и полигамной семьи. Отсюда следует, что слово «род» в данном обороте обозначает «ближайших родственников», а лексема «племя» – «дальних родственников» (Бирих 2007: 599).

Неразрывно с понятием рода в русской культуре связана сема «предназначение судьбы человека»: «на роду написано». У многих народов древности существовали мифы, что жизнь человека связана с таинственной нитью, которую прядут три богини: в Греции их называли мойрами, в Риме – парками. Первая парка прядет нить жизни, вторая записывает все, что должно случиться с человеком в таблицы, а третья ждет времени, когда нужно будет обрезать нить жизни. С книгой, в которую писали парки, и связано выражение «на роду написано» (Бирих 2007: 599).

Далее проанализируем ФЕ ключевой лексемой «родство», образованной от слова «род». В русской фразеологической картине мира она обозначена семой: 'относящийся с пренебрежением или полным безразличием к своим родственникам, к воспитавшей его среде, к прошлому своей родины' – «Иван, не помнящий родства». Это выражение возникло в языке как юридический термин. Пойманные беглые каторжники, крепостные крестьяне, скрывая свое прошлое, утаивали настоящее имя, называли себя самым распространенным русским именем Иван и говорили, что родства не помнят. В полиции их записывали Иванами, не помнящими родства (Бирих 2007: 599).

Интересно, что имя Иван по своему происхождению не русское: греческий «Ἰωάνης» – «Иоанн», а ассимилированное под русское произношение иудейское «Иехоханан» – «милость Божья», «дар бога» (Фасмер 2007: 404). С распространением христиантсва оно стало присутствовать в языках других народов. Это Джон, Хуан, Джованни, Жан, Ованэс… Но благодаря своей краткости и относительной благозвучности это имя стало нарицательным для обозначения русского мужика и, вообще, русских в глазах иностранцев (Иван родства непомнящий, Электронный ресурс).

С номинацией родства в русском языке связана номинация «духовной близости»: «сродство (родство) душ». Выражение восходит к роману И.В. Гете «Wahlverwandtschaften» (1809). Заглавие романа – научный термин для обозначения причины химического соединения элементов (Wahlverwandtschaften – буквально «сродство по избранию»). И.В. Гете впервые употребил его в переносном значении для определения отношений между людьми – сродство душ (Бирих 2007: 664).

Итак, в немецкой и русской фразеологической картинах мира ФЕ тематической группы «Род» соотносят родственные отношения. Однако в немецком языке семантические единицы, составляющие ФЕ, указывают на 'близкое родство', а в русском языке – на «кровное родство». В данных ФЕ просматривается несовпадение семантики единиц, что связано с национальной спецификой мышления, обусловленной не столько языковыми особенностями, а человеческим фактором, устанавливающим тот или иной код поведения.

Литература

1. Бирих, А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: словарь/ А.К. Бирих. – М.: Астрель: АСТ; Люкс, 2007. – 926 с.
2. Иван [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.znayka.net/frazeologizmy/ivan-rodstva-ne-pomnyashhij.html (дата обращения: 3.04.2014).
3. Кант, И. Сочинения в шести томах/И.Кант. – М., 1965. – Т. 4.: Ч. 1. – 544 с.
4. Рыбаков, Б.А. Киевская Русь и русские княжества XII – XIII вв.: монография/ Б.А. Рыбаков. – М.: Наука, 1982. – 590 с.
5. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т./М. Фасмер. – М.: Астрель: АСТ, 2009. – Т. 2.: Е – Муж. – 671 с.

Е.Р. Данилова
Краснодар, Россия

FÖRDERUNG DER DISKUSSIONSFÄHIGKEIT DER STUDIERENDEN ALS VERMITTLUNG DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ BEIM DEUTSCHERWERB

Das Ziel der sprachlichen Ausbildung an einer Hochschule liegt nicht nur im rein linguistischen Bereich. Eine andere wichtige – wenn nicht eine durchaus entscheidende – Rolle spielen bei dem Spracherwerb interkulturelle Kompetenzen.

Anders als linguistisches Wissen, das auch binnen kurzer Zeit angeeignet werden kann, lassen sich einige in der Herkunftskultur eventuell wenig ausgeprägte kulturelle Kompetenzen fast ausschließlich inkrementell erwerben. Und umgekehrt, «je stärker Menschen in ihre eigene Sprache und die mit dieser Sprache und Kultur

verbundene Denk- und Handlungsmuster und Wertesysteme hineinwachsen, umso schwerer fällt es ihnen, eine andere Kultur neben der eigenen zu akzeptieren, Verschiedenheiten als normal zu betrachten» (Hansen 1996).

Ein von den Zielbereichen der interkulturellen Kommunikation sind «Strategien, d.h. konkrete sprachliche und nicht sprachliche Verhalten der Bewältigung von Kommunikationssituationen mit Partnern aus einer Sprach- und Kulturgemeinschaft» (Knapp-Potthoff 1997). Eine dauerhafte Aneignung interkultureller Kompetenzen verlangt von den Lernenden bzw. Studierenden ein gewisses Maß an Sensibilität, emotioneller Intelligenz und Fingerspitzengefühl. Insbesondere trifft es auf arbeitsintensive Schlüsselkompetenzen zu, die in hohem Maße sprachliche und kulturelle Kompetenten verbinden. Ab Niveau A2 (Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) sollen Lernende zunehmend ihre Diskussionsfähigkeit an den Tag legen. Auf Niveau B2-C1 wird von den Lernenden die Fähigkeit erwartet, eine Podiumsdiskussion zu führen.

Meine eigenen Lehrerfahrungen in diesem Bereich ergeben, dass Vermittlung der Diskussionsfähigkeit eine äußerst komplizierte und facettenreiche Aufgabe ist. Einerseits geht es um einen flüssigen Einsatz von Diskussionsstrategien. Andererseits ist für eine gelungene Diskussion unentbehrlich, dass die Lernenden den Wunsch besitzen, ihre Meinung zu verteidigen.

Im Folgenden zähle ich neben den Störfaktoren, die eine gelungene Diskussion verhindern, auch ihre Gründe, denn die Probleme lassen sich schneller aufheben, indem man ihre Ursachen einsieht und die letzteren zu beseitigen versucht. Es lohn sich gleich zu bemerken, dass einige Ursachen ich nur als Laie beurteilen konnte; bei anderen wurden psychologischen Studien zu Rate gezogen.

Störfaktoren:

– *fehlende sprachliche Kompetenz.* Wie überraschend es auch sein kann, ist dieser Störfaktor der geringste. Vorausgesetzt, dass der Lernende Wunsch hat, zu diskutieren, merkt er sich relativ schnell fehlenden Wortschatz und angebotene Strukturen, die den Gedankenstrom der Sprechenden strukturieren sollen (z.B. *einerseits… andererseits…; auf der einen Seite… auf der anderen Seite,* usw.), eine Denkpause ermöglichen (z.B. *bevor ich auf deine Frage eingehe*…, usw.), auch kommunikative Taktiken der Ablehnung und Zustimmung einleiten (z.B. *das sehe ich anders/ Da bin einer anderen Meinung*, usw.). In diesem Fall sind die Redemittel eine Hilfe. Weigert sich der Lernende, Redemittel zu verwenden und bedient sich stattdessen allein des Junktoren «aber», was ihm jedoch ermöglicht, eigenen Standpunkt zu verteidigen, sollte man ihn dabei lieber nicht stören. Hier muss richtig priorisiert werde.

– *ein zu verallgemeinerndes Denken*. Oft schein das entscheidende Argument auf der Hand zu liegen. Dieses Problem könnte man aufheben, indem man die Studierenden fördert, den Folge-Ursache-Zusammenhang zwischen den Sachverhalten einzusehen, an den Nerv der Sache rühren zu können. Dabei würden auch unterspezifizierende Übungen helfen. Dadurch lässt sich vermeiden, dass sich die Lernenden der einsilbigen *ja/nein/ich weiß* nicht bedienen würden.

– *fehlendes Interesse der Studierenden an öffentlichen Diskursen.* Dieses Problem hängt eng mit dem mangelnden Denkvermögen des Studierenden zusammen. Kümmern sich Studierende des sechsten Semesters wirklich um die Mülltrennung und Genfood? Stellen sie sich die Fragen, ob Sterbehilfe human ist? Halten sie etwas sozialem Engagement? Es gibt eine gängige Meinung, dass wir heute eine von Smartphones und Social Media verseuchte Generation an den Universitäten haben, die sich für nichts Öffentliches interessieren. Auch wenn diese Behauptung zu übertrieben ist, es ist daran schon etwas Wahres. Dass Social Media die kognitiven Prozesse beeinflussen, ist bereits in zahlreichen Forschungen bewiesen. Der Neurobiologe Gerald Hüther ermittelte, dass sich eine intensive Social-Media-Nutzung vor allem auf den frontalen Cortex auswirkt; Intensive Mediennutzung verändert Wahrnehmungsgewohnheiten, Konzentration, Erinnerungsvermögen, Lernfähigkeit und soziale Kompetenz. Manch ein Wissenschaftler warnt, sie ließe uns verblöden, mache uns unfähig komplexere Zusammenhänge zu interpretieren oder schwäche zumindest wesentliche «Kontrollzentren» unseres Gehirns, so Gerald Hüther (Löhrke 2012).

Prof. Dr. Manfred Spitzer warnt in seinem letzten Buch «Smartphone-Epidemie. Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft» vor mehreren Gefahren, die der unkontrollierte Smartphone-Konsum birgt, und erinnert uns daran, dass das Gehirn nur dann funktioniere, wenn man ihn massiv trainiert. Unkontrollierter Konsum gefährde und reduziere die Leistungsfähigkeit des Gehirns (Spitzer 2018). Wie unwiderruflich die gegenwärtigen digitalen Trends auch sein mögen, zu einem digital detox dürfen und sollen Studierende nicht gezwungen werden.

Stattdessen gilt es, m.E. diesen anscheinenden Tiefpunkt zu einem Wendepunkt zu machen und die Vorteile der Digitalisierung zu benutzen. Den Zwecken der Steigerung des Interesses an öffentlichen Diskursen dient heute YouTube. In unserem Unterricht haben sich beispielsweise Felix' Selbstexperimente auf dem YouTube-Kanal tomatolix bewährt. Solche Experimente, wie «Eine Woche ohne Zucker», «Wahrheit über Veganismus», «Eine Woche ohne Müll» oder «eine Woche ohne Internet» wecken Interesse der Lernenden und machen Diskussion lebhafter. Durch solche einfache, in ein Selbstexperiment «verpackte» und dadurch hautnahe Vermittlung lernen die Lernenden andere Kultur kennen und können sich besser in die Rolle der handelnden Person hineinversetzen, kulturell und sprachlich. Jedoch selbst der durch World Wide Web ermöglichte freie Zugang zu jeglichen kulturellen Kontexten verführt einen nicht immer zum Selbststudium.

Die Sensibilität für ein jeweiliges Thema hängt auch damit zusammen, ob die Lernenden mit den zu diskutierenden Sachverhalten in ihrem Lebensalltag konfrontiert werden oder nicht. Lernt man eine Fremdsprache nicht im unmittelbaren Sprachumfeld, so mangelt es einem an kulturellen Inputs. Es steht außer Zweifel, dass sich das kulturelle Feingefühl am effizientesten in dem entsprechenden sozialen Umfeld gestalten lässt. Einen großen Beitrag leisten da Austauschprogramme für Schüler und Studenten, sowie privat organisierte Aufenthalte im Ausland. Eine entscheidende Rolle spielt jedoch der innere Wunsch

eines jeden Studierenden, sich mit entsprechenden interkulturellen Kompetenzen vertraut zu machen und sie in dem Umgang mit anderen Menschen sinngemäß einzusetzen.

Ergo setzt eine gelungene Diskussion einige unentbehrliche Erfolgsfaktoren voraus: sprachliche Kompetenz, gründliches Denken und reges Interesse an öffentlichen Diskurse.

Fazit: Das äußerst komplizierte Problem der Vermittlung der Diskussionsfähigkeit erfordert eine tiefgreifende und experimental belegte Forschung, in der geschilderte Lösungen qualitativ und quantitativ belegt werden können.

Literatur

1. Böhnke, A. Social Media und Gehirn – Wie neue Medien unser Denken beeinflussen // Planetwissen. 31.01.2018. (URL: https://www.planet-wissen.de /technik/computer_und_roboter/social_media/pwiesocialmediaundgehirnwieneuemedienunserdenkenbeeinflussen100.html)
2. Hansel, G. Perspektivwechsel. – Münster, 1996.
3. Löhrke, S. Wie digitale Medien unser Gehirn verändern // SWR odysso. 19.09.2012. (URL: https://www.swr.de/odysso/wie-digitale-medien-unser-gehirn-veraendern/-/id=1046894/did=10170532/nid=1046894/1aglyyl/index.html)
4. Spitzer, M. Die Smartphone-Epidemie: Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft. – Stuttgart: Klett-Cotta, 2018.

В.В. Елькин

Пятигорск, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Наш мир постоянно меняется, границы между странами стираются. Миллионы иммигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев, движимые стихийными бедствиями, экономическими нуждами и войной, в поисках лучшей доли, в надежде на свободу, безопасность, улучшение своего социально-экономического состояния или просто в поисках более благоприятных условий для жизни, каждый год покидают свои дома, чтобы найти пристанище в другой стране. Многие временно переселяются в другую страну, чтобы служить дипломатами, военнослужащими, торговыми представителями или сотрудниками иных правительственных и межправительственных учреждений за рубежом. Исследователи, научно-педагогические работники и студенты в рамках академического сотрудничества выезжают для работы и обучения в зарубежных учебных

учреждениях, а миссионеры путешествуют в другие страны для осуществления своих религиозных устремлений. Все большее число сотрудников транснациональных корпораций работает за рубежом, в то время как IT-специалисты, строители, спортсмены, художники, музыканты и писатели ищут работу в зарубежных странах самостоятельно.

Практически все эти люди сталкиваются с серьезными и многоаспектными проблемами в процессе строительства новой жизни в чужой стране. Они оказываются между двумя мирами – знакомой лингвокультурой своей родины и незнакомой лингвокультурой своего нового принимающего общества. Более того, они для себя открывают тот факт, что они являются не единственными представителями и носителями иной лингвокультуры. Рядом с ними бок о бок живут и существуют и другие представители иных лингвокультур. Таким образом, все они оказываются фактически в полиэтнической среде, где, несмотря на различные обстоятельства и различные уровни интеграции и приверженности принимающему обществу, все переселенцы начинают новую жизнь в той или иной степени как чужие.

Обнаруживается, что многие из их прежних убеждений, принятых как должное постулатов и укоренившихся поведенческих паттернов больше неактуальны, неуместны или же неприемлемы в новых условиях. В результате им приходится справляться с высоким уровнем неопределенности и тревоги, преодолевать высокие барьеры межкультурной интеракции, такие как этноцентризм, стереотипы, предрассудки, дискриминация, справляться с трудностями распознавания вербальных и невербальных кодов и интерпретации имплицитных посылов и допущений, лежащих в их основе.

Поскольку новые международные реалии транспонируют большие массы людей в новые лингвокультурные контексты, актуальной задачей для исследователей становится разработка эффектных моделей решения проблем межкультурной коммуникации. В связи с процессами глобализации и интернационализации необходимо постоянно изучать взаимосвязь между культурой / культурным разнообразием и эффективностью коммуникации в поликультурной / полиэтнической среде. Именно специалисты по межкультурной коммуникации должны дать внятные и обоснованные ответы на злободневные вопросы и современные вызовы, перед которыми стоит наше общество.

Подготовка подобных специалистов, владеющих несколькими языками и способных стать эффективными медиаторами в условиях межкультурной коммуникации и лингвокультурной адаптации в полиэтнической среде, является важной составляющей образовательного процесса в вузе (Барышников 2004). И для этого существует множество инновационных методик, основанных на использовании информационно – коммуникационных технологий (Акопянц 2008; Маркарян 2016), совместных с зарубежными партнерами проектных методов (Мельникова 2018; Klyoster 2018), применении аутентичных лингводидактических мультимедийных материалов (Джагарян 2018), а также совместная (бинарная) образовательная

деятельность отечественных и приглашенных зарубежных научно-педагогических работников по формированию общекультурных и профессиональных компетенций (Чмырева 2018) и многое другое.

Таким образом, профессиональная деятельность таких высококвалифицированных специалистов в различных сферах политической, социальной, экономической, духовной, культурной жизни общества должна способствовать осознанию переселенцами культурных различий, подготовить их к более глубокому и адекватному осмыслению своего поведения, преодолению коммуникативных препятствий, к пониманию культурных особенностей жизни в международном контексте, а также адаптировать их реалиям жизни в иноязычном поликультурном социуме. Это имеет решающее значение не только для эффективной коммуникации на рабочем месте между работниками и работодателями, но и для увеличения успешности повседневного бытового коммуникативного взаимодействия в полиэтнической среде.

Литература

1. Акопянц, А.М. К вопросу о роли и месте информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения и изучения иностранных языков / А.М. Акопянц, В.В. Елькин // Информационные технологии в гуманитарном образовании. – Пятигорск: ПГЛУ, 2008. – С. 26-33.
2. Барышников, Н.В. Мультилингводидактика / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19-27.
3. Джагарян, М. В. Формирование лингвокоммуникативных компетенций при работе с иноязычными видеоматериалами / М. В. Джагарян, Н. В. Карацева, Н.С. Гюрджян // Университетские чтения – 2018: материалы научно-методических чтений ПГУ. – Пятигорск: ПГУ, 2018. – С. 70-75.
4. Маркарян, Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам / Е.В. Маркарян // Новые идеи в лингвистике XXI века: актуальные проблемы и тенденции в рамках современных направлений лингвистической мысли: межвузовский сборник научных трудов, посвященный памяти профессора Л.П. Бердниковой. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – С. 137-144.
5. Мельникова, Е.Н. Международная проектная деятельность в образовательном процессе в аспекте прикладных иностранных языков / Е.Н. Мельникова // Университетские чтения – 2018: материалы научно-методических чтений ПГУ. – Пятигорск: ПГУ, 2018. – С. 108-112.
6. Чмырева, Е.В. Лингвокоммуникация в процессе преподавания второго иностранного языка в контексте диалога культур / Е.В. Чмырева // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования: материалы II международной научно-практической конференции. – Пятигорск: ПГУ, 2018. – С. 339-344.

7. Klyoster, A.M. Project-based learning in the system of higher education / A.M. Klyoster, V. V. Elkin, E. N. Melnikova // Astra Salvensis. – 2018. – T. 6. – P. 691-698.

М.А. Исраелян
Армавир, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЮМОРА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Юмор представляет собой уникальный социальный феномен, который привлёкает внимание исследователей со времён античности. Его можно считать действенным средством, способным не только настраивать людей на позитивный лад, веселить их, но и объединять множество людей по всему миру. Юмор является социальным инструментом, который позволяет снимать психологическое напряжение достаточно эффективно и в целом улучшать взаимоотношения (Зализняк 2012: 419).

Поскольку юмор непосредственно связан с культурой того или иного социума, он несёт в себе важнейшую информацию о менталитете его представителей, глубинных структурах культуры, исторически и социально укорененных в сознании и поведении многих поколений людей, объединяющих все безразличные исторические эпохи в развитии национальной культуры. (Джиоева 2009: 5-29). Национальный колорит способен сделать какой-либо факт или объект действительности смешным для всей нации, но непонятным для людей других этносов.

Некоторые лингвисты отмечают, что наиболее сложным для восприятия является лингвистический юмор, потому как он требует наличия у личности высоких интеллектуальных способностей. Невозможно познать культуру какого-либо этноса обходя стороной языковые особенности этого народа. Юмор, так же являющийся частью культуры, неизбежно находит своё воплощение в языке.

Репрезентация комического в юморе англоязычных стран может быть самой разнообразной. Английский юмор реализуется в основном через сарказм и иронию. Сарказм используется для некоторого рода принижения значимости чувств собеседника или для осуждения его поведения, в юмористической форме, соответственно. Приведём примеры:

– <u>It smells terrible</u> in here.

– Really? <u>In a boys' locker room</u>? <u>That doesn't make any sense at all</u> (TV series, Teen Wolf, Season 1, Episode 6, 2011).

Разговор двух друзей в мужской раздевалке звучит комично благодаря саркастичному замечанию одного из собеседников, в результате чего высмеивается факт неопрятности мужской половины человечества. Намёк на то, что в мужской раздевалке практически никогда не пахнет приятно, достигается путём использования уточняющего вопроса и саркастического замечания о бессмысленности первой реплики.

Ирония, в свою очередь, выражает косвенное или прямое насмешливое отношение говорящего к собеседнику или объекту речи. Проиллюстрируем сказанное.

– Who's the funky looking donkey over there?

– That's Sven. (Анна считает, что речь идёт об олене Кристофа, Свене)

– And who's the reindeer? (The Frozen, 2013)

В данном отрывке наблюдается использование ситуативной иронии, когда один персонаж упоминает осла, глядя при этом на другого персонажа, стоящего рядом со своим оленем. Зритель считает, что в виду имеется олень, однако вопрос And who's the reindeer? разрушает логическую цепочку, и в результате обманутого ожидания возникает комический эффект.

Юмору англоязычных стран также присуще комическое недооценивание, при котором говорящим намеренно понижается значимость объекта шутки:

– We came here for a vacation, but because of this hurricane we have to stay inside. They say it will cause a serious damage to the house.

– At least the pants will get watered (Your Dictionary/ Understatement).

В данной шутке недооценивание опасности урагана и серьёзности ущерба, который он может нанести, выступает инструментом комического в ситуации с мокрыми штанами.

Абсурдный юмор часто используется для создания комического эффекта в современных ситуациях общения. Большинство анекдотов строятся именно на данном типе юмора, когда в фокусе оказывается совершенно глупый поворот событий, который сложно предугадать:

So there's this blonde out for a walk. She comes to a river and sees another blonde on the opposite bank. "Yoohoo" she shouts, "How can I get to the other side?" The second blonde looks up the river then down the river then shouts back, "You are on the other side"(My Little Sister's Blond Jokes).

В данной шутке смех вызывает глупость взрослого человека, неспособного встать на место другого, а именно блондинка, которая во многих культурах ассоциируется у людей с недалёкостью и наивностью. Абсурдный юмор привлекает читателя или зрителя своим неожиданным поворотом событий, когда высмеивается глупость, доходящая до абсурда.

Сатира, характерная для англоязычного юмора, подвергает анализу любое явление жизни, срывает обманчивые одежды, под которыми скрывается подлинная личность, раскрывает алчность и прочие человеческие недостатки и пороки (Кулинич 1999: 22). Примером сатиры может служить эпизод из знаменитого мультсериала:

Jennie: Well, that was a waste of time.

Lisa: Jennie, school is never a waste of time!

Teacher: Since we have 15 minutes until recess, please put down your pencils and stare at the front of the room(The Simpsons, Season 3, Episode 18, 1992).

В данном примере объектом осмеяния выступает система образования. После выполнения теста, который якобы определяет способности детей к будущей профессии (англ. Career Aptitude Normalizing Test, что в свою очередь создаёт парадоксальную ситуацию, поскольку акроним CANT означает «не

могу»), одна из учениц говорит о том, что он был пустой тратой времени. С этим не согласна одна из главных героинь мультсериала, Лиза. Сатирически звучит реплика учителя о том, как использовать оставшееся время: положить карандаши и подождать конца урока, уставившись в одну точку. Данный эпизод критикует систему организации занятий, при которой учеников занимают бессмысленной деятельностью, вместо того, чтобы занять их чем-нибудь полезным.

Нами было рассмотрено восемьдесят семь примеров комических ситуаций, обнаруженных на англоязычных сайтах, в фильмах и сериалах, что позволяет прийти к следующим выводам.

Юмор является неотделимой частью культуры, которая помогает лучше понять менталитет того или иного этноса.

Язык и юмор тесно связаны между собой: большое количество шуток имеют вербальных характер, и, соответственно, что их понять, нужно понимать язык, их репрезентирующий. Порой простого знания языка бывает недостаточно, потому что понимание этого феномена приходит тогда, когда начинаешь смотреть на мир глазами его носителей.

Англоязычному юмору свойственно использование приёмов иронии, сарказма, сатиры, комического недооценивания. Большое распространение имеет абсурдный юмор, основанный на эффекте обманутого ожидания. Комическое в английском языке чаще всего реализуется при помощи игры слов и разного вида вопросов.

Литература

1. Джиоева, А.А. Understatement как отражение англо-саксонского менталитета /А.А. Джиоева, В.Г. Иванова // Английский язык на гуманитарных факультетах. Теория и практика: Сборник научных и методических трудов. Вып. 3. М., 2009 – 192 с.

2. Зализняк, А.А. Константы и переменные русской языковой картины мира // А.А. Зализняк, И.Б. Левотина. – М., 2012 – 696 с.

3. Кулинич, М.А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка). – 1999 – 180 с.

4. My Little Sister’s Blond Jokes [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.emmitsburg.net/humor/archives/blonds/blonds_1.htm

5. Your Dictionary / Understatement [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://examples.yourdictionary.com/examples-of-understatement.html.

Фильмы и сериалы

1. Teen Wolf, 2011-2017
2. The Frozen, 2013
3. The Simpsons, 1989- н.в.

О.П. Каребина
Геленджик, Россия
М.С. Радченко
Краснодар, Россия

О РОЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Возраст от 7 до 12 лет чрезвычайно важен в развитии ребёнка, он становится школьником. Меняется социальный статус, и вся система жизненных отношений перестраивается весьма стремительно. Постепенно вытесняя игру, на первое место в жизни ребёнка выходит целенаправленная *познавательная деятельность*, связанная с процессом переработки значительных объемов информации, необходимой для успешного освоения школьной программы.

Новообразованием младшего школьного возраста является также овладение *рефлексией*, т.е. способностью оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности. Способность к рефлексии формируется и развивается у детей, при выполнении действий контроля и *оценки* – важнейших компонентов учебной деятельности. Оценка новой для себя деятельности воспринимается младшим школьником в силу возрастных особенностей мышления, в первую очередь, на эмоциональном уровне.

Актуальность и практическая значимость эмоциональной составляющей в восприятии ребенком иностранного языка обусловили выбор темы нашего исследования, связанного с тем, что в последние годы возрастные параметры начала обучения этому предмету существенно изменились. Новые условия требуют, на наш взгляд, нового подхода к процессу обучения иностранному языку в начальной школе со стороны лингвистов, педагогов, психологов, к созданию актуальных педагогических технологий, с учетом возрастных особенностей младшего школьника и роли эмоций в его познавательной деятельности.

Эмоционально-волевая сфера младших школьников характеризуется непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний (радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия); большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроения; окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями. Эмоционально значимыми факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками.

При этом эмоциональная сфера ребенка в этот период связана с формированием моральной стороны личности, и только в процессе общения, постигая смысл и усваивая общечеловеческие ценности, воплощенные в знакомых образах, ребенок приобретает огромный эмоциональный опыт.

Результаты этого процесса могут быть связаны с образованием системы смыслов (концептов), относящихся к информации относительно актуального или возможного положения вещей в мире, т.е. к тому, что ребенок знает, предполагает, думает и/или воображает об объектах действительного и возможных миров и что входит в концептуальную систему человека. А любой концепт, представляющий собой многомерное смысловое образование, содержит, по мнению Ю. С. Степанова, помимо понятийной частии эмоциональный элемент, оценки, образы, ассоциации, характерные для данной культуры (Степанов 1997: 41).

Наличие эмоциональных концептов позволяет предположить возможность вычленения особых концептуальных структур. В результате языковой перекодировки появляется формулировка определенного круга тем, которые связаны с эмоциональными ситуациями и очерчивают границы их существования. Для их обозначения используется термин «эмотема», впервые введенный в научный оборот В. И. Болотовым и дефинируемый им как «отрезок текста, смысл которого или форма выражения содержания являются источником эмоционального воздействия» (Болотов 1981: 18).

Эмотивный концепт может, предположительно, являться основой в толковании фрагментов различных знаний (предметных областей). Для младшего школьника, это должны быть, прежде всего, хорошо знакомые ему предметные области, где он имеет позитивно окрашенный жизненный опыт. Исходя из подобного знания, рекомендуются темы уроков с учетом их релевантности для детей младшего школьного возраста: «Я и моя семья», «Мой дом», «Мои друзья», «Хобби», «Еда», «Моя одежда», «Праздники».

Следует отметить, что некоторые учебники иностранного языка предлагают второклассникам по теме «Школа» (расписание уроков) неподходящую лексику и упражнения на ее усвоение (например, названия школьных предметов для 5-6 класса). Концептуальное знание по этому вопросу у младшего школьника еще не сформировалось четко, соответственно, выразить свои эмоции в отношении, например, географии или истории, он едва ли сможет даже на родном языке.

Задача педагога начального общего образовательного учреждения состоит, на наш взгляд, в развитии концептуального мировоззрения своих подопечных с помощью правильного формирования их коммуникативных умений с учетом специфики эмоциональной сферы данного возраста. Именно на эмотивно-концептуальном подходе основано раннее обучение немецкому языку в некоторых европейских странах.

Каждый ребенок учится в своем собственном темпе, и время овладения первыми иноязычными выражениями у отдельных детей может длиться по-разному. Важной предпосылкой к этому является эмоциональный фон, на котором проявляется языковая активность, непременно связанная с действиями. Дружественная атмосфера на занятии является ключевым моментом в обучении детей всех школьных возрастов, т.к. изученный

материал лучше усваивается, если учащиеся настроены положительно и воспринимают занятия иностранным языком, как нечто увлекательное.

Одним из успешно внедряемых методов обучения иностранному языку является метод полного физического реагирования, разработанный американским психологом Дж. Ашером и известный в европейских странах с 1970-х годов прошлого века, является для российских образовательных учреждений достаточно новым в сравнении с традиционной методикой обучения иностранным языкам и имеет свои достоинства и недостатки. К недостаткам этого метода относятся дополнительная физическая нагрузка (педагогу приходится активно двигаться вместе с детьми) и некоторые сформировавшиеся в силу возрастных особенностей психических процессов стереотипы педагога.

В основе метода полного физического реагирования лежит теория о двух полушариях мозга, где левое полушарие отвечает за логику и сознание, а правое – за интуицию и подсознание. Именно это положение можно отнести к достоинствам метода, ведь наглядно-образное мышление в таком возрасте более развито, нежели абстрактно-логическое.

Постепенно вид мышления претерпевает возрастные изменения и, если у первоклассника еще плохо сформированы механизмы рефлексии и мыслительных операций, то третьеклассник, уже обладая некоторым опытом познавательной деятельности, понимает, что для успешного овладения иностранным языком нужно иметь устойчивое внимание и хорошую память, то есть, уметь воспринимать и интерпретировать информацию. Но несмотря на подобные различия в когнитивной сфере, все младшие школьники запоминают материал намного лучше, при активной умственной *эмоционально* окрашенной работе.

Благодаря эмоциональной составляющей процесс умственных действий развивает у дошкольника наряду с эйдетической памятью (в основном, зрительной) так называемую, *эмоциональную* память, при которой главными становятся именно чувства, эмоции, вызванные у ребенка той или иной информацией на чужом языке. Формирование такой памяти значительно облегчает восприятие, интериоризацию и интерпретацию иноязычного текста, как вида познавательной деятельности.

Литература

1. Болотов, В.И. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности: (Основы эмотив. стилистики текста) / В.И. Болотов. – Ташкент: Фан, 1981. – 116 с.

2. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры: опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

Е.А. Крупина
Иваново, Россия

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В РАМКАХ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СПРАВОЧНИКОВ К ПОЭМЕ «БЕОВУЛЬФ»)

В свете межкультурных и межязыковых контактов представляется актуальной проблема описания имен собственных в словарях. С помощью только лишь перевода не всегда можно передать культурно значимую информацию. Стоит отметить, что в настоящее время в словарную статью включается не только перевод, но и культурологическая информация с целью преодоления межкультурных барьеров.

В современной лингвистике среди ученых-лингвистов не существует общего мнения о проблеме имен собственных. Однако в отечественной лингвистике, где основоположником теории об именах собственных является Суперанская А.В., широко распространена теория о том, что наряду с лексическим компонентом имена собственные содержат и экстралингвистические (эстетический, аффективный, морально- и социальнооценочный) (Суперанская 1973). Подобный подход, рассматривающий имена собственные со своим специфическим значением в настоящее время приобретает все больше сторонников. Многие ученые отмечают, что с культурологической точки зрения имена собственные представляют интерес в рамках проблемы языка и культуры. Имена собственные относятся к культурно-ориентированной лексике. О.М. Карпова отмечает, что их нельзя отнести к безэквивалентной лексике, следовательно, они не подлежат прямому переводу. Поскольку имена собственные обозначают не только сам предмет, но и то, что за ним стоит, для раскрытия их содержания необходимо использовать экстралингвистическое толкование (Карпова 2006: 32).

Интересно, что в анализируемых глоссариях (глоссарии в изданиях Дж. М. Кэмбэла 1837, Б. Торпа 1855 года, Э. Вайета 1894 года и Р. Чемберса 1914 года, Дж. Сэджфилда 1910 года, Ф. Клэбера 1922 года, глоссарий электронного проекта Beowulf on Steorarume, электронного проекта Гутенберг, глоссарий МакГиливри) нет общего представления о месте имен собственных в словнике. Так, глоссарий Б. Торпа, Э. Вайета и Р. Чемберса, У. Дж. Сэджфилда, Ф. Клэбера, а также электронный проект Гутенберг выделяют имена собственные в отдельный раздел. Электронные издания Б. Слэйда и М. Макгиливрея включают имена собственные в собственно словник.

Что касается микроструктуры статьи, информация о заглавной единице в этих глоссариях носит в основном энциклопедический характер. Однако присутствуют некоторые черты лингвистического описания. Так, в глоссарии Б. Торпа представлено довольно краткое описание имени собственного Беовульф, приводится одна из версий происхождения данного имени.

В глоссарий У.Дж. Сэджфилда, кроме описания роли Беовульфа и краткого пересказа поэмы, включены различные грамматические формы данного имени собственного с указанием строк, где оно встречается.

Глоссарий Ф. Клэбера достаточно компактно, но в то же время детально представляет информацию об имени собственном Беовульф, объединяет в себе наработки составителей глоссариев к древнеанглийской поэме. Существенно облегчает работу с данным изданием развитая система сокращений. Одно определение вмещает и описание героя, и один из вариантов происхождения имени Беовульф, а также его словоформы с указанием строк. Отличительной особенностью микроструктуры данного глоссария является то, что грамматические формы имени собственного приведены с контекстом поэмы. Необходимо подчеркнуть, что глоссарий Ф. Клэбера был взят за основу Б. Слэйдом при составлении электронного глоссария в проекте Beowulf on Steorarume.

Электронный проект Гутенберг и электронный глоссарий МакГиливри не привнесли ничего нового в описание имен собственных древнеанглийской поэмы. Глоссарий МакГиливри представил перевод на современный английский и некоторые грамматические формы имени собственного. В электронном проекте Гутенберг читатель может найти пояснение имени собственного и краткий пересказ поэмы.

Для наиболее полного понимания и описания имени собственного можно обратиться к словарю Anglo-Saxon dictionary by Joseph Bosworth & supplement by Thomas Northcote Toller (1921). Существует электронная версия данного словаря. Издание 1921 года отсылает читателя к изданию Т. Арнольда 1898 года, где описываются теории происхождения имени собственного Беовульф. В электронной версии, кроме ссылки на Т. Арнольда, рассматривается происхождение имени собственного Беовульф, теории возникновения поэмы, в статье присутствуют грамматические пометы, а именно род и часть речи.

На примере глоссариев к древнеанглийской поэме «Беовульф» было установлено, что с развитием лексикографии мега-, макро- и микроструктура статей менялись. Микроструктура статьи в различные периоды включала в себя различную информацию: от данных о происхождении имени собственного до описания поэмы, от использования перевода как способа толкования до включения энциклопедических данных. Словари отражают лингвистическую информацию, а именно род и части речи, происхождение имени Беовульф, грамматические формы с указанием строк, где они встречаются в поэме. Место онимов в словаре остается нерешенным вопросом, составители могут включать данные лексические единицы в макроструктуру глоссария, либо выделять их отдельным списком. В глоссариях представлены не только переводы имени собственного, но и фоновая информация о входной единице: этимология имени собственного, краткий пересказ поэмы, теории появления самой поэмы.

Литература

1. Карпова, О.М. Большой Оксфордский словарь английского языка: истоки, развитие, современное состояние / О.М. Карпова, Н.Е. Иванова // Английская лексикография: формирование, развитие, современное состояние. – Иваново, 2006. – Библиогр. с. 27-46. – ISBN 978-517-065683-7.
2. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – Изд. 2-е, испр. – Москва: 2007. – 366 с. – Библиогр. с. 101-112. – ISBN 978-5-382-00244-6.
3. Beowulf / M. McGillivray [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.oepoetry.ca/.
4. Beowulf on Steorarume [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.heorot.dk/beo-guide.html#stammtafeln.
5. Bosworth, J., Toller, T.N. Anglo-Saxon dictionary / J. Bosworth, T.N. Noller. – Oxford, 1921. – 782 pp.
6. Glossary // Beowulf, the Travellers Song, and the Battle of Finnesburgh/ J.M. Kemble. – London, 1835. – 265 pp.
7. Glossary // Beowulf and the Fight at Finnsburgh / F. Klaeber. First edition. – Boston, 1922. – 412 pp.
8. Glossary // Beowulf / W.J. Sedgefield. First edition. – Manchester University Press, 1910. – 300 pp.
9. Glossary // The Anglo-Saxon poems of Beowulf. The scop or gleeman`s tale. The Fight at Finnesburg / B. Thorpe. – Oxford, 1855. – 330 pp.
10. Glossary // Beowulf with the Finnsburg fragment / R.W. Chambers. – Cambridge: University Press, 1914.
11. Glossary // Beowulf / Wyatt A.J. – Cambridge, 1894. – 255 pp.
12. The Project Gutenberg. EBook of Beowulf [Электронный ресурс] // Режим доступа: // http://www.gutenberg.org/files/16328/16328-h/16328-h.htm.

М.А. Кузнецова
Москва, Россия

ПОНЯТИЕ КАТЕГОРИИ ПЕРСОНАЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. КРИСТИ «ПЯТЬ ПОРОСЯТ»

Исследование сущности и потенциала категории персональности требует обращения к определению понятия «потенциал текста». Исходя из положения о том, что текст требует, по словам Т.Н. Николаевой, «текстуальности», т.е. «внешней связности, внутренней осмысленности, возможности своевременноговосприятия, осуществления необходимых условий коммуникации и т. д.» (Николаева 1978), можно со всей очевидностью говорить о связи понятия текстового потенциала с пониманием

процессов осмысления, восприятия, коммуникации. Потенциал текста, по всей видимости, может заключаться в том, насколько текст передает смыслы, созданные автором. А текстовый потенциал языковых категорий, в частности, персональности, состоит в том, насколько они, эти категории, включены в процесс реализации потенциала текста. В современном языкознании постоянно поднимаются вопросы, связанные с соотношением смыслов и текста. Общее положение, которое постулируется современными учеными состоит в том, что смысл является неотъемлемой характеристикой текста, с помощью процессов понимания реципиент стремится обнаружить смысл текста. «Процесс понимания и является по существу процессом смыслообразования, или, иначе, понимание как функция сознания есть смыслопорождающий акт» (Никитина 2015).

Потенциал текста может определяться как возможность текста воздействовать на субъекта восприятия. (Леонтьев 1969), он связан с характером цели создающего текст, а также с взаимодействием автора и адресата, с ситуацией коммуникации (Гальперин 2005).

Потенциал текста реализуется, таким образом, посредством системы языковых категорий, которые могут отражать явные и скрытые цели высказывания, тактику вербального поведения, установки автора, референции автора (отнесение языковых выражений к предметам действительности, относящихся к интенциям автора); оценки автора ситуации или его отношение к собственным высказываниям; определение ценностных установок посредством содержания высказывания.

Рассмотрим отрывок произведения Агаты Кристи «Пять маленьких поросят»:

And now here she was in the flesh – a tall, slender young woman in the early twenties. The kind of young woman that one definitely looked at twice. Her clothes were good: an expensive, well-cut coat and skirt and luxurious furs. Her head was well poised on her shoulders, she had a square brow, a sensitively cut nose, and a determined chin. She looked very much alive. It was her aliveness more than her beauty that struck the predominant note.

В представленном микротексте описывается появление героини перед детективом Элькюлем Пуаро. Автор начинает свое повествование с фразы *„And now here she was…”*, тем самым, создавая ощущение театрального действия. Он, подобно режиссеру, представляет читателю главную героиню. Категория персональности представлена следующими средствами выражения:

- безличное предложение *„… It was her aliveness more than her beauty that struck the predominant note.”;*
- повторение *young woman;*
- неопределенно-личное местоимение *one*, которое, выполняет роль обобщенного и условного подлежащего, указывающего на слабоопределенное лицо, имея в виду всякого человека в данных обстоятельствах. В первую очередь, делается акцент не на деятеля, а на действие;

- местоимения she, her делают автора непосредственным участником процесса повествования, читатель смотрит на происходящее через призму авторского восприятия событий;
- эпитеты *well-cut, well poised, determined, alive* дают наглядно-образное представление о героини, выражают внешнюю оценку автора.

Для сравнения рассмотрим другое описание:

Quentin Fogg was thin, pale, singularly lacking in what is called personality. His questions were quiet and unemotional, but they were steadily persistent.

Эпитеты “quiet and unemotional” характеризуют автором действия персонажа, которые в свою очередь, эмплицитно указывают на его характер.

Выбор тех или иных стилистических приемов позволяют прогнозировать поведение персонажей и объяснять их поступки.

Автор описывает персонажей в изобразительно-описательном регистре, который позволяет создать наглядно-образное представление о человеке и дать оценку его внешним и внутренним качествам. Он либо передает свои собственные впечатления от увиденного, либо приписывает это своим героям.

Литература

1. Николаева, Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. Вступительная статья // НЗЛ. Вып.VIII. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 5–39.
2. Никтитина, Е.С. Текст как механизм передачи смыслов в коммуникативном пространстве социума//Мир Лингвистики и коммуникации – 2015. – № 42. – С. 42-52
3. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 308 с.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – С. 144-150.

Н.Д. Кулишова
Краснодар, Россия

AUSBILDUNG UND TRAINING VON DOLMETSCHERN UND ÜBERSETZERN

Das Dolmetschen und das Übersetzen befassen sich bekanntlich mit verschiedenen Kommunikationen, und zwar mit der mündlichen und schriftlichen. In diesen beiden Bereichen ist keine wörtliche, sondern eine getreue Übertragung eines Textes von einer Sprache in die andere anzustreben. Es soll jedoch nicht heißen, dass auch keine wörtliche Übertragung auszuschließen sei, wenn sie möglich, wünschenswert oder erforderlich ist. Die Dialogpartner dürfen und müssen dem Dolmetscher/dem Übersetzer so viel Vertrauen und entgegenbringen,

dass sie ihm die Wahl der angemessenen Übertragung überlassen. Solcher Ansatz lässt sich in der Regel verwirklichen.

Auf der Staatlichen Kuban- Universität an der Fakultät für Romanistik und Germanistik erfolgt die Dolmetsch- und Übersetzausbildung im Rahmen der fünfjährigen Fremdsprachenausbildung. Dieser Unterricht wird von praktizierenden (oder ehemals praktizierenden) Dolmetschern und Übersetzern und nicht von der Materie nicht vertrauten Philologen gehalten.

Dieser Vortrag liefert einige Erfahrungen aus meiner langjährigen Arbeit als Dolmetscherin und meiner heutigen Tätigkeit als Universitätsdozentin. DolmetscherInnen führen Tätigkeiten im Bereich der interkulturellen Kommunikation

Durch. Sie sind Vermittler zwischen den Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen. DolmetscherInnen können in verschiedenen Bereichen tätig sein. Z.B. im Bereich der Wirtschaft oder Wissenschaft, des Rechts oder der Medizin, der Technik oder der Literatur usw. DolmetscherInnen machen mündliche oder schriftliche Übersetzungen aus einer Sprache in eine andere.

Die verbale Sprache ist eine spezifische Ausprägung einer Kultur. Zur verbalen Sprache gehören Lexik, Syntax und Grammatik der Sprache, Phonologie, Semantik und Pragmatik. Die Sprache kann rein phänomenorieintiert, sie kann aber auch als Produkt der Kultur betrachtet werden. Einer der Wege zum Erkennen der Beziehungen zwischen Sprache und Kultur wäre, den Wortschatz in verschiedenen Kulturen, das Gemeinsame und die Unterschiede in der Lexik unterschiedlicher Kulturen zu beobachten. Wärter, die es in manchen Sprachen gibt, fehlen in anderen. Man glaubt oft, dass wenn man ein Wort in der Muttersprache nimmt und sein Äquivalent in der anderen Sprache findet, so müssten beide die gleiche konzeptuelle Bedeutung haben. Zwar gibt es etliche Wortpaare, die in verschiedenen Sprachen im Großen und Ganzen das Gleiche bedeuten, doch haben diese Wörter wiederum verschiedene Schattierungen und Nebenbedeutungen. Selbst die Wörter, die so einfache und für alle gemeinsamen Konzepte wie Essen, Trinken oder Schlafen beschreiben, können in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedliche konzeptuelle Bedeutungen haben und in verschiedenartigen Kontexten gebraucht werden. Ein und dasselbe Wort kann außerdem bei verschiedenen Kulturträgern unterschiedliche Assoziationen hervorrufen, wenn sie versuchen, ein genaues Äquivalent in der Fremdsprache zu finden. Zieht man alle konzeptuellen Bedeutungen eines Wortes in Betracht, so fällt es schwer, in den anderen Sprachen Wörter zu finden, die identische Haupt- und Nebenbedeutungen und Schattierungen aufweisen.

Die Kultur beeinflusst nicht nur den Wortschatz einer Sprache, sondern auch ihre Pragmatik, d.h. die Regeln, nach denen die Sprache in verschiedenen Kontexten benutzt und verstanden wird.

Das Gesprächs- und das Verhandlungsdolmetschen bieten gerade die beste Möglichkeit, um auf praxisnahe Dolmetschsituationen eingehen zu können. Im Fach Gesprächsdolmetschen werden Gesprächssituationen simuliert oder nachgestellt, die geringen Anforderungen an fachsprachliche Kenntnisse stellen.

Es geht vor allem darum, den Studierenden die Angst davor zu nehmen, sich vor der Gruppe seiner Kommilitonen als Dolmetscher zu offenbaren. Deshalb sind die einzelnen Teile zunächst einmal kurz und relativ leicht, damit eine gewisse Sicherheit im Auftreten erworben wird und keine Entmutigung durch weniger gelungene Leistungen eintritt. Die Dolmetschsituation ist für die meisten Studierenden neu und zumeist unangenehm, unabhängig von der Form, die von den Dozenten vorgegeben wird. Denn außer eher zwanglosen Situationen werden auch Stresssituationen vor allem im geschäftlichen und offiziellen Bereich durchgespielt.

Es muss bereits in diesem Studium trainiert werden, wie man sich verhält, wenn man einzelne Textabschnitte oder Wörter nicht verstanden hat. Von Anfang an werden die Studierenden dazu angehalten, beim Dolmetschen Verständnisfragen zu stellen, um das Gespräch nicht scheitern zu lassen.

Bei der mündlichen Übersetzung treten die DolmetscherInnen als Vermittler zwischen den Menschen auf. Sie übersetzen sofort, Satz für Satz, was gesagt wurde. Dabei müssen DolmetscherInnen aus einer Sprache in eine andere schnell sich schalten, mit der Literatursprache übersetzen und den Sinn des Gesagten voll übergeben. DolmetscherInnen, die mündlich übersetzen, müssen kommunikationsfähig sein, auch in Bereichen, in denen sie übersetzen, sich auskenne und Fachterminologie beherrschen.

Bei der schriftlichen Übersetzung bekommt der Dolmetscher einen Text/oder Texte, den/die er in einer bestimmten Zeitperiode übersetzen muss. Sie können sofort oder im Laufe von ein paar Tagen Übersetzen. Sie machen ihre Übersetzung schriftlich. Die Übersetzung muss gut lesbar sein und den Sinn des Ausgangstextes in sich beinhalten. Der Übersetzer hat eine Möglichkeit im Unterschied zum Dolmetscher seine Übersetzung mehrmals zu überprüfen und zu korrigieren.

Zum Dolmetschen gehört auch, dass der Dolmetscher von seinem Notizblock Gebrauch macht, um sich beispielsweise Zahlen, Namen und andere Details zu notieren. Damit das Gespräch zielgerichtet und konzentriert geführt wird, ist es wichtig, dass sich die Dozenten an ein Konzept des Gesprächsverlaufs halten, das in schriftlicher Form vorliegen sollte. Es braucht jedoch nicht unbedingt zu sein, da das Gespräch ja auch einen ganz anderen Verlauf nehmen kann, wenn Missverständnisse infolge einer ungenauen oder verfälschten Verdolmetschung auftreten. Bei guter Kenntnis der Materie genügen Stichpunkte.

Man muss bereits auf der Stufe des Gesprächsdolmetschens den Studierenden nahelegen, sich vor allem um eine gute Allgemeinbildung zu bemühen. Mangelnde landeskundliche oder zeitgeschichtliche Kenntnisse führen zu unzureichenden oder mitunter peinlichen Verdolmetschungen. Mit dem Umstand, dass man als Dolmetscher nicht alles wissen kann, muss man sich allerdings abfinden. Es empfiehlt sich, das Thema des Dolmetschunterrichts in der Hälfte der Fälle anzukündigen, damit sich die Studenten darauf einstellen, vorbereiten und erforderlicherweise Recherchen anstellen können. Auf der Stufe des Verhandlungsdolmetschens sind die Themen spezieller. Ist das Thema

angekündigt, dann haben die Studenten unbedingt die Fachterminologie anhand der Hinweise der Dozenten vorzubereiten. Zu diesem Zweck sind zweisprachige Terminologielisten vorzubereiten. Der Vorteil dieser Listen liegt für den praktizierenden Dolmetscher auf der Hand. Viel mehr Arbeit erfordert der Einsatz einer Terminologiedatenbank. Die Dozenten können auch die Unterlagen aus der eigenen Dolmetschpraxis verwenden.

Es sei gleich, um welche Form des Dolmetschens es sich handelt, geht es doch darum, die Verdolmetschung adäquat zu gestalten, und nicht darum, den verdolmetschten Text nicht nur möglichst rasch und unbeteiligt «abzuspulen» oder gar im Ton einer Militärsprache wiederzugeben. Andererseits muss das Bewusstsein der Dolmetscher dafür geschärft werden, dass sie vielfach keine optimale Leistung erbringen können, da die Bedingungen hierfür nicht gegeben sind. Hier denken wir an undisziplinierte Schnellredner, die komplizierte Texte mit verschachtelten Sätzen ablesen, oder an ungeübte Redner, die vor Aufregung immer viel zu schnell sprechen. Eine echte Kommunikation kann in diesen Fällen nur schwer zustande kommen. Der Mut zu Auslassungen – oder gar zu Fehlern bei Verständnisschwierigkeiten – muss gestärkt werden. Mentale Robustheit und Belastbarkeit soll hierfür Voraussetzung sein, die trainiert werden kann und es dem Dolmetscher ermöglicht, gelassen auf unzugängliche Arbeitsbedingungen zu reagieren.

Alle diese und auch mehrere weitere Fertigkeiten werden bei Dolmetschausbildung intensiv vermittelt. Bei der Bewertung der Dolmetschleistung steht die Vollständigkeit, die Korrektheit und die Angemessenheit der Wiedergabe nach Inhalt und Form im Vordergrund.

З.И. Ломинина
Краснодар, Россия

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В СВЕТЕ НОВОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ (НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ)

Сегодня достаточно много говорится о проблемах межкультурной коммуникации. Интерес к данной тематике не случаен: такие явления второй половины XX века как глобализация, взаимная интеграция, технический прогресс и пр. стали причиной того, что межкультурная коммуникация сегодня является не просто процессом взаимодействия людей из разных культурных сообществ, но и феноменом, который является объектом исследования самых разных наук, в первую очередь социально-гуманитарных.

Комплексность и фундаментальность подобных исследований конца XX – начала XXI века заставляет говорить о межкультурной коммуникации как о междисциплинарном направлении научной мысли.

Учитывая, что язык является основным средством коммуникации, а иностранный язык, особенно международный, соответственно, представляет собой основное средство коммуникации межкультурной. Следовательно, изучение иностранного языка в наши дни рассматривается в первую очередь как подготовка к межкультурному взаимодействию. Такие концепты, как «многоязычие», «диалог культур», «поликультурное пространство» стали одними их ключевых в дискуссиях о межкультурной коммуникации и языке как средстве достижения взаимопонимания.

Межкультурная коммуникация служит сегодня парадигмой педагогического процесса преподавания языков, при этом она затрагивает как теоретические аспекты лингводидактики, так и практические аспекты методики обучения. В таких условиях, на наш взгляд, логично возрастает значимость подготовки к межкультурной коммуникации средствами иностранного языка как учебной дисциплины. При этом совершенно очевидно, что одних лингвистических знаний для этого не достаточно, потому что межкультурная компетенция включает в себя множество компонентов, кроме лингвистических. Лингводидактика в таких условиях активно использует потенциал другого междисциплинарного направления (тоже сравнительно нового, как и межкультурная коммуникация) – лингвострановедения.

Страноведение и лингвострановедение, также как и межкультурная коммуникация, являются междисциплинарными областями научного знания, изучающие реалии какой-либо страны. При этом два данных термина часто употребляются синонимично, что не вполне корректно.

Страноведением называют область знания, комплексно исследующую какую-либо страну (страны) в различных контекстах (в историческом, географическом, политическом, культурном, социально-экономическом и пр.).

Лингвострановедение является более узкоспециализированной научной областью, которая изучает страну с тех же самых позиций, но только применительно к освоению языка данной страны.

Данное различие означает, что лингвострановедение концентрируется лишь на тех реалиях страны, незнания которых может вызвать непонимание информации на иностранном языке или недопонимание какого-либо контекста. К таким реалиям относятся в первую очередь непереводимые на другие языки слова и выражения, ввиду того, что объекты и явления, обозначаемые ими, не встречаются (а в глобализированном мире правильнее сказать почти не встречаются) за пределами изучаемой страны. С лингвистических позиций они называются экзотизмами.

Разумеется, изучение таких слов и реалий подразумевает богатый социокультурный материал, обеспечивающий фоновые знания, поэтому лингвострановедение всегда с этой точки зрения опирается на страноведение. А.Н. Щукиным лингвострановедение определяется как страноведчески ориентированная лингвистика, изучающая иностранный язык в сопоставлении

с родным. При этом объектом рассмотрения выступает язык как носитель культуры изучаемого языка (Щукин 2003: 100).

Лингвострановедение имеет также методическую сторону, поскольку рассматривает методику преподнесения данного материала изучающим язык и работу с ним. Изначально ведь и считали лингвострановедение областью лингводидактики, которая связана с исследованием путей и способов ознакомления учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка. Позже произошло переосмысление и уточнение содержания данного термина, и лингвострановедение начали трактовать как методическую дисциплину, которая нацелена на воспроизведение в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения межкультурной компетенции обучающихся языку (Верещагин 2005: 37-38).

Таким образом, поликультурное общество обусловливает развитие образовательных систем, особенности внедрения информационных технологий, оказывает влияние на структурные изменения в академической среде, затрагивает мотивацию и ценностные установки обучающихся. Вопросы, которые составляют проблематику лингвострановедения, делятся на два типа: лингвистические и методические. Лингвистические вопросы предполагают анализ единиц языка с целью выявления национально-культурного смысла, заключённого в нём. Это и безэквивалентная лексика, невербальные средства общения, фоновые знания, характерные для говорящих на родном языке и обеспечивающие речевое общение, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры и национальных особенностей людей, говорящих на изучаемом языке.

Методические же вопросы касаются приемов введения, закрепления и активизации специфичных для любого языка единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из изучаемых текстов.

Таким образом, можно сделать вывод, что в условиях межкультурной коммуникации как относительно новой лингводидактической парадигмы на уровне лингвострановедческого материала происходит интеграция информационных, дидактических, лингвистических и методических ресурсов процесса обучения иностранному языку. Этот процесс, в первую очередь, затрагивает такие элементы дидактической системы как средства, формы и содержание обучения, при этом в центре данной интеграции стоит аутентичный материал как источник лингвострановедческих и лингвокультурных сведений.

Это, помимо всего прочего, обеспечивает межпредметность иностранного языка как учебной дисциплины и её взаимосвязь практически со всеми сферами социально-гуманитарного и социально-экономического знания.

Литература

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. Под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с. – ISBN 5-85759-289-5

2. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с. – ISBN 5-06-004545-5.

А.А. Лукьянова
Краснодар, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ TATORTKRIMI

Изучение текста – сложный и ёмкий процесс, и ровно как нет единой трактовки понятия «текст», нет единого взгляда на типологию текста. Соответственно, система общих критериев, которые должны быть положены в основу типологизации, также не разработана. Понятие «тип текста» принимает формы рабочего термина в актуальных исследованиях по теории текста, в том числе в лингвистике текста (Fix 2008: 64).

Основной спецификой криминального романа как жанра являются его особенные закономерности и необычное построение текста. В данном случае речь идет о критериях, по которым выявляются особенности криминального романа. К ним относятся: сюжет, основанный на психологии персонажей, особенная лексика, определенные стилистические средства, которые придают образность и поэтичность тексту, несмотря на то, что в криминальном романе довольно ярко представлен язык полиции. Так криминальный роман является особым типом текста, который имеет особенности, характерные только для этого жанра, что и вызывает интерес у исследователей и читателей (Бахтин 2000: 48). Особенность местного криминального романа заключается в том, что действие разворачивается в рамках какого-то определенного региона, а герои переходят из романа в роман, зачастую сюжетная линия также продолжается, либо повторяется. Анализируя жанр криминального романа на лексическом уровне, можно воссоздать картину мира определенной территории. Автор, называя в произведении конкретные марки автомобилей, улицы, названия передач, магазинов сознательно погружает читателя в фиктивно-реальный мир текста. Сам жанр наиболее приближен к реальности, поэтому конкретные примеры из произведения еще больше помогают, практически в полной мере, создать картину происходящего, окунуться в мир

героев произведения и на материале криминального романа рассмотреть примеры реалий повседневной жизни определенной местности в Германии (Вольский 2006: 114).

Несмотря на то, что криминальный роман принято относить к типу развлекательной литературы, он вызывает огромный интерес со стороны критики и продолжает вызывать массу споров со стороны литературоведов, а также может послужить материалом анализа лингвокультурной специфики.

Отличительной чертой жанра криминального романа является его язык. Язык в таких произведениях служит не просто средством передачи содержания, но, и в большей степени, выражает эмоциональную составляющую, не теряя при этом интеллектуальной экспрессивности Криминальный роман как тип литературного произведения воздействует на внутренний мир читателя, а также отражает авторскую перспективу. При этом нельзя не отметить, что исследуемый нами жанр относится к специальной литературе. Анализируя криминальный роман, можно встретить взаимодействие лексики различных слоёв общества. Здесь встречается как юридический, так и язык СМИ, не исключено использование и поэтического языка. Характерным признаком местного (или регионального) криминального романа является наличие диалектизмов или специальной лексики. Степень и характер использования диалектных слов определяются темой произведения, объектом изображения, целями, которые ставит автор. Употребление диалектизмов соответствует той территории, на которой появилось произведение и откуда сам автор. Так в романе Жака Берндорфа «Eifel-Schnee» встречаются выражения северогерманских диалектов, австрийских и южнонемецких вариантов. «Sie würde sagen: «Er ist nicht mehr» oder irgend etwas in dieser Richtung. Statt dessen antwortete sie: Na ja, so doll ist der nicht dran» (Berndorf 1996: 75). Наряду с диалектными словами встречается и специальная лексика, которая включает слова или сочетания слов, употребляемые и понимаемые преимущественно представителями определённой отрасли знания или профессии. Несложно представить наличие специальной лексики в криминальном романе, где существенную роль играет юридический и полицейский язык. Несомненно, такой тип лексики выбран автором осознанно, чтобы вовлечь читателя в процесс расследования и погрузить в атмосферу произведения. Проблема все же заключается в подаче, чтобы читатель понял смысл лексики, а самое главное, необходимости определенного слова или термина. Неудачными являются случаи подачи специальной лексики без пояснения.

Межкультурная коммуникация, опосредованная местными криминальными романами, представляет собой двунаправленный процесс, характер которого определяется функцией текста. При этом художественное произведение является не только индивидуально-авторским восприятием и преобразованием действительности, но и ее реальным отражением. Выступая как средство моделирования социокультурной среды, текст позволяет описывать повседневную жизнь в Германии.

Использование лингвокультурологических единиц, сочетающих в себе сегменты языкового значения и внеязыкового культурного смысла, создает особый национальный колорит художественного произведения, понимание которого напрямую зависит от лингвокультурологической компетенции читателя, а именно знания культурных ценностей, выраженных в языке.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эпос и роман / М. М. Бахтин. – СПб., Азбука, 2000. – 206 с.
2. Вольский, Н.Н. Работы по теории и истории детективного жанра / Н.Н. Вольский. – Новосибирск., НГПУ, 2006. – 215 с.
3. Bernorf, Jacques Eifel-Schnee / Jacques Berndorf. – Eifel, Grafit, 2009. – 217 S.
4. Fix, U. Texte und Textsorten. Sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene / U. Fix. – Berlin, 2008. – 190 S.

Е.Г. Мартиросьян, Т.В. Поздеева
Краснодар, Россия

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ: МАНИПУЛИРОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ИНФОРМАЦИЮ

Сегодня реклама объект интереса и изучения не только специалистов в области PR-коммуникации, но и лингвистов, специалистов в области языка. Е.Е.Корнилова определяет рекламу как «особое сочетание наглядно-образной и точно-адресной одноцелевой информации, распространяемой по инициативе производителей товаров и услуг через СМИ, имеющих цель сформировать спрос среди потребителей, давая им возможность достоверной оценки сообщаемого» (Корнилова 2001: 14). В данном толковании подчеркивается не только функция и цель рекламы – оповещение о чем-л. для привлечения покупателей, но и её образный характер, т. е. ее визуальный образ, от которого во многом зависит успех всей рекламной идеи.

Наряду с множеством разнообразных видов и типов рекламы, существует также определенный ряд жанров рекламы, причем жанровые особенности, присущие данному феномену, имеют в своем составе два базовых компонента: способ передачи рекламного объявления и цель составления рекламного текста. Таким образом, текст, находящийся внутри ситуации рекламного общения, является главной основой для выделения наиболее общего значения термина реклама – рекламный дискурс (Тюрина 2009: 2). Известно, что дискурс в целом как динамический процесс, отражает функциональные особенности речи и обладает набором прагматических, экспрессивных и когнитивных свойств (Тюрина 2009: 2). Если рассматривать

язык рекламы, то необходимо отметить, что одной из наиболее наглядных черт рекламы является, особая, специфическая организация языкового материала. В рекламном тексте вербальные знаки не только используются наравне с невербальными в одном языковом пространстве; более того, рекламный текст вряд ли сможет считаться успешным и выполнять свою функцию, если вербальные и невербальные знаки не будут взаимодействовать, ведь именно благодаря этому взаимодействию и возможно достичь максимального эффекта рекламы, т. е. воздействия на потенциального покупателя, что позволяет рекламе выполнять ее коммуникативную, информативную и манипулятивную функции.

Говоря о рекламном дискурсе нельзя не отметить, прежде всего, его важную роль как составляющей более широкого социального взаимодействия. Он охватывает многие сферы современного общества, а, следовательно, оказывает влияние и находится в тесной связи с разнообразными видами человеческой деятельности.

Существует целый ряд целей рекламного дискурса. Среди них могут быть названы такие как:

– воздействующая, основная задача которой заключается в создании определенных стереотипов поведения, а также в изменении либо закреплении ценностных ориентиров в сознании отдельной личности;

– социальная, которая способствует установлению коммуникационных связей в обществе, а также формирует общественное сознание в целом, улучшает качество жизни;

– информационная, которая ответственна за распространение в массовом масштабе информации о товаре или услуге, их качествах и месте продажи, а также за выделение товара определенной фирмы;

– экономическая, суть которой заключается в поддержании распространения разнообразных товаров и услуг (Олянич 2011: 173).

Реклама представляет такую форму коммуникации, специфичность которой определяется особым взаимодействием и взаимосвязью лингвистических и экстралингвистических факторов и условий. Более того, такая речевая форма коммуникации осуществляется благодаря заложенной отправителем определенной коммуникативной интенции, вследствие чего она вполне закономерно может рассматриваться как акт прагматического взаимодействия между отправителем и адресатом. Однако по внешнему характеру такая форма коммуникации может быть оценена как однонаправленное речевое взаимодействие, т. к. ответная реакция адресата не является непосредственно частью данного акта коммуникации.

Рекламный дискурс является видом институционального общения, а потому обладает некоторыми правовыми ограничениями, такими как: достоверность предлагаемых сведений, избегание явной критики в адрес конкурирующих товаров, вторжение в частную жизнь граждан и прочее. В качестве еще одной основной характеристики рекламы можно упомянуть ее ограниченность во времени. Ее суть заключается в том, что рекламный текст

не обязывает зрителя к тщательному анализирующему чтению, которое обычно сопровождается при чтении книжной литературы. Несмотря на то, что у покупателя обычно не хватает времени в рамках рекламы рассмотреть подробно все плюсы и минусы предлагаемого товара, исследователи отмечают, что именно рекламируемые товары продаются успешнее всего (Олянич 2011: 174).

Рекламный дискурс обладает некоторыми отличительными характеристиками. Самая главная из них выражается в закрепленном стандартом структурно-композиционным построении рекламного текста. В данную модель обязательно входят такие компоненты как зачин, обращение, основной текст, слоган, а также контактная информация. Необходимо, однако, упомянуть, что данная структура может изменяться, избавляясь от некоторых структурных элементов или же приобретая их (Олянич 2011: 174).

Рассматривая основные характеристики рекламы, невозможно не указать и такую черту рекламного текста, как каноничность. Под каноничностью рекламного текста, согласно Н.П. Андреевой, принято понимать «относительно жесткую модель его композиционного строения, ограниченность объема, специфику графического оформления, а кроме того, использование определенных лексических средств динамического экспрессивно-клишированного типа, а также различных синтаксических повторов, императивных, восклицательных конструкций и т. д.» (Андреева 2011: 107). Несомненно, важной характерной чертой рекламы и рекламного текста как ее результата является целевое использование средств языка, т. е. в рекламном пространстве применение того или иного языкового средства в первую очередь оценивается на предмет его роли в достижении главной цели рекламной коммуникации.

Прагматическая цель рекламного дискурса определяет его ценности. В свою очередь, прагматическая установка направлена на социально-экономическое регулирование, в том числе и воздействие на различные группы адресатов. Такое воздействие, или как иначе его можно назвать манипулирование, осуществляется в результате обращения к системе институциональных и общечеловеческих потребностей, которые соответствуют адресату-представителю общества в целом. Реклама функционирует таким образом, что, предлагая адресату-покупателю товар, она в то же время закрепляет его в определенном социальном контексте, а также переводит его в сферу ценностей. В результате чего рождается определенный образ, который понимается потенциальными покупателями как определенная ситуация неопровержимо верных предписаний, актуальных и господствующих в определенной социальной сфере или сфере жизнедеятельности людей: в потреблении, отношении к искусству, а также политике, религии, общественным организациям и т.д. (Олянич 2011: 174).

Общеизвестным является тот факт, что реклама в современном обществе выступает не только в качестве одного из средств коммуникации, но также в качестве главного орудия в создании определенных (зачастую все же

положительных) образов товаров и услуг. Реклама является, своего рода, информационным заменителем упомянутых товаров и услуг, более того, она способствует повышению их возможности быть замеченными потенциальными и явными покупателями и потребителями. Зачастую, для того, чтобы повысить эффективность воздействия в рекламе используют разнообразные социальные стереотипы и образы, благодаря которым послание, выраженное в рекламе, наполняется необходимым смыслом, а также способствует упрощению процессов восприятия и манипулирования сознанием потребителя (Турутина 2010: 52). Наибольшего успеха в этом смысле добивается телевизионная реклама. Процесс проникновения в человеческое сознание информации, проходящей через СМИ, осуществляется достаточно быстро, впоследствии формируя различные установки, ценности, идеалы, а также образцы мышления, модели поведения, в том числе, присущим мужчинам и женщинам. Успех воздействия на аудиторию объясняется широким набором возможностей для телевидения, поскольку оно задействует разнообразные каналы восприятия (визуальные, вербальные, аудиальные). Ко всему прочему, СМИ считаются одними из самых важных агентов социализации (помимо семьи и института образования), следовательно, обладают весьма существенным влиянием в усвоении социально-культурного опыта (Турутина 2010, 53).

Таким образом, рекламный текст представляет собой особую единицу коммуникации, выполняющую определённую информативную функцию и оказывающую запланированное социальное воздействие на адресата.

Литература

1. Андреева, Н.П. Лингвистические и риторические приемы в рекламных текстах // Омский научный вестник. – №2 (96). – 2011. – с.106-108.

2. Корнилова, Е.Е. Слово и изображение в рекламе. – Воронеж: Кварта, 2001. – 222 с.

3. Олянич, А.В. Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография / А.В. Олянич, Е.Ю. Ильинова, Л.А. Шестак и др. – Научред. Т.Н.Колокольцева. – Москва: Флинта: Наука, 2011. 295 с.

4. Турутина, Е.С. Гендерные образы в рекламе: особенности восприятия и репрезентации // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы / Е.С. Турутина, С.Н. Тоносян. – 2010. № 1. С. 52-64.

5. Тюрина, С.Ю. О понятиях рекламный дискурс и рекламный текст // Вестник ИГЭУ.ISSN:2072-26-72. Изд-во: Ивановского государственного энергетического университета им. В.И. Ленина. 2009, Вып. № 1.

И.В. Несветайлова
Армавир, Россия

ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ И АФОРИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ЭТНОСА

Язык отображает действительность и создаёт свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка, речевого коллектива и в целом этнической группы. Между миром и языком стоит человек, который, с одной стороны воспринимает и осознаёт мир, а с другой передаёт свои знания и представления о мире другим членам своего речевого коллектива с помощью языка.

Лексические единицы с маркированной этнокультурной спецификой входят в состав пословиц, поговорок и афоризмов, которые имеют ряд отличий, но функционально сближаются, поскольку не создаются в речи, а вносятся в нее в готовом виде (Дмитриева 1997: 28).

Пословицы, поговорки и афоризмы выполняют кумулятивную функцию, которая заключается в фиксировании накопленного опыта этноса. При этом, оязыковление суждений, с предельной лаконичностью формулирующих какое-либо нравственное или житейское правило, – результат культурной интерпретации самих фрагментов действительности с целью выразить отношение к ним – ценностное или эмоционально значимое (Телия 1996: 82).

Понимание дружбы как сложного духовно-этического явления и определение друга, по-разному выражаются в разно-системных языках. Каждый язык репрезентирует определенный способ концептуализации окружающего мира. При этом, языковые значения образуют определенную систему взглядов, коллективную философию (Маслова 2001: 22).

Анализ имеющихся в нашем распоряжении пословиц, поговорок и афоризмов на русском, туркменском и английском языках позволил нам разделить их на группы, семантическая структура которых полностью или частично совпадает в сравниваемых языках.

Так в трех сравниваемых языках считается, что:

– друг и дружба проверяются в беде:

Друзья познаются в беде / Hakyky dost başyňa düşende özüni танадар / Prosperity makes friends, and adversity tries them; Орел свободен, когда у него есть крылья / Sacagynda palov gutaranda dostynda azalar / In time of prosperity, friends will be plenty; in time of adversity, No one amongst twenty.

– с бедой справиться легче вместе с друзьями:

Жить заодно, делиться пополам / Bir almanı ika bolmek / Among friends, all things are common.

– друг – это достояние:

Друг – ценный клад, недругу никто не рад / Vepalı dost baylıkdan hem govudır / A true friend is the best possession.

– дружбой следует дорожить:

Дружба – как зеркало разобьешь – не склеишь / Koynegin tazesi onot, dostun konesi / A broken friendship may be soldered, but will never be sound.

– дружба крепнет с годами:

Старый друг лучше новых двух / Doganın dost bolsun, dostun – dogan / Old friends and old wine and old gold are the best.

– друг – близкий родственник:

Хороший друг, что брат / Dost adamın kalbının aynasıdır / A good friend is my nearest relation.

– друг – помощник и соратник:

Мы с тобой, как рыба с водой; / Biz sen bilen balık ve suv yalıdırıs / A friend in need is a friend indeed.

– от друга ждут правдивости. Друг должен говорить правду в лицо, какой бы горькой она ни была:

Не тот друг, кто медом мажет, а тот, кто правду скажет/ He is a good friend that speaks well of us behind our backs; Yaman soz bolsun yagşı soz bolsun adamın yuzune ayt / Говори правду в лицо другу, даже если он против тебя.

– по друзьям судят о человеке:

Скажи мне, кто твой друг и я скажу тебе, кто ты / Ejesini gorup gızına baha ber / The company he keeps knows a man.

– друг – это отражение человека, его второе «я». Настоящий друг, при необходимости, способен отдать свою жизнь за друга:

Больше той любви не бывает, как друг за друга умирает / Bir biri uçun olen adamdan başga beyiklik bolup bilmeyar / Greater love had no man than this, that a man lay down his life for his friends.

– расчет в дружбе не будет лишним:

Счет дружбу не портит / Dost bolsanda çagini bil / Even reckoning makes long friends.

– прежде, чем назвать человека другом, следует проверить его, ведь иной друг может оказаться хуже врага:

Лучше честный враг, чем коварный друг / Dost gınanıp aydar, duşman gulup / Dost-dogan yaşayşın manısıdar / Better an open enemy than a false friend.

В туркменской культуре друг – это настолько близкий человек, что перенимает у своего друга не только хорошие, но и плохие качества:

Если на пути сойдутся двое, и один дурен, хорош другой, то хороший переймет плохое раньше, чем хорошее плохой / Eger ikisi bir yola dogrı gelse, ve bir akmak onotdır eylekiden. Ve govısı akılsızın anını alar. Akılsızdan birindji dost uçun zaher bolsada yuvdar – on uçun bal yalıdır zaher.

В английской и русской лингвокультурах дружба – это проявление взаимного интереса. Выбор друга – показатель свободы выбора человека. Но в выборе настоящего друга спешка все же не самый лучший советчик: *Friends may meet, but mountains never / Не следует спешить, выбирая друзей / Be slow in choosing a friend, slower in changing him*.

Хотя и считается, что иметь много друзей – это хорошо, но все-таки тайнами и заветными мыслями лучше не делиться, иначе тайна не будет тайной:

С тем дружи и водись, у кого много друзей. Тайнами с тем делись, у кого мало друзей / Kimde dostı kop bolsa şon bilen dostlaş. Sırını bolsa kimin dostı az bolsa şon bilen paylaş; Болезнь врагу не выдай вдруг, от друга скрой недуг: Пусть не обрадуется враг. Не огорчится друг / Keselini dostuna aytmabirden, ondan gizle sırını. Goy duşman begenmesin ved ost gınanmasın.

Обида, спор, ложь, вражда – огромное препятствие для настоящей дружбы:

Кто в споре дружбу отвергает, себя на горе обрекает / Kim dostunı jedel etse, ozuni yaman gune salyandır; Друг не всегда бывает тот хорош. Кто правдою твою считает ложь İki sanı ekizler-gaharjanlık ve duşmanlık bilelikde yaşıp bilmezler; На вопрос, кто друг, кто нет. В трудный час найдешь ответ / Dost sen yalanların bilen kanagatlansa ol sana dost daldir; Чем серебро плохое – лучше медь. Плохого друга лучше не иметь. Чем от друзей продажных и неверных – обиду легче от врагов стерпеть / Kim sen dostun diylende sen kıyın gununde jogap alyansın; Gımmat kumuşden – bal onotdır. Yaman dost govısı gazanma. Yaman dost ve duşmanlardan kaharını gizle.

Дружба подразумевает согласие во взаимоотношениях, взаимовыручку: *Сам погибай, а друга выручай / Ozun olersin yone dostını halas edersin*.

Люди ценят дружбу и пытаются устанавливать дружеские взаимоотношения с самого начала совместного проживания с соседями. Об этом свидетельствуют следующие афоризмы*: Прежде чем построит дом узнай кто твой сосед / Oy salmazından on daş toveregindaki adamlarını tana; В трудный день сосед поможет / Jaman gununde gonşyndan başgasy jokdyr.*

Итак, подводя итоги, можно сказать, что паремии разных этносов передают одни и те же типовые ситуации, имеют сходное логическое содержание и различаются лишь образами.

Анализ, проведенный в работе, подтверждает, что пословицы, поговорки и афоризмы в трех лингвокультурах ориентированы своим содержанием на людей, их поступки и взаимоотношения.

Использование различных образов в русском, туркменском и английском языках отражает различный жизненный уклад и быт народов-носителей русского, английского и туркменского языков, и частично объясняет, почему они не являются абсолютными эквивалентами.

Общими семантическими признаками являются дружба как добродетель и дружба, приносящая моральное удовлетворение, поскольку, как представляется, дружба нацелена на помощь и поддержку.

Литература

1. Дмитриева, О.А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале французского и русского языков): дис…канд. филол. наук: 10.02.20 / О.А. Дмитриева. – Волгоград, 1997. – 183 с.
2. Маслова, В.А. Лингвокультурология /В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. – ISBN 5-7695-0745-4
3. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты/ В.Н. Телия. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 286 с. – ISBN 5-88766-047-3

Ю.П. Нечай
Краснодар, Россия

ЧАСТЕРЕЧНАЯ АСПЕКТНОСТЬ НЕМЕЦКИХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНЫХ ЧАСТИЦ (ИННОВАЦИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ)

Немецкий язык, как известно, располагает группой морфологически неизменяемых слов, которые могут рассматриваться в качестве эмоционально-экспрессивных частиц (aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, halt, ja, mal (einmal), nur, schon, vielleicht, wohl). Термином «эмоционально-экспрессивные» обозначаются частицы, которые выражают эмоционально-оценочное отношение говорящего к ситуации, отраженной в высказывании, т.е. его чувства, переживания, а также другие коннотации. Следует сразу же отметить, что в традиционной грамматике их обычно называют модальными частицами, что не отвечает, на наш взгляд, сущности данного функционального разряда слов.

Несмотря на то, что эти частицы относительно бедны семантическим значением (а формальные грамматики и словари содержат о них довольно скудную информацию), частотность их употребления в немецкой разговорной речи очень высока. Относительная «семантическая бедность» большинства частиц, мнимая возможность их изъятия из синтаксического построения и «явное» отсутствие значения ни в коей мере не дают повода сделать заключение относительно их коммуникативной «незначимости». Наоборот, они выражают часто существенные коммуникативные особенности, придают синтаксическим реализациям языка не только гибкость и связанность, но и определенный языковой колорит, управляют разговором, служат связующими инструментами внутри контекста и тем самым выражают взаимоотношения партнеров, их намерения и предполагаемые реакции.

Благодаря способности частиц выступать в качестве дополнительного средства актуального членения предложения, говорящий получает возможность коммуникативно-прагматической нюансировки высказывания с

минимальными речевыми затратами, что позволяет ему акцентировать внимание собеседника на тех компонентах высказывания, которые, с точки зрения говорящего – представляют собой особую значимость в сложившейся ситуации общения.

Эмоционально-экспрессивные частицы, вследствие их большой частотности употребления и существенного влияния на смысл коммуникативного высказывания, нельзя рассматривать в виде периферийных элементов в лексике, хотя подобный взгляд все еще бытует в научных исследованиях.

Преимущественной сферой употребления этих частиц, по всеобщему признанию, является устная разговорная речь. Особенно важным представляется, на наш взгляд, их присутствие в письменной фиксации устной речи, где различные стороны отношений между коммуникантами могут передаваться только лексическими средствами, а именно модальными частицами в силу невозможности сделать это с помощью интонации.

Вследствие того, что этим служебным лексемам присуще слабое денотативное значение (или вообще отсутствие токового), которое проявляется лишь в контекстуальном окружении, то и словари, традиционно нацеленные на передачу собственных значений слов, рассматривают их как слова, не обладающие собственным значением.

Несоответствие между релевантностью определенных слов лексики (функциональных слов в общем, а частиц в особенности), с одной стороны, и их недостаточное представление, с другой стороны, продолжает оставаться пока еще открытым. Речь идет не только о неравнозначности непосредственного употребления данной категории слов в языке и представления их в словарях, но и об отставании фиксации результатов научных исследований в лингвистических словарях. Причина, по-видимому, скрыта в самих частицах, в широте их употребления и невозможности непосредственного описания подобно другим самостоятельным единицам. Особое затруднение вызывает их представление с позиций синтаксиса и семантики (вследствие неполноты семантического значения). К тому же языкознание было ориентировано долгое время в основном на письменный язык, а это оттесняло основную область применения частиц на задний план.

Ситуация кардинально меняется с развитием лингвистической прагматики, предметом исследования которой, как известно, является коммуникативное содержание высказывания, с широким переносом акцента от знаковой системы языка на его коммуникативные функции, что сразу же вызывает бурный интерес к этому классу служебных слов в рамках германистики, а также способствует появлению значительного числа монографий, сборников и статей, которые представляют эту категорию лексем уже в новом ракурсе их исследований.

Небывалый интерес к исследованию частиц не привел, конечно, к немедленному адекватному представлению их в словарях, а лишь создал вокруг этой проблемы более «мягкий климат». «Коммуникативно-

прагматический поворот» в языкознании был, по своей сути, неоднородным и способствовал развитию различных теорий и теоретических подходов, например, лингвистики текста, теории речевых актов, теории бихевиоризма и др. Если в основе первых солидных работ по частицам все еще наблюдаются структуралистские традиции, а о дистрибуции или функциональности можно говорить лишь в определенной степени, то в исследованиях конца XX и начала XXI вв уже все чаще отмечается присутствие не только теории логических методов (прежде всего это касается частиц степени), но и теории речевых актов и анализа речевой деятельности (это характерно в основном для эмоционально-экспрессивных частиц). Отличия, выявляемые при сравнении исходных высказываний с их преобразованиями, представляют собой не что иное, как проявление коммуникативно-прагматических функций частиц. Выполняя эти функции, частицы способствуют экспрессивному оформлению предложения, в составе которого они выступают, увеличению воздействующей силы сказанного, особенно за счет экспликации эмоционально-оценочного отношения говорящего.

Таким образом, новые научные взгляды и подходы к изучению этого класса служебных слов позволили не только дать иные ответы и интерпретации, но и поставить перед лингвистами серьезные исследовательские задачи.

М.А. Олейник
Краснодар, Россия

КОНЦЕПТ «ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО» В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

Поиск новых подходов в обучении иностранным языкам неизбежно связан с анализом условий реализации образовательных целей. Понятие «условие реализации» соотносится с достаточно широким контекстом. Мы включаем в него такие параметры, как учебное помещение, его оснащение, формы взаимодействия обучающих и обучающихся, использование мультимедийных технологий, возможности внеурочной деятельности, проектная работа, учёт интересов учащихся, выходящих за рамки изучаемого предмета и т.д. Сфера обучения иностранным языкам оказывается сегодня под влиянием новых тенденций, обусловленных процессами глобализации в сфере образования и культуры. Появление новых понятий и представлений, перерастающих в концепты, становится неизбежной составляющей академического дискурса и ставит преподавателя перед задачей не только овладеть этими концептами, но и учесть их в своей образовательной деятельности. Такими концептами в последнее десятилетие стали «поликультурное пространство», «поликультурный социум», «поликультурный мир», «этнокультурное пространство», «поликультурное

общество» и др. Особенность этих концептов состоит в том, что они затрагивают практически все сферы гуманитарного знания. Следует обратить внимание, что термины «поликультурный социум» и «поликультурный мир» закреплены в ФГОС среднего общего образования, в котором отмечается, что освоение основной образовательной программы, целенаправленная познавательная деятельность обучающихся происходит в поликультурном социуме. А личностные результаты учащихся в освоении образовательной программы должны отражать «сформированность мировоззрения […], основанного на диалоге культур, а так же различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире» (Цитата в редакции, введенной в действие с 7 августа 2017 года приказом Минобрнауки России от 29 июня 2017 года N 613).

В соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования к результату освоению базового курса иностранного языка у учащихся должна быть сформирована «коммуникативная иноязычная компетенция, необходимая для успешной социализации и самореализации, как инструмент межкультурного общения в современном поликультурном мире». Необходимость формирования межкультурной компетенции С.Г. Тер-Минасова связывает с тем, что на современном этапе развития общества «смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и […] встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» (Тер-Минасова 2008: 9). Пришедшее много лет назад осознание того, что для успешной коммуникации с представителями других культур не достаточно только хорошее владение иностранным языком, фактически было своеобразным «переломным» моментом в подходах к обучению иностранным языкам. Занявший прочное место в исследованиях последних десятилетий концепт «межкультурная коммуникация» определил одну из основных целей обучения иностранным языкам как формирование межкультурной компетенции. В научном дискурсе последних лет концепт «межкультурная коммуникация» приобрёл новое наполнение в связи с особым акцентом на изменившиеся условия протекания образовательного процесса. К этим особенностям могут быть отнесены следующие: возрастание популярности и, как следствие, роли социальных сетей; расширение использования возможностей интернета (электронные библиотеки, скайп, видеоконференции, онлайн-обучение и др.). Но это те особенности, которые определяют расширение спектра возможностей для изучения иностранного языка. С другой стороны, меняется содержание обучения. Прогнозирование потенциально возможных сфер профессиональной коммуникации, в которых будут реализовываться компетенции сегодняшних студентов – одна из сложных задач, стоящих перед преподавателем. При планировании содержательного наполнения той или иной дисциплины учебного плана зачастую доминирует субъективное мнение преподавателя о том, какой

лексический и текстовый материал должны наполнить занятия по иностранному языку. Как расставляются приоритеты в изучении той или иной темы в количестве затрачиваемых часов, использовании информационных технологий, методик – это тот параметр, который определяет качество подготовки специалиста. Задача усложняется в связи с осознанием того, что невероятно расширяется тематика материала, который должен изучаться. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» сформулировано требование, в соответствии с которым должна быть обеспечена «интеграция личности в национальную и мировую культуру» и необходимо «содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» (Закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Образовательный процесс сегодня осуществляется в результате погружения как обучающих, так и обучаемых в сложный лабиринт поликультурных связей. Л.Ю. Сироткин отмечает, что «поликультурная среда – это форма бытия человека и культуры» (Сироткин 2016: 59). По его мнению, межкультурную коммуникацию осуществляют люди, которые имеют статус субъектов культуры. Личность как субъект культуры характеризуется многомерностью, что предполагает новый культурный образ человека и обеспечивает интенсивность межкультурных коммуникаций, задавая им оптимальность ритма и формы. Многомерность проявляется как тенденция в эволюции поликультурной среды и развитии её субъектов. Личность описывается в понятиях многомерности, полисистемности и отражает воздействие на неё всего многообразия образующих поликультурную среду составляющих» (Сироткин 2016: 60).

Обучение межкультурной коммуникации, т.е формирование компетенций, которые должны позволить нашим учащимся быть успешными в общении с представителями других культур – это сложный процесс, в центре которого находится не только формирование языковой компетенции. Необходимо осознание учащимися многогранности межкультурного взаимодействия. В процессе межкультурной коммуникации возникают контактные зоны, которые «сопровождаются трансгрессией (преодолением социальных, в том числе, этнических и конфессиональных границ), разрушением традиционных культурных кодов, заимствованием фронтирными коммуникантами друг у друга обычаев, традиций, элементов религиозного мировоззрения …» (Романова 2015: 270). Возникает вопрос о том, удаётся ли нам, с одной стороны, фиксировать и анализировать те изменения, которые происходят с изучающими иностранный язык в результате их участия в «межкультурной коммуникации», в результате их погружения в «поликультурное пространство»? А с другой стороны, учитывается ли их «новый опыт» в образовательном процессе? Теория межкультурной коммуникации – очень быстро развивающаяся предметная область гуманитарного знания. Сложность и в её междисциплинарности. В

научной литературе появляется описание новых моделей организации межкультурных связей, среди которых, например, интеркультурализм (Интеграция инокультурных мигрантов: перспективы интеркультурализма 2018). Все эти особенности развития современного мира, находящие отражение в гуманитарных исследованиях, ставят новые и новые задачи в сфере подготовки специалистов по иностранным языкам.

Литература

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (Дата обращения: 01.03.2019).
2. Интеграция инокультурных мигрантов: перспективы интеркультурализма / Отв. Ред. И.П. Цапенко, И.В. Гришин. – М.: ИМЭМО РАН, 2018. – 233 с.
3. Романова, А.П. Специфика межкультурных коммуникаций на фронтирных территориях // Каспийский регион: политика, экономика, культура, 2015, №3, с.266-271.
4. Сироткин, Л.Ю. Межкультурная коммуникация в поликультурной среде // Вестник КазГУКИ. – 2016. – №4. – С.58-60.
5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2008.
6. ФГОС среднего общего образования (от 12.05.2013). – URL.: http://минобрнауки.рф/документы?events_sevtions=8 (дата обращения: 01.03.2019) (Абзац в редакции, введенной в действие с 7 августа 2017 года приказом Минобрнауки России от 29 июня 2017 года N 613).

Г.Н. Острикова, О. П. Колесникова
Ростов-на-Дону, Россия

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ЭНАНТИОСЕМИЧНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Если вопрос о существовании энантиосемичных лексических единицах следует считать решенным, то факт наличия энантиосемичных значений у синтаксических единиц можно назвать малоизученным. Интерес в этом плане представляют некоторые вопросительные предложения немецкого языка, имеющие определенное рассогласование формы и содержания. Материалом для данного исследования послужили немецкие художественные тексты и фрагменты разговорной речи. Указанные единицы до сих пор не исследовались в этом аспекте, что способствует изучению явления энантиосемии в целом, а также исследованию синтаксических структур в немецком языке в частности.

Исследователи давно говорят о том, «энантиосемия является особой семантической категорией языка. Она имеет характер языковой универсалии, так как встречается в языках различного типа, в том числе в немецком языке» и «функционирует на разных языковых уровнях», а «отношения противоположности сосуществуют в энантиосемичных единицах (энантонимах) как раздвоение единого целого на две части, которые становятся самостоятельными» (Острикова 2014: 10 – 11).

На тот факт, что одна единица выражения может соответствовать нескольким элементам содержания, и, наоборот, один элемент содержания может быть выражен разными знаками, указывала ещё Е.И. Шендельс. По её мнению, в первом случае налицо полисемия языкового знака, во втором – синонимия (Шендельс 1970: 29). Видимо, здесь Е.И. Шендельс основывается на ассиметрическом дуализме языкового знака по С.О. Карцевскому. Она же отмечала, что в случае, когда отрицание имеет положительный смысл, оно превращается в «средство выражения модальности» (неуверенности, предположения, формы вежливого общения, то есть формы некатегорического высказывания) (Шендельс 1952: 217).

Если рассматривать предложения с точки зрения оппозиции утвердительности/отрицательности, то она проявляет себя по-разному в разных коммуникативных типах высказываний, поскольку различными функциональными типами выражается различное мыслительное (логическое) содержание. Если повествовательные и побудительные предложения «одинаково четко различают положительную и отрицательную форму», то в вопросительных предложениях это различие «утрачивает свою актуальность и в ряде случаев по существу снимается или приобретает некоторый специфический смысл (ср.: *Вы заходили ко мне сегодня? – Вы не заходили ко мне сегодня?*)» (Распопов 1970: 87). В аспекте энантиосемии интересны вопросительные предложения, которые в результате переосмысления приобретают способность выражать утвердительное или отрицательное содержание. Например:

1) ***Sollte das wahr sein?*** (Дзенс 2012) (т.е. *«это не правда»*)

2) *Du siehst besser aus, – sagte er anklagend. – Solange du deine Hand nicht aus der Tasche nimmst, – warnte ich ihn noch einmal. – Es blutet nicht mehr, – brummelte er. – Kommst du wieder mit zurück? –* ***Soll das ein Witz sein?*** *Da kann ich auch gleich hier bleiben. – Ja, wahrscheinlich ... Also, wie sieht's aus bei dir dieses Wochenende – kommst du mit? Zum Strand?* (Stephenie Meyer, Im Morgengrauen) (т.е. *«это не шутка»*)

Данные конструкции, оформленные утвердительно, передают отрицательное содержание. Но может быть и наоборот, как например:

1) *Täglich Stunden lang Mathematik, morgens und abends Mathematik, die mir nie etwas nützen wird, die mir stets fremd bleiben und vier Wochen nach dem Abiturium in Grund und Boden hinein vergessen sein wird –* ***ist das keine Verschwendung?!*** (Emil Strauß, Freund Hein) (т.е. *«пустая трата времени»*)

2) ***Ist das keine Arbeit**, bei Hinundler sechs Wochen unterwegs?* (Hans Grimm, Volk ohne Raum) (т.е. *«это – работа»*)

3) *Wenn du zu Hause nackt bist,* ***dann ist das keine Schweinerei?*** (Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit, Fischer Bücherei,

1971) (т.е. *«это – безобразие»*)

4) *Zolleinnehmer –* ***war das kein guter Beruf?*** (Bernhard Schlink, Der Vorleser) (т.е. *«хорошая работа»*)

Приведенные выше примеры, имеющие отрицательное оформление, передают, напротив, утвердительное содержание. Поэтому в случае общевопросительных предложений можно говорить о структурно-семантической асимметрии, выделяемой именно в синтаксической энантиосемии. Такие конструкции являются утвердительными или отрицательными по форме, но не по содержанию.

Иногда повествовательные утвердительные по форме предложения переосмысляются в плане энантиосемии в предложения вопросительные с эмоциональной окраской восклицательности, несущие отрицательное содержание.

1) **Und das soll eine Hand heißen?!** (Дзенс 2012) (т.е. *«это не рука!»*)

2) **Hände sollen es sein?!** (Дзенс 2012) (т.е. *«это не руки!*)

Вопросительные предложения, которые содержат в своей грамматической структуре и вопросительные слова, также могут энантиосемично переосмысляться. Например:

1) *Eva lachte den Nachthimmel an. Ich gehöre dazu, – sagte sie laut. – Ich gehöre genauso dazu wie die anderen auch. Ich werde in der Klasse bleiben, bei Franziska und Susanne und Anna. Und bei Karola.* ***Warum sollte ich gehen?*** *Ich gehöre doch dazu.* (Mirjam Pressler, Bitterschokolade) (т.е. *«не должна уходить»*)

2) *– Still! Wenn jetzt jemand kommt! –* ***Wer soll denn hier kommen?*** (Дзенс 2012) (т.е. *«никто не придет»*).

3) ***Wie konnte er keine Kinder haben wollen?*** *Dabei konnte er so gut mit ihnen umgehen.* (Anne McAllister, Ist Liebe im Spiel?) (т.е. *«не может не хотеть детей»*)

4) ***Wie soll ich das wissen?!*** – (Дзенс 2012) (т.е. *«не могу это знать»*)

В последнем случае средством энантиосемичного переосмысления становится трансформация вопросительной конструкции в восклицательное предложение и перенос акцента в конструкции с вопросительного слова (в прямом вопросе: ***Wie*** *soll ich das wissen****?***) на глагол (при вторичном употреблении: *Wie soll ich das* ***wissen!*** – т.е. *«никак не могу знать»*). Это случай функциональной несимметричности формы и содержания.

Энантиосемичное переосмысление перечисленных предложений связано с их определенной фразеологизацией и переходом в разряд устойчивых моделей. В энантиосемичных устойчивых моделях следует отметить вынесение в начальную позицию наиболее важного с точки зрения

информации члена предложения, наличие модальных слов типа *denn, wohl, ja, gerade, doch, bloß* и т.п. и особое интонирование предложений.

Таким образом, энантиосемичное переосмысление может происходить с вопросительными предложениями без вопросительного слова и с вопросительного словом. В результате чего они получают противоположное содержание: чаще отрицательное, реже положительное. Во всех случаях отмечается, несомненно, влияние контекста, как лингвистического, так и экстралингвистического, что требует более подробного исследования.

Литература

1. Дзенс, Н.И. Теория перевода и переводческая практика с немецкого языка на русский и с русского на немецкий: учебное пособие / Н.И. Дзенс, И.Р. Перевышина. – СПб.: Антология, 2012. – 560 с.: Библиогр.: с. 550 – 560. – ISBN 978-5-94962-211-7
2. Острикова, Г.Н. Энантиосемия разноуровневых единиц немецкого языка: структурно-семантический, функциональный и типологический аспекты: дис. … д-ра филол. наук / Г.Н. Острикова. [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2014. – 384 с.
3. Распопов, И.П. Строение простого предложения в современном русском языке / И.П. Распопов. – М.: Просвещение, 1970. – 192 с. – Библиогр.: с. 188 – 192.
4. Шендельс, Е.И. Грамматика немецкого языка / Е. И. Шендельс. – М.: Изд. лит. на иностр.яз., 1952. – 368 с.
5. Шендельс, Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике: На материале глагольных форм современного немецкого языка / Е.И. Шендельс – М.: Высшая школа, 1970. – 204 с. – Библиогр.: с. 194 – 201.

М.В. Петрова
Москва, Россия

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В РАМКАХ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ЖУРНАЛИСТИКИ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

Преподавание иностранного языка в высшей школе имеет под собой цель развития у студентов профессиональных навыков владения иностранным языком как средством межкультурной и профессиональной коммуникации, что включает в себя (помимо владения иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в профессиональной, учебной, научной и социально-культурной сферах общения) и формирование межкультурной компетенции. Для этого, наряду с традиционными

образовательными методиками, огромное значение в современных условиях глобализации и культурного многообразия приобретает намеренное создание и погружение студентов в особую социальную среду, отражающую специфические характеристики многообразия культур и способствующую естественному процессу взаимодействия участников между собой. В научных работах для обозначения такой среды утвердился термин поликультурного образовательного пространства (ср. Борисенков 2006, Сулейманов 2012 и др.).

Возможным вариантом создания поликультурного образовательного пространства становится задействование дополнительных, внеучебных форм обучения, и, в частности, проектной деятельности как одного из направлений учебно-методической работы. Под проектной деятельностью учащихся подразумевается «создание ими идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной» (Мельничук). Проектная деятельность учитывает профессиональные компетенции, задатки и личные интересы студента. В процесс осуществления задачи вовлечены таким образом не только языковые компетенции, но и профессиональные навыки.

С 2015 года на факультете журналистики во внеучебное время реализуется образовательный медиапроект изучения немецкого языка «Episch!Deutsch». Обучение в нём происходит на основе интеграции языковых занятий и уже имеющихся у студентов умений и навыков в сфере профессиональной журналистики.

В рамках проекта также была создана передача «Немецкая Россия» («Deutsches Russland»). Основными формами журналистской работы студентов на немецком языке (в зависимости от уровня языковой подготовки студентов) выступают форматы интервью, дискуссии, репортажа, а также написание аналитических статей, обзоров, комментариев.

Интервью проводятся, главным образом, с носителями языка, длительное время живущими и работающими в России.

Проектная работа преследует следующие основные задачи:

– сформировать у студентов межкультурную компетенцию и научить анализировать лингвостилистические и экстралингвистические компоненты моделирования дискурса телеинтервью, дать возможность студентам попробовать свои силы на практике в проведении и записи интервью на немецком языке с носителями языка;

– сформировать у студентов профессиональные навыки владения немецким языком как средством профессиональной и межкультурной коммуникации, что включает в себя: умение точно и грамотно формулировать и вести дискуссии на иностранном языке; овладение профессиональной и общенаучной лексикой, понятиями и терминами, принятыми в сфере немецкоязычных медиаисследований жанра телеинтервью; овладение навыками работы с немецкоязычными медиатекстами; формирование умения анализировать и интерпретировать медиатексты с учётом историко-культурного и политического контекстов, а также продуцировать авторские

тексты научно-популярного характера на немецком языке, получить опыт проведения интервью на немецком языке;

– познакомить будущих журналистов с различными видами жанра телевизионного немецкоязычного интервью (информационное интервью, персональное интервью, интервью-расследование).

Языковая составляющая проекта обеспечивает языковую практику и углубленное знакомство с профессиональным тезаурусом, а также культурой изучаемого языка. Соединение языковых профессиональных задач позволяет увеличить интерес и повысить мотивацию студентов к изучению немецкого языка и немецкой культуры. Проект «Episch!Deutsch» сумел обратить на себя внимание в профессиональном педагогическом сообществе. Об этом свидетельствуют достижения проекта во всероссийских и международных конкурсах (победа в конкурсе Гёте-Института и участие в международном конгрессе преподавателей немецкого языка IDT2017, Швейцария, 2017; победа в конкурсе DAAD и презентация результатов проектной деятельности на XXXV международной конференции германистов DAAD Уфа, БашГУ, 2018 г.; победа в конкурсе организации «Kultur und Sprache» при Министерстве образования, искусства и культуры Австрии (2018); специальная номинация (диплом) Всероссийского конкурса молодых преподавателей вузов, Москва, 2018).

Студенты, участвующие в проекте, формируют портфолио работ, что помогает им в дальнейшем успешно пройти конкурсный отбор для дальнейшего профессионального обучения или стажировки в Германии (в частности, в 2019 году два человека прошли отбор на стипендию Германо-Российского форума для молодых журналистов из России).

Благодаря этим достижениям можно сказать, что проект «Episch!Deutsch» успешно справляется с поставленными образовательными задачами и способствует интеграции студентов в языковую и культурную среду изучаемого языка.

Литература

1. Борисенков, В.П. 2006 Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк ; Российская акад. Образования, Междунар. Славянская акад. Образования им. Я. А. Коменского. – Изд. 2-е. – Москва: Педагогика, 2006. – 458, [3] с. : ил.; 20 см.; ISBN 5-8480-0465

2. Сулейманов, М.С. Поликультурное образовательное пространство развития социальной компетентности старших школьников//Человек и образование – 2012- No1 – С. 66-68

3. Мельничук, Т.В. Метод проектов [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://tmel.ru/metod-proektov

4. «Немецкая Россия» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=TrxE1t4aeiE&list=PLJvBMjrjowlJLdsuhdv3mAWpJ487eGkGl

5. Episch!Deutsch [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UCFaiE460FNL-jnwipQty9Xw «Немецкая Россия» («Deutsches Russland»)

Г.Т. Поленова
Таганрог, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКОМ

Современный метод преподавания иностранных языков ориентирован, прежде всего, на когнитивно-коммуникативный подход. В.А. Маслова в своём учебном пособии «Когнитивная лингвистика» характеризует когнитивизм следующим образом: «Когнитивизм – это направление в науке, объектом изучения которого является человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны. Это наука о знании и познании, о восприятии мира в процессе деятельности людей» (Маслова 2005: 6).

Известно, что для приобретения глубоких знаний иностранного языка необходимо не только иметь большой запас иноязычной лексики; хорошо усвоить грамматические правила; быть знакомым с теорией языка в целом и конкретно изучаемого языка; быть начитанным в области художественной литературы на языке оригинала, но и то, что представляется особенно важным – иметь достаточные возможности погружения в живой разговорный язык для осуществления как когнитивной, так и коммуникативной цели.

Ещё В. фон Гумбольдт подчёркивал необходимость при изучении иностранного языка проникать в «дух народа», говорящего на нём. Он писал: «Язык – это не просто, как принято говорить, отпечаток идей народа, так как множество его знаков не позволяет обнаружить никаких существующих отдельно от него идей; язык – это объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках, в этом облике и через взаимосвязь своих звуков понятная всем говорящим и возбуждающая в них примерно одинаковую энергию. … Разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее». (Гумбольдт 1985: 346-349).

Непосредственное общение с носителями изучаемого языка даёт возможность проникнуть в менталитет нации, говорящей на этом языке. Термин «менталитет» и связанный с ним термин «ментальность» (от фр. mentalité < лат. mentalis) означает склад ума; мироощущение,

мировосприятие, психология (Бурцева 2004: 408) Менталитет формируется в зависимости от традиций культуры, всей среды обитания, начиная с рождения. Недаром немцы называют родной язык *Muttersprache* – «язык матери».

А.М. Червоный, посвятивший ментальности специальную монографию, отметил, что лексика, выражающая ментальность, выражает рефлектирующее мышление, которое «переносится на внутреннюю сферу другого индивида», выражая национально-культурные и этнические представления народа (Червоный 2013: 21; 29).

Термин «культура» получил множество определений. Для данной работы мы выбрали толкование К.М. Хоруженко: «… термином «культура» обозначается определённая совокупность социально-приобретённых и транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность» (Хоруженко 1997: 228-229). В словарь автор включил и термин «культура языка», отметив, что он «отражает богатство, выразительность речи, чутьё к языку, а также к тонким смысловым оттенкам и значениям различных понятий…» (там же: 244).

Недостаточное знание культуры народа, говорящего на изучаемом языке, может создать так называемый культурный барьер, который связан с различиями в нормах как вербального, так и невербального речевого поведения, с различным багажом фоновых знаний, привычек и т.п.

Как отмечает В.А. Маслова, «культурная информация в языковых единицах имеет преимущественно скрытый за их собственно языковым значением характер» (Маслова 2005: 35).

Этот «скрытый характер» можно постичь лишь при непосредственном общении с носителем языка, т.к. даже оригинальный текст может быть прочитан с недопониманием того, что должно читаться «между строк».

Приведём наш опыт использования в преподавании немецкого языка контактной коммуникации студентов факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П. Чехова.

Таганрог имеет три города-побратима: Люденшайд, Баденвейлер и Гютерсло.

Из Гютерсло мы принимаем почти ежегодно делегации общества «Форум Русская культура Гютерсло». Делегация всегда многочисленна (не меньше 18 человек). Студенты проводят один из дней пребывания делегации каждый наедине с одним из гостей, организуя прогулки по городу, по набережной, по парку и т.п. и, конечно, активно общаясь друг с другом.

Наша кафедра сотрудничает со средней школой им. Адольфа Рейхмана в городе-побратиме Люденшейд. Начиная с 2005-го года, ежегодно в августе-сентябре наши студенты проходят 2-недельную стажировку при этой школе, а в январе приезжают на стажировку 10-15 немецких гимназистов. Как наши студенты, так и немецкие гости живут в семьях. Пребывание гостей заканчивается конференцией-праздником с участием родителей.

Баденвейлер до недавнего времени односторонне принимал наших студентов по договорённости с Фрайбургским университетом.

В ноябре 2018 г. мы провели неделю: «Дни Германии в Таганроге» под девизом «С немецким ты можешь больше!» при поддержке Посольства ФРГ в Москве. Все три города-партнёра были представлены делегациями. Для церемонии открытия студенты подготовили большой концерт на немецком языке.

В этот же день лектор ДААД при ЮФУ Михаэль Гальбас представил стипендиальные программы фонда «ДААД», лектор ДААД при ДГТУ Нильс Бикенбах провёл мастер-класс «Проектирование дизайна». Студенты, сформировав 6 групп, очень активно приняли участие в игре-обсуждении предложенных тем: «Благоустройство города», «Ремонт улиц», «Центр досуга для молодежи» и др.

На базе литературного музея им. А.П.Чехова состоялась встреча с директором салона А.П.Чехова в Баденвейлере Хайнцем Зетцером, а на факультете иностранных языков прошёл конкурс «Знаешь ли ты Германию?». Писатель Инес Буркхардт провела мастер-класс «Учимся сочинять стихи». Все присутствующие смогли ощутить себя поэтами на немецком языке.

В концертно-выставочном зале библиотеки имени А.П. Чехова состоялся вечер русско-немецкой дружбы.

В рамках недели была проведена конференция на немецком языке «Германия и Таганрог». Инес Буркхардт читала свои произведения: как прозу, так и поэзию. Студенты затем свободно общались с ней (она близка им по возрасту). В этот же день состоялся просмотр фильма «Мы можем и иначе» «Wir können anders».

В заключительных мероприятиях участвовал представитель Посольства Германии Матиас Рот.

Полагаем, что такого рода работа снимает барьеры при межкультурной коммуникации.

Литература

1. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистеме, 2005. – 256 с.

2. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985.

3. Бурцева, В.В., Семёнова Н.М. – отв. ред. – Словарь иностранных слов. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2004. – 820 с.

4. Червоный, А.М. Типология выражения концепта «ментальность»: монография; под ред Г.Т. Поленовой. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. – 144 с.

5. Хоруженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 640 с.

Ж.И. Прямушко, М.Б. Солодкий
Черный Ерик, Россия

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОТ ЗУБРЕЖКИ ЛАТЫНИ ДО ФГОС

В условиях 21-го века уровень знания иностранного языка выпускником школы должен соответствовать международным требованиям и стандартам. Этот уровень, являющийся основой для будущей профессиональной компетенции многоязычной языковой личности, направлен на обеспечение ее конкурентоспособности при поступлении в учреждения профессионального образования. Традиционная модель преподавания иностранного языка, доминирующая в российской системе образования, в целом не способна принципиально решить проблему качественного обучения и «языковой конкурентоспособности» выпускников школы. Преодоление репродуктивного стиля обучения и переход к новой образовательной парадигме (которая обеспечит познавательную активность и самостоятельное мышление учащихся, их способность к непрерывному обучению и определению себя не только в сфере профессиональной деятельности, но и в общечеловеческих ценностях) является одним из стратегических направлений модернизации российского языкового образования. Школа должна учить учащихся думать и учиться – это педагогические императивы современной эпохи, что, по нашему мнению, созвучно требованиями ФГОС. Однако к пониманию этих целей языковое образование пришло далеко не сразу.

Оглядываясь назад в историю, едва ли можно обнаружить какие-либо научно обоснованные методы обучения языку вплоть до 20-го века. В западном мире изучение иностранных языков в школах было синонимом зубрежки латыни или греческого языка. Они преподавались с помощью «классического метода»: особое внимание грамматическим правилам, заучивание вокабуляра, различных склонений и спряжений, перевод текстов, выполнение письменных упражнений. Классические языки, сначала греческий, а затем латинский, использовались как «lingua franca». Они широко использовались в философии, религии, политике и бизнесе. Постепенно возникли различия между классической латынью, описанной в грамматиках Ренессанса, и латынью, используемой в повседневных целях. Постепенно латынь стала терять свою популярность как «lingua franca». Различные европейские языки значительно приобрели в этой связи в глазах своих носителей в престижности и полезности. Самый известный учитель языка и методист указанного периода – Ян Амос Коменский, чешский ученый и учитель, который публиковал книги о своих методах обучения в 1631-1658 гг. Некоторые из «методов», которые использовал и популяризовал Коменский, были следующими:

«Используйте для обучения языку подражание вместо правил».

«Пусть ваши ученики повторяют за вами».

«Сначала используйте ограниченный словарный запас».

«Помогите своим ученикам больше практиковаться в чтении и разговорной речи».

«Учите язык с помощью наглядности».

Таким образом, Коменский, возможно впервые применил дидактику к обучению иностранному языку. Взгляды Коменского господствовали в течение некоторого времени, однако к началу 19-го века аналитический подход к грамматическому переводу прочно утвердился как метод обучения не только латыни, но и современным языкам. Он был описан в работе немецкого ученого Карла Плеца (Karl Ploetz), который оказал огромное влияние на профессию преподавателя языка.

К концу 19-го века прямой метод, в котором подчеркивалась возможность использовать язык «прямо», а не «анализировать» его, начал функционировать как жизнеспособная альтернатива методу грамматического перевода. Франсуа Гуэн (François Gouin), француз, являлся сторонником этого метода. Он выступал за исключительное использование в классе лишь изучаемого языка без перехода на родной язык. На него большое влияние оказал немецкий философ-ученый Александр фон Гумбольдт (Alexander von Humboldt), который поддерживал идею о том, что язык не может преподаваться, можно только создать условия для обучения.

В 1886-х гг. такие ученые, как Генри Свит (Henry Sweet), Вильгельм Вьетор (Wilhelm Vietor) и Пол Пасси (Paul Passy), создали Международную фонетическую ассоциацию. Они разработали Международный фонетический алфавит (IPA) и стали частью «реформационного движения» в области преподавания языков в 1890-х гг. Эти фонетики отстаивали такие принципы, как:

- Разговорная форма языка является первичной и должна преподаваться в первую очередь.
- Положения фонетики должны применяться к преподаванию языка.
- Преподаватели языка должны иметь основательную подготовку по фонетике.
- Учащиеся должны иметь фонетическую подготовку, чтобы сформировать хорошие речевые навыки.

Работа этих фонетиков была сосредоточена на обучении произношению и навыкам устной речи, которые, по их мнению, игнорировались в методе грамматического перевода.

За 20-е столетие методика преподавания иностранных языков знала в общей сложности 9 основных подходов:

1. Грамматико-переводческий подход (перенос подхода, используемого для преподавания классических языков, на преподавание современных языков).

2. Прямой подход как реакция на грамматико-переводческий подход и его неспособность дать учащимся возможность общаться на целевом языке.

3. «Обучение через чтение» как реакция на проблемы, возникающие при реализации прямого подхода. Чтение рассматривается как наиболее полезный навык на иностранном языке, так как в то время было мало людей, выезжавших за границу (особенно в СССР); кроме того, немногие учителя могли эффективно использовать прямой подход.

4. Аудиолингвизм как реакция на обучение через чтение и отсутствие при данном подходе акцента на устно-слуховых навыках. Этот подход стал доминирующим в США в 1940-х, 1950-х, 1960-х гг.; он основан на реформаторском движении и прямом подходе, но учитывает особенности структурной лингвистики и поведенческой психологии.

5. Рече-ситуационный подход (этот подход был доминирующим в Великобритании в 1940-х, 1950-х, 1960-х гг.).

6. Когнитивный подход как реакция на бихевиористские особенности аудиолингвистического подхода. Сформировался под влиянием когнитивной психологии и лингвистики Ноама Хомски (Noam Chomsky). Язык рассматривается как управляемое правилами когнитивное поведение.

7. Аффективно-гуманистический подход как реакция на общее отсутствие аффективных соображений как в аудиолингвализме, так и в когнитивном подходе.

8. «Подход, основанный на понимании», базируется на том предположении, что изучение второго или иностранного языка очень похоже на овладение первым языком. Изучение языка происходит тогда и только тогда, когда учащийся понимает то, что он должен запомнить.

9. Коммуникативный подход – результат работы антропологических лингвистов, которые рассматривают язык как систему общения. Целью языкового обучения является общение.

Современная методика обучения иностранным языкам обобщает в себе в той или иной мере все указанные подходы. При этом, как говорилось нами выше, ключевой является идея «научить учиться», так как «образование длиною в жизнь» – вполне реальная перспектива большинства наших нынешних учащихся, а мультиязычие в этом образовании – норма. Язык, понимаемый как инструмент живого общения, все больше изучается на основе интерактивных технологий; в русле системно-деятельностного подхода мы учим детей применять свои языковые знания здесь и сейчас. В этом смысле все более разумной кажется мысль о возвращении к тому, с чего все начиналось: языковое образование все более нуждается в качественной дидактике.

Литература

1. Куликова, Е.В. Активизация обучения иностранному языку в условиях реализации ФГОС нового поколения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. №5-2, 2013. С. 101-105.

2. Оглуздина, Т.П. К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в теории и методике обучения иностранным языкам //

Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. №28, 2012. С. 922-926.
3. Voronin, E. N. Old vs. new methods in TEFL // Language and society. Sofia. 2009. P. 89-95.

С.В.Сидорков, Г.Д.Сидоркова
Краснодар, Россия

ПРОДУКТИВНЫЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В ПРОСТОРЕЧИИ

Как известно, под термином «просторечие» подразумеваются различные явления. Считается, что в прошлом – это речь малообразованных или неграмотных людей, иными словами, речь городских низов. Одной из её основных характеристик является несоблюдение языковых норм, то есть нарушение правил литературного языка. Если сделать экскурс в историю вопроса, то необходимо указать следующие два момента: во-первых, просторечие является следствием смешения различных диалектов. Следующей особенностью просторечия следует назвать нарушение этических норм. Именно выразительность, непринуждённость и экспрессивность (наличие в речи шутливых, пренебрежительных, ироничных, грубоватых оттенков) делают просторечие привлекательным для молодёжи. Важно отметить, что просторечие – это общепринятая для пользователей национального языка речь; именно этот фактор отличает его от говоров и жаргонов.

Итак, в статье делается попытка проиллюстрировать функционирование лексико-семантических групп, имеющих избыточную репрезентацию в просторечии и спорадически в молодёжном жаргоне.

Отметим, что мы не акцентируем своё внимание на квантитативных характеристиках, то есть в работе речь идёт о количественной представленности анализируемых единиц. В таком случае легко прийти к довольно искажённой картине, полученной в результате даже поверхностного пренебрежения денотативным аспектом, характеризующимся своим многообразием. Например, многие исследователи молодёжного сленга приводят в качестве примера большое количество номинаций наркотических веществ. Однако здесь следует сделать существенное примечание: количественный показатель лексем обусловлен в данном случае многообразием элементов денотативного плана, его количественными характеристиками. Следует сразу оговориться, что при этом не всегда находят своё отражение особенности самого процесса номинативного семиозиса. В этой связи показательным является тот факт, что механизм образования лексических номинаций имеет зачастую особые словообразовательные схемы.

Их специфика заключается в возможности совмещать в одном слове несколько сем, следствием чего является полисемантичность как совмещение комплексных смыслов, например: *дозвониться – достучаться – докричаться*: категориальное значение – «после неоднократных усилий получить контакт». Однако по своей семантической ёмкости глаголы отличаются друг от друга. Если первая лексема моносемантична («получить контакт, используя телефон»), то вторые два глагола являются полисемантичными: они выражают не только достижение результата с помощью «децибелов» различного количества, но и характеризуется переходным значением, которое по фреквентным характеристикам является доминирующим.

Специфику образования номинативных единиц в просторечии можно проследить на основе лексико-семантических групп (иногда их называют группировками). Как показывает статистический анализ, глаголы, связанные с речевой деятельностью людей, имеют, как правило, звукоподражательные характеристики: громкость, чёткость, темп и пр., например: *ворчать*, *ворковать*, *долбить*, *галдеть*, *долдонить, гундосить*, *пилить*, *мычать* и др. Подчеркнём, что внешние характеристики речевого акта обычно отражают установки отправителя информации (*брюзжать*, *ворчать*, *ворковать*), способ воздействия на оппонента (*ныть*, *долдонить*), оценку уместности того, что говорится (*молоть*, *городить*, *ляпнуть*), эмоциональность речевого акта (*загнуть*, *выпалить*, *выложить*).

Примечательно, что глагольные лексемы, относящиеся к речевой деятельности, характеризуются не только «стандартным» переносом, то есть от внешних признаков к внутренним; они отличаются конкретностью и синкретичностью значения слова, что свойственно для просторечной семантики. Здесь речь идёт о тенденции включать в содержание слова признаки особого порядка, характерные только для просторечия. В литературном языке их передача возможна лишь с помощью аналитических форм, например: говорить себе под нос (*бубнить*), говорить недовольно (*ворчать*), повторять одно и то же (*долбить*, *долдонить*), цикличность говорения с семой начала действия (*заладить*, *зарядить*), говорить с «тянущейся» интонацией, зачастую нудной и что-то вымаливающей (*гундосить*); сказать что-либо громко в сочетании с семами «резко», «грубо», «отрывисто» (*гаркнуть*). К неглагольной лексике данной группы относятся обычно имена существительные, являющиеся отглагольными единицами: *горлопан*, *ворчун*, *болтун*, *трепач*. Примерами прилагательных и наречий могут служить следующие: *ворчливый*, *болтливый*, *истошный*, *взахлёб*. К этому разряду можно отнести фразеологизмы, включающие в себя архаичные конституенты, например: *точить лясы*, *разводить антимонию*, *орать благим матом*. В последнем примере представлена контаминация фактически несовместимых по своему значению лексем. Наблюдаются также лексемы, имеющие диалектное происхождение (чаще всего в южных районах страны), например: *калякать*, *гуторить* (как вариант – *гутарить*).

Если провести параллель с молодёжным сленгом (в современной лексике всё чаще используется именно эта лексема), можно однозначно утверждать, что данная понятийная сфера обнаруживает значительно бóльшее лексическое богатство. Примечательно, что значительное количество слов с названной семантикой является общим для просторечия и молодёжного сленга, ср. *базланить*, *базарить*, *лепить*, *трепаться*, *молоть*, *булькать*. В отношении последней лексемы можно отметить факт её интересного переосмысления: из звукоподражающего глагола (*бубнить*, *булькать*) она переходит в разряд слов со значением «благодарить» по схеме «налить – отблагодарить». (Ср. расхожую фразу из детективных фильмов «Спасибо не булькает», т.е. за «спасибо» не выпьешь, его в карман не положишь.)

В просторечии можно выделить следующие лексические подгруппы, конкретизирующие характер говорения, например: «говорить громко» – *греметь* («Я этого никому не позволю!» – прогремел директор); «говорить много» – *грузить* («Он грузил нас минут сорок, потом люди стали расходиться»); «без умолку» – *загружать*, *кофемолить* («Эти двое кофемолили так, что никто не успел ничего возразить»), «говорить ерунду» – *гнать пургу*, *клинить* («Их представитель долго объяснял требования, а потом его начало клинить, будто мы ничего не заработали»); «говорить на иностранном языке» – *спикать* («А она здорово спикает.»); «говорить не по существу» – *компостировать мозги* («Да она мне целый час компостировала мозги (мозг)»); «говорить неправду – *гнать пургу*» («Да не гони пургу, старшой. Всё не так было»); «говорить нудно, одно и то же» – *трындеть*, *талдычить*, «говорить о своём» – *гонять свои базары*.

Сразу отметим, что данные подгруппы неравновелики в количественном отношении. Можно, пожалуй, выделить три подгруппы, где количество представляющих их единиц является наибольшим: «говорить ерунду», «говорить не по существу», «говорить неправду». Отметим, что границы между данными группами не являются фиксированными. Не будет преувеличением назвать эти границы диффузными.

Первое, что следовало бы подчеркнуть, характеризуя лексическую сферу рассматриваемых единиц, – это значительное количество архаических слов. Их наличие типично не только для просторечия и молодёжного жаргона, но и для криминального арго. Иными словами, речь идёт о «жаргонных константах»; они подтверждают генетическое родство и взаимовлияние названных социолектов. Так, М.А. Грачёв связывает наличие многочисленных архаических слов в этих социолектах с влиянием территориальных говоров и профессиональной речи: *брать на шарап*, *бродник*, *костарь*, *сарынь на кичку*.

Необходимо подчеркнуть следующее: если рассматривать фреквентные характеристики архаических слов, то они отмечаются, как правило, в словарях молодёжного сленга и значительно реже в просторечной лексике толковых словарей. Такое положение, безусловно, вызывает некоторое удивление. Здесь можно попытаться объяснить это особым «пуризмом», отличавшим до недавнего времени отечественную лексикографию, в силу чего «не

замечались» слова типа *кандыбать*, *ухайдохать*, *хилять*. При этом следует учесть, что такие слова находили быстрое и широкое распространение. Большинство лингвистов склонны относить их к просторечию как к «общенародному» явлению.

Заслуживает внимания в просторечной лексике группа глаголов, выражающих значение «утомлять», «надоедать», «причинять беспокойство», ср.: *донимать*, *допекать*, *докучать*, *доставать*, *забодать*, *издёргать*, *изводить*, *измаять*, *изморить*, *измотать* и др. Как мы видим, в данных глаголах характер негативного воздействия выражен неопределённо: не ясно, имеется ли в виду намеренное или ненамеренное психологическое воздействие. Существуют глаголы, в которых воздействие выражено более определённо: *заболтать*, *засмеять*, *заклевать*, *затормошить*, *загрызть*, *измываться*, *зудеть* и т.п. Несмотря на то, что такие глаголы отражают относительно дифференцированное воздействие, в целом можно отнести данную группу к синонимически избыточной. Попутно заметим, что в молодёжном сленге избыточность ещё выше: *доконать*, *запарить*, *заколебать*, *задрючить*, *зафакать*, *затрахать*, *запилить*, *застебать* и другие. К неглагольным представителям данной группы можно отнести прежде всего существительные, обозначающих лиц, оказывающих соответствующее воздействие: *зануда*, *заноза*, *доставало*, *липучка*. Сюда же относятся объекты, способные оказывать такое воздействие: *бадяга*, *тягомотина*, *мутота*. Лексическое многообразие данной группы а просторечии (как и в жаргоне) связано, как нам представляется, с её особой эмоциональностью и возможностью самовыражения в сфере межличностных отношений: показать характер, чувствительность, душевную тонкость и пр.

Таким образом, просторечие обнаруживает черты, касающиеся как свойственных ему моделей отражения и построения картины мира, так и внутренних, лингвистических, проявляющихся, например, в специфических тенденциях номинации.

Литература

1. Академический толковый словарь русского языка: 2-х т. / Л.П. Крысин [и др.]. – М.: ЯСК – 2016. – 2 т. – ISBN: 978-5-9908826-9-0.

2. Грачёв, М.А. Словарь современного молодёжного жаргона / М.А. Грачёв. – М.: ЭКСМО, 2007. – 672 с. – ISBN: 5-699-14614-8.

3. Крысин, Л.П. Не сленгом единым. Русский язык на рубеже веков: активные процессы // Родина. 2007. №9. С. 17-20.

4. Ожегов, С.И. О просторечии (к вопросу о языке города) // Вопр. языкознания. 2000. №5. С. 93-110.

Г.Д.Сидоркова, С.В.Сидорков
Краснодар, Россия

РОЛЬ ЯЗЫКОВОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В МОНОСЕМАНТИЗАЦИИ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

В работе рассматриваются идентичные по языковому выражению конструкции, которые потенциально могут иметь значимые различия по своей семантической интерпретации. Речь идёт о структурах предикативного типа, а именно – о придаточных предложениях, в которых неоднозначное семантическое толкование обусловлено полисемией предложной связи.

Рассмотрим следующий пример:

Аналогичный характер носит предложная связь в таком предложении: … wann würde ich die erste misslungene Interpretation eines Witzes von dir hören. Многозначность синтаксической связи, осуществляемой сочетанием von dir, детерминируется возможностью синкретичного соотнесения указанного словосочетания с инфинитивом сказуемого и с существительным Witz, что и обусловливает различную семантическую репрезентацию высказывания: 1. (Он спрашивал), когда же я услышу от него (послушаю в его исполнении) первую неудавшуюся интерпретацию одной шутки. 2. … когда же я послушаю первую неудавшуюся интерпретацию его шутки. Но если в предыдущем предложении предлог von вводит сочетание, выполняющее определительную синтаксическую функцию, то в данной фразе указательные признаки макротекста обусловливают отнесение предложного словосочетания von dir к инфинитиву сказуемого: в форме внутреннего диалога автором передаются воспоминания отца о способности сына подражать манерам и жестикуляции окружающих людей, а также о его умении так своеобразно интерпретировать содержание не всегда остроумных шуток, что это доставляло отцу истинное удовольствие и радость. В результате реализации первого толкования фразы происходит адекватная передача существа информации, предусмотренной автором; здесь, несмотря на полисемантичный характер предложения, коммуникация, тем не менее, состоялась.

Неоднозначно передаются свойства денотата и в таком высказывании: Unter dem Kopfkissen liegt ein Tonband mit den Aufnahmen, die ich in den letzten Jahren mit dir und Petra gemacht habe. Естественно, что если сочетание mit dir und Petra рассматривать в первичной синтаксической функции, то есть определить для него в качестве «хозяина» сказуемое придаточного предложения, то ситуация как денотат предикативной синтаксической конструкции может быть определена следующим образом: 1. Под подушкой лежит магнитофон с записями, которые в последние годы я сделал с тобой и Петрой (делали записи втроем). Качественно иной характер носит ситуация, если указанная предложная группа будет выполнять определительную синтаксическую функцию по отношению к контактному существительному. 2. Под подушкой лежит магнитофон с записями, которые я сделал в последние

годы, проведенные с тобой и Петрой. Омонимия рассматриваемой атрибутивной конструкции, вызванная полисемией предложной связи, не может быть разрешена в рамках изолированного предложения. Адекватное декодирование смыслового содержания может состояться лишь в результате привлечения дополнительной информации, заключенной в контексте. Таковой в данном случае является сообщение о герое автобиографической книги, который в своих воспоминаниях часто обращается к тому времени, когда он жил вместе со своей семьей, с сыном Генри и дочерью Петрой; магнитофонные записи, которые он сделал незадолго до своего ухода из семьи, особенно дороги ему. Препозиционная контекстная семантика, сосредоточенная в рамках более крупного отрезка текста – дискурса – диагностирует, таким образом, вторую интерпретацию высказывания.

Интересным с точки зрения информативной неоднозначности и определения управляющих и зависимых элементов представляется следующее предложение: Wir können … die Eichhörnchen zwischen den Bäumen auf der Erde beobachten. Две предложные группы в этой фразе (zwischen den Bäumen, auf der Erde) Следуют одна за другой. Если принять во внимание выводы, сделанные Г. Эггерсом о существовании довольно четкой тенденции последовательной зависимости одной препозиционной группы от другой, то пропозиция всего высказывания может иметь следующее приблизительное выражение: 1. Мы могли бы наблюдать белок, (прыгающих) между деревьям (растущими) на земле. При такой интерпретации предложения предложными группами осуществляется вторичная синтаксическая функция: они являются определениями к препозитивным контактным существительным Eichhörnchen и Bäumen. Несомненно, что оба предложных сочетания могут распространять содержание всего высказывания, имея в качестве управляющего конституента инфинитив сказуемого. Меняется соответственно и смысловая интенция предложения. 2. Находясь между деревьями, мы бы на земле могли наблюдать белок. И, наконец, третий вариант расстановки синтаксических связей: либо первая предложная группа относится к сказуемому, а вторая выполняет определительную функцию, либо наоборот – сочетание auf der Erde выступает в обстоятельственной функции локатива, а предлог zwischen вводят сочетание, определяемое существительным Eichhörnchen. Третий вариант дает еще две семантические репрезентации: 3. Находясь между деревьями, растущими на земле, мы могли бы наблюдать белок. 4. С земли мы могли бы наблюдать белок, находящихся (прыгающих) между деревьями. Можно утверждать, что одним высказыванием, относительно небольшим по количеству конституирующих его членов, проецируется, по существу, четыре ситуации. Такая контенсивная концентрация данной экстраполированной из общего текста стразы, когда одному формальному составу предложения соответствует несколько глубинных структур, свидетельствует, о одной стороны, о высокой степени полисемантичности предложения как языковой формы, о его виртуальной информативной емкости; с другой, важно отметить, что данное синтаксическое предикативное построение не обладает коммуникативной

полнотой, поскольку оно не передает однозначно необходимые конкретные денотативные признаки, следовательно, не дает сообщения, содержащего точную и определенную информацию, а это исключает всякое рассмотрение анализируемого предложения в основной и единственной функции языка – коммуникативной. Адекватная передача существа информации становится возможной благодаря привлечению семантики микротекста, а именно – периода: Dann könnte ich … dir erzählen, dass die Erde sich um die eigene Achse und zugleich um die Sonne dreht, ich könnte von der Existenz von Millionen anderer Sonnen erzählen. Nur du und ich, und damit unsere Rückkehr in eine andere Zukunft. Из данного небольшого сообщения следует вывод, что речь идет о других планетах и солнечных системах. Автор описания абстрагируется и представляет на некоторое время себя и сына вне существования на Земле, а потом снова возвращение на нее, где иной мир, иное будущее. Такое противопоставление (Земля – другие планеты) обусловливает рассмотрение словосочетания auf der Erde в обстоятельственной функции локатива, а предложную группу zwischen den Bäumen в качестве определения к препозитивному существительному, так как соотнесение последней со сказуемым предложения является семантически неправомерным, ибо характер указанного противопоставления исключает дополнительную локальную конкретизацию субъекта высказывания. Таким образом, из четырех названных толкований адекватным можно считать последнее.

В связи с указательными признаками, сосредоточенными в том или ином объеме контекста, необходимо отметить следующее: если разрешающие выступают условия периода (как это имеет место в последнем примере), то зачастую информация, заключенная в таких пределах текста, является основной и достаточной для снятия полисемии, однако далеко не ограниченной лишь рамками микротекста. Нередко более крупные текстовые фрагменты содержат дополнительные признаки, сосредоточенные весьма разряженно, но служащие, тем не менее, подтверждением адекватной семантической интерпретаций предложения. Для последней анализируемой фразы таковыми являются: характер отношений между отцом и сыном, их пристрастие к углубленному анализу, любовь к природе, наблюдательность и так далее.

Очевидно, что с увеличением числа предложных групп, даже если каждая из них будет моносемантична в своей семантико-синтаксической функции, возрастает смысловая емкость грамматической конструкции. Довольно часто предложения, содержащие несколько предложных групп, включают последовательную зависимость одного предложного сочетания от другого, то есть содержат некоторую определительную цепь, которая характеризуется однонаправленной линейной композицией и может быть достаточно длинной, например: (Er fragt) nach den Problemen in seinen Ausführungen über die Freiheit auf dem Gebiete der Kunst während der 30er Jahre… . При необходимости такой определительный ряд можно продолжить, и изменение семантики всей определительной цепи будет заключаться в

дополнительной конкретизации и уточнении лишь последнего ее члена. Если же рассматривать изменение семантического потенциала конструкции предикативного типа в связи с явлением синтаксической полисемии, то достаточно сказать, что в самом простом случае, когда омонимичная предложная группа имеет лишь два определяемых слова, он увеличивается вдвое. Нетрудно убедиться в том, что часто включение всего одной предложной группы, характеризующейся омонимичностью своих семантико-синтаксических отношений, значительно увеличивает и усложняет смысловой объем предложения. Так, в грамматической конструкции Er hatte die Schlafenden bei der Arbeit gesehen предложное сочетание bei der Arbeit; вследствие полисемантичного характера семантико-синтаксических связей оказывает существенное влияние на сигнификативную сторону всей фразы, изменяя и увеличивая ее смысловую структуру. Иными словами, качество синтаксической связи влияет на количество семантической информации. Анализ указанного предложного сочетания в его основной функции – как конституента группы глагола и распространителя всей конструкции – выявляет две семантические репрезентации: 1. Работая, он видел спящих. 2. Спящих он видел, когда они работали. Третья же пропозиция детерминирована возможностью рассмотрения данной предложной группы во вторичной синтаксической функции, то есть в роли определения к субстантивированному причастию die Schlafenden. Содержание предложения в этом случае может быть интерпретировано следующим образом: 3. Он видел, как люди работали и спали при этом. Данный призер, потенциально включающий три пропозиции, представляет интерес в том плане, что он взят в усеченной форме, то есть без двух примыкающих причастных оборотов: Er hatte die Schlafenden bei der Arbeit gesehen, keuchend unter nassen Baumstämmen oder hinter einem Schuttkarren, fluchend über die Hitze oder Kälte. Семантическая весомость этих выражений состоит в том, что они содержат указательные признаки, обращение к которым элиминирует третье толкование предложения. Другими словами, указанные причастные обороты, не содержащие в достаточной мере условий, полностью снимающих многозначность конструкции, редуцируют, тем не менее степень полисемантичности данного предложения и участвуют в формировании понимания высказывания. Субстанция конкретной ситуации однозначно устанавливается в пределах периода Die anderen schliefen noch. Jonas drehte sich vorsichtig auf die Seite und betrachtete ihre Gesichter, die in diesem erstem Licht allmählich erkennbar wurden. Пропозиционная семантика микротекста «проявляет», таким образом, второе значение фразы.

Литература

1. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – М.: Наука, 2004 – 544 с. – ISBN 5-88744-050-3.

2. Фёдорова, О.В. Об одном типе синтаксической многозначности, или Кто стоял на балконе / О.В. Федорова, И.С. Янович // Сборник трудов Международной конференции «Диалог». М., 2004. С. 644-649.

3. Фёдорова, О.В. Разрешение синтаксической многозначности в русском языке: роль длины и структуры придаточного / О.В. Федорова, И.С. Янович // Труды Международной конференции Диалог'2005 (Звенигород, 1-6 июня, 2005 г.) М.: Наука, 2005. С. 487-490.

4. Frankfurter Allgemeine Zeitung [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.faz.net/aktuell/

5. Frankfurter Rundschau [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.fr.de/

6. Der Spiegel [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.spiegel.de/

Т.В.Федотова
Роговская, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

«Язык – это не генетический подарок, это социальный подарок. Изучая новый язык, вы становитесь членом клуба – сообщества носителей этого языка».
(Френк Смит)

Современный этап развития мирового сообщества, характеризующийся глобальными изменениями в области межкультурного общения, требует качественно новых ориентиров в языковом образовании.

Каждый человек, так или иначе, на протяжении все своей жизни сталкивается с представителями других культур. Очень часто общение и взаимодействие с иностранными гражданами приводит к возникновению языковых барьеров, различных межрасовых, национальных конфликтов, что обусловлено различиями в мировосприятии, незнанием культуры и особенностей того или иного народа.

Как показала практика, одного лишь знания иностранного языка недостаточно для полного межкультурного понимания друг друга. Поэтому и необходимо знать культурные особенности, традиции, характерные черты менталитета, поведения партнёров по предстоящему общению.

Обучение иностранным языкам приобретает сегодня особые измерения, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и, как никогда, остро встала проблема воспитания толерантности к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или непохожести других культур». Каждый урок иностранного языка становится «практикой

межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» Формирование межкультурной компетенции помогает достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации.

Межкультурная компетенция является основным элементом в структуре ключевых компетенций. В.В. Сафонова относит «межкультурную компетенцию к части коммуникативной компетенции языковой личности» (Сафонова 1996: 42). Потому, что язык является главным, но не единственным средством реализации диалога культур.

Для того, чтобы комфортно существовать в современном мире, детям нужно учиться понимать и принимать разную культуру. Это поможет им адаптироваться в незнакомой среде, жить и работать с другими людьми, которые являются носителями разных культур. Поэтому обучение межкультурной компетенции на уроках иностранного языка стало важным вопросом для образования и для общества в целом.

Формирование межкультурной компетенции – это развитие способности подростка принимать участие в межкультурной коммуникации, уважая и принимая культурные различия и преодолевая культурные барьеры.

При формировании межкультурной компетенции существует несколько направлений взаимодействия двух и более культур:

– знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры;

– влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры;

– развитие личности под влиянием двух культур.

В процессе изучения иностранного языка ученики усваивают материал, который показывает, как язык функционирует в естественной среде, особенности поведения носителей языка в разных ситуациях общения. Ученики учатся устанавливать связь поведения носителей других культур с народными обычаями, традициями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью, дети учатся толерантному, уважительному отношению к ценностям и традициям других народов.

«Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов (оригинальных текстов, аудиозаписи, видеофильмов), которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления и содержат лингвострановедческую информацию. Чтобы в процессе межкультурной коммуникации избежать возможных конфликтов необходимо знать национально–культурные особенности поведения иностранца» (Тер-Минасова 2008: 152).

Однако, чтобы сформировать у учеников межкультурную компетенцию, способствующую успешной межкультурной коммуникации одних лишь уроков иностранного языка бывает недостаточно. Поэтому очень важную роль

играет внеклассная работа с подростками. На своих внеклассных уроках я стараюсь расширить сферу применения иностранного языка, что позволяет учащимся увидеть безграничные возможности, которые дает им иностранный язык. Интересная и увлекательная форма внеурочных занятий развивает особый эмоциональный настрой, вызывает устойчивый интерес к изучению языка, культуры, традиций и обычаев носителей и это делает очевидным тот факт, что межкультурная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции.

Внеклассная работа создает условия для преодоления не только языкового барьера и свободного общения не ограниченного рамками урока, но и помогает формировать межкультурную компетенцию в целом. Так, например, разыгрывая сценку на немецком языке, ребята учатся решать возможные в реальной жизни конфликты с помощью языка и примеряют на себя культурные особенности носителей языка и различные социальные роли.

Различные вечера и утренники, посвящённые традициям и обычаям страны изучаемого языка, позволяют учащимся окунуться в атмосферу жизни другого народа.

Внеклассная работа имеет большие возможности в выборе форм реализации, это может быть: просмотр и обсуждение фильма на иностранном языке, урок-экскурсия, «интервью», «телемосты», урок – путешествие, вечера стихов, песен, танцев других народов и многое другое.

Таким образом, не только учебная, но и внеклассная работа играет большую роль в формировании межкультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку. Она позволяет в игровой, увлекательной форме усвоить особенности других народов, развивает толерантное, уважительное отношение к иностранной культуре, способствует успешной межкультурной коммуникации на уроках иностранного языка.

Литература

1. Воробьев, В.В. О статусе лингвокультурологии // IX Международный конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. – Т. 2. – Братислава, 1999. – С.125-126.

2. Гальскова, Н.Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

3. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239с.

4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова / М.: Просвещение, 2002. 239 с.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: МГУ, 2008. – С. 11; с. 30; с. 33.

6. Филатов, В.М. Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 254 с.

И.В. Фетисова
Армавир, Россия

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Межкультурная коммуникация – это общение между представителями разных культур, в ходе которого происходит обмен самой разной информацией. При коммуникации из-за незнания культурной специфики может возникнуть коммуникативный сбой, вызывающий негативный эффект, во избежание чего существуют особые правила – правила политической корректности.

Политкорректность включает в себя определённую систему норм и правил поведения, которые обеспечивают социокультурную идентификацию индивида и помогают решать проблемы, возникающие в связи с его этнической идентификацией.

Исследователи утверждают, что значимость этого явления в современном поликультурном пространстве велика. Оно приобретает особое значение в межэтнической коммуникации, которая подразумевает внимательное отношение к отличиям партнёра и проявление «коммуникативной толерантности» со стороны участников процесса. В современных мультиэтнических обществах, члены которых говорят на разных языках и исповедуют разные религии, важно осознавать, что и как говорить, чтобы избежать социальных конфликтов. С этой точки зрения, политкорректность, безусловно, – положительный и необходимый процесс (Миньяр-Белоручева, Покровская 2007).

Выделяют следующие основные цели, достижение которых обеспечивается политкорректностью:

1) не обидеть кого-либо или избежать неловких, щекотливых ситуаций;

2) стремление различных политических и административных деятелей скрыть негативные явления действительности, «завуалировать» и смягчить слишком «резкие» обозначения;

3) стремление повысить статус говорящего (Маматкулов 2011: 82–84).

Обладая всеми признаками социокультурного явления, политкорректность находит свое практическое выражение в трансформации норм речевого поведения. Политкорректность – языковая и культурноповеденческая тенденция, имеющая функцию замены устоявшихся терминов, которые могут задеть чувства и достоинство того или иного индивидуума эмоционально нейтральными и /или положительными выражениями.

Некоторые учёные рассматривают политкорректность как исключительно лингвистическое явление, где оно выражается в стремлении найти новые способы взамен тех, которые могут задеть чувства или оскорбить достоинство индивидуума в отношении расовой и половой принадлежности,

возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и тому подобное (Тер-Минасова 2000: 264).

Другие полагают, что формулировка «политическая корректность» подразумевает комплекс проблем не только лингвистического, а ещё этического и философского характера (Стихин 1995: 140).

Политкорректность тесно связана с эвфемией, или явлением в системе языка, которое проявляет себя в ситуации необходимости избежать коммуникативного дискомфорта путём смягчения высказывания. Процесс, при котором происходит подобное смягчение, называют эвфемизацией, а используемые языковые единицы носят название эвфемизмов, т.е. эмоционально нейтральных лексических единиц, употребляемых вместо неприличных, грубых или нетактичных слов.

Поскольку политкорректность и эвфемия связаны друг с другом, исследователь данной проблемы В.В. Панин придерживается мнения о том, что эвфемизмы являются средством выражения политкорректности. Соответственно он делит эвфемизмы на следующие группы:

I. Эвфемизмы, непосредственно отражающие идеи политической корректности, то есть смягчающие различные виды дискриминации: domestic partner (companion), chairperson, mail carrier и др.

II. Эвфемизмы, так или иначе соотносящиеся с идеями политической корректности, среди которых выделяются:

1) эвфемизмы, отвлекающие от негативных экономических последствий: period of economic adjustment, the system of free enterprising, economic humanism;

2) эвфемизмы, направленные на прикрытие антигуманной политики государства, особенно агрессивных военных действий: pacification, air support, device и др. (Панин 2001).

Политическая корректность широко распространена в среде новостных ресурсов – как печатных, так и сетевых. Одним из американских новостных ресурсов, который активно использует политкорректную лексику, является CNN (Cable News Network). В таких его разделах, как *WORLD, U.S. POLITICS, BUSINESS, ENTERTAINMENT, SPORT, TRAVEL, STYLE, HEALTH*, встречаются эвфемизмы, смягчающие дискриминацию по половой принадлежности, например: While chatting with Hal, I mentioned I was heading back home. He then told me about his daughter working as our flight attendant and how he was along for the ride to spend Christmas with her (Gianluca Mezzofiore, CNN 2018).

В этом примере политкорректная единица flight attendant заменяет слово stewardess, в котором имеется маркер женского рода. Такие замены используются для того, чтобы подчеркнуть равенство полов.

Существуют эвфемизмы для обозначения расовой принадлежности, например: African-American detective – His photographs include within them classic books, such as the historically acclaimed 1986 „Black Book", a collection of images of African American men, whose author – white photographer Robert

Mapplethorpe – has more recently been criticized for „exoticizing" his black subjects (Matthew Ponsford, CNN 2018).

Сложное слово African American в этом примере смягчает обозначение представителей негроидной расы, позволяя избежать дискриминации людей с иным цветом кожи.

Есть эвфемизмы, направленные против дискриминации по состоянию здоровья, например: mental issues – Even though we need to do a really good job of supporting people who are already at risk of mental health issues, it goes beyond that. We need to make sure we're viewing this from a public health perspective and that we're making it easier for people to get resources, that we are reducing factors that contribute to suicide (Jacqueline Howard, CNN 2019).

Эвфемизм mental health issues даёт возможнсть корректно высказаться о состоянии здоровья человека.

Таким образом, эвфемия и политическая корректность находят своё выражение во многих сферах человеческой деятельности и убеждают нас в том, что коммуникация в рамках своей культуры и за её пределами без их использования невозможна. Функционирование СМИ также невозможно представить вне политкорректности. На примере сайта CNN мы убедились, что наиболее употребимыми являются политкорректные языковые единицы, связанные с темой гендера и расовой принадлежности.

Литература

1. Маматкулов, А.Л. 'Le politiquement correct' (политическая корректность) как социолингвистическая проблема/ А.Л. Маматкулов// Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 10. – С. 82-84.

2. Миньяр-Белоручева, А.П. Политическая корректность и языковая норма/ А.П. Миньяр-Белоручева, М.Е. Покровская // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 27-31.

3. Панин, В.В. Политическая корректность в текстах mass media/ В.В. Панин// Language and Literature. – 2001. – № 14.

4. Стихин, А.Г. Лингвистические аспекты коммуникативной корректности/ А.Г. Стихин// Язык и этнический менталитет. – 1995. – С. 138-142.

5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: «Слово», 2000. – 264 с.

6. CNN – Cable News Network [Электронный ресурс] URL: https://edition.cnn.com.

Е.А. Филатова
Иваново, Россия

ДИСТАНЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ АУДИТОРНОГО БИЛИНГВИЗМА

Как известно, все компоненты речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) взаимосвязаны и дополняют друг друга. При отработке произношения происходит формирование не только слухо-произносительной базы, но и тесно связанных с ней, навыков говорения и чтения, то есть формирование коммуникативной компетенции. Современные отечественные методисты доказывают, что произношение становится главной характеристикой речи, оно является базой для развития остальных навыков иноязычного говорения (Гальскова 2015). Нарушение фонематической правильности речи может привести к акценту и, как следствие, к непониманию со стороны слушающего.

Дистанционное обучение позволяет решить ряд важнейших задач, а именно:

– расширить целевую аудиторию обучающихся;

– объединить студентов различных социальных, культурных и возрастных групп;

– решить проблемы студентов, не имеющих возможности посещать аудиторные занятия;

– привлекать внешних преподавателей.

Основным минусом дистанционного обучения является то, что в отличие от аудиторного обучения, где преподаватель может анализировать ситуацию, сознательно опираясь на визуальный источник, при дистанционном обучении возможность прямого контроля фактически отсутствует.

Дистанционное обучение иностранному языку в условиях аудиторного билингвизма имеет свою специфику и связано, прежде всего, с особенностями явления двуязычия и акцента в аудитории искусственного билингвизма.

При дистанционном обучении иностранному в условиях билингвизма выбор методик и программ определяется целями обучения, с одной стороны, характером аудитории и уровнем подготовки учащихся, с другой стороны.

Дистанционные (компьютеные) методы позволяют достичь следующих целей:

– визуализация знаний;

– доступ к большому объему информации;

– усиление мотивации обучения;

– индивидуализация обучения (Potapova 2003).

Благодаря разработке индивидуального подхода к обучению, компьютеры получили широкое распространение в методике преподавания иностранных языков. Программами, которые нашли наиболее частотное

применение в процессе обучения фонетике английского языка, являются, например, такие разработки зарубежных методистов, как «Speech Analyzer», «Professor Higgins», «Bridge to English». К плюсам данных программ можно отнести то, что учащийся имеет возможность воспринимать собственное произношение визуально и сравнивать его с произношением носителей языка. В программу «Professor Higgins» включены пословицы, поговорки, стихотворения, скороговорки, которые при дальнейшей работе помогут отработать навыки произношения как на сегментном, так и на супрасегментном уровнях. К минусам данных программ можно отнести то, что они не русифицированы. Кроме того, они имеют определенный алгоритм оценивая и не допускают нескольких вариантов ответа. Учащийся прослушивает, звуки, слова и фразы, которые записаны носителем языка, повторяет их, но, в целом, больше никакой реальной коммуникации не существует, то есть отрабатывается, в основном, только перцептивный аспект.

Принципиальное отличие данной программы – объективная оценка правильности произношения в баллах по десятибалльной школе, что позволяет максимально точно выявить и устранить ошибки в речи в процессе тренировки.

Практическое применение дистанционных компьютерных методик при обучении фонетике на старшем и среднем звене общеобразовательной школы позволило сделать вывод о том, что дистанционные компьютерные методики повышают внешнюю мотивацию учащихся старшего звена и способствуют, таким образом, улучшению учебного процесса. Вместе с тем, являться превалирующим или просто частотным методом обучения в средней школе они не могут. Такие методики уже получают применение в качестве «тренажера» при подготовке к устной части ЕГ по иностанному языку.

Литература

1. Вишневская, Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие / Г.М. Вишневская. – Иваново: ИвГУ, 1997. – 98 с.

2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2015. – 115 с.

3. Denisoc, K.M. Segmental and Suptasegmental Means of English Phonetics: Teaching Aid / K.M. Denisov, E.A. Filatova. – Иваново, ИвГУ, 2018. – 102 с.

4. Potapova, P.K. New Information Technologies in Foreign Language Learning Today / P.K. Potapova. – Moscow, 2003. – 96 с.

Б.А. Хариханова
Грозный. Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ОБЩЕНИЮ

Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации (используя не обязательно только коммуникативные задания и приемы). В реальности обучение на основе только коммуникативных заданий практически не встречаются. Поэтому «коммуникативное обучение» и «коммуникативно-ориентированное обучение» постепенно становятся синонимами.

Особенности коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам наиболее четко выражается в положениях, отражающих существенные закономерности учебной деятельности и служащих направлением для построения теории обучения. Такие положения приобретают статус принципов. Принципы обучения могут быть концептуальными (выводимыми из теоретических рассуждений в рамках концепции) и рефлективными (т.е. «возвращенными» после практической апробации и построенными на анализе реального опыта учителей).

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентрованного обучения иностранным языкам реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению: учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств; самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний; участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки; учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки. Обучение, центрированное на ученике. Язык не существует вне культуры. Это один из важнейших компонентов культуры, форма мышления, проявление специфически человеческой жизнедеятельности, которая сама в свою очередь является реальным бытием языка. Поэтому язык и культура нераздельны. Если язык – это культура, то и культура, прежде всего – это язык. Определение содержания цели обучения позволяет наметить адекватную стратегию достижения цели, то есть ответить на вопрос о том, как обучать. Это требует выдвижения основных, исходных положений или принципов обучения. Если учесть, что познавательный, развивающий и обучающий аспекты иностранного языка направлены на воспитание личности учащегося, учесть содержание понятия «коммуникативность», а также то, что система обучения многогранна и исходные положения должны охватить весь процесс ее реализации, можно сформулировать следующие десять принципов.

В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями; информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В таком случае действительно нет разницы между общением и коммуникацией. Именно так рассуждают лингвисты, для которых общение – это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях.

Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. В этом случае общение не просто декларируется, являясь приложением к обучению, а на деле служит:

а) каналом, по которому осуществляется познание;

б) средством, развивающим индивидуальность;

в) инструментом воспитания необходимых черт личности;

г) способом передачи опыта и развития умений общаться.

Процесс обучения иноязычному общению представляет собой модель процесса реального общения по основным параметрам: мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся и система речевых средств. Благодаря этому создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение умениями и их использование учащимися в условиях реального общения.

Комплексный характер иноязычной культуры проявляется в единстве, во взаимосвязи ее учебного, познавательного, воспитательного и развивающего аспектов. В связи с этим любой вид работы, любое упражнение в учебном процессе интегрирует в себе все четыре аспекта и оценивается в зависимости от наличия в нем данных аспектов.

Необходимость взаимосвязанного обучения обоснована закономерностью обучения, согласно которой овладение материалом происходит тем успешнее, чем больше анализаторов участвует в нем: каждая доза речевого материала «пропускается» через все четыре вида речевой деятельности, то есть один и тот же речевой материал ученики читают, воспринимают на слух, записывают и используют в устном высказывании.

В связи с этим взаимосвязь присутствует не только в каждом уроке, но и в отдельных видах упражнений, специально разработанных в рамках данной концепции.

В настоящее время межкультурная коммуникация только начинает утверждаться в российских вузах в качестве учебной дисциплины. Инициатором и бесспорным лидером в этом процессе является факультет иностранных языков МГУ, где межкультурная коммуникация преподается на протяжении нескольких лет и где уже разработан ряд лекционных курсов и программ по различным аспектам этого направления. Инициатива факультета нашла поддержку в ряде других московских вузов: университете Дружбы народов, Государственном лингвистическом университете Российском

государственном гуманитарном университете. Опыт преподавания межкультурной коммуникации в этих вузах показывает, что наиболее эффективным является сочетание лекционных и практических форм занятий. Особую эффективность доказали практические занятия, в ходе которых студенты получают возможность испытать чувства и эмоции, возникающие в реальных ситуациях межкультурной коммуникации, обсудить и проанализировать свое собственное поведение и поведение своих партнеров. Практические занятия, как правило, вызывают оживленные дискуссии, значительно повышают мотивацию и заинтересованность студентов в предмете, устраняют психологический барьер во взаимодействии студентов и преподавателя.

Язык, мышление и культура настолько тесно связаны друг с другом, что практически составляют единое целое и не могут функционировать друг без друга.

Коммуникативное обучение строится таким образом, что все его содержание и организация пронизаны новизной. Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих для учащегося нечто новое, отказ от многократного чтения одного и того же материала. Таким образом, новизна обеспечивает, отказ от произвольного заучивания развивает продуктивность речевых умений и вызывает интерес к учебной, познавательной и любой другой деятельности.

В заключении важно заметить, что все рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, представляя систему положений, определяющих стратегию обучения. И поэтому очень важно соблюдение всех этих принципов в системе.

Литература

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. – М., 1988.

2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: 2003.

3. Зарецкая, Е. Н. Риторика теория и практика речевой коммуникации. – М., 2001.

4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: 1985.

5. Филатов, В.Н. Методическая технология ролевых игр. // Иностр. языки в школе. – 1988 – № 2.

З.И. Чале
Краснодар, Россия

СОЦИАЛЬНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ И ЯЗЫКОВОЙ ПРЕСТИЖ ИНОЯЗЫЧНОГО СЛОВА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Культурные концепты не представляют собой однородного явления, поскольку различаются по принадлежности тому или иному социальному слою общества. Если в обществе выделяются четко очерченные социальные группы, то различаются и концептосферы этих групп. Есть концепты, объединяющие большие группы людей по возрастному, гендерному, образовательному, социальному признакам, и концепты, идентифицирующие малые группы носителей той или иной субкультуры (Карасик 2004: 121). Концепты «свое», «чужое», естественно, по-разному интерпретируются в различных общественно-политических условиях и различными социальными группами.

Одним из самых ярких маркеров «чужого» является, естественно, иностранный язык. Иностранные слова часто имеют перед родными синонимами то преимущество, что аттестуют говорящего в социальном плане более высоко. «В некоторых ситуациях речевого общения можно заметить, что отправитель сознательно отдает предпочтение тем из альтернативных форм, которые в его языковом сознании, естественно, и в языковом сознании слушателя отмечены как наиболее ценные, престижные» (Розен 1984: 70).

Очевидно, что мотив этого предпочтения имеет социальную природу употребления: речь должна способствовать утверждению социального престижа говорящего.

Стремление к самоутверждению и повышению статуса представляет собой важный фактор социальной психологии, который отражается в речи и ее оценке партнерами по речевым контактам. Выбор той или иной альтернативной языковой формы может быть сознательно или подсознательно осуществлен говорящим (или пишущим) с учетом престижных коннотаций, свойственных данной языковой форме.

Как отмечают многие лингвисты, языковой престиж есть свойство, которым объект наделяется на основании сложившейся в обществе в данный момент и изменяющейся со временем иерархии ценностей. Все социально ценностное обладает в глазах общества особой значимостью и вызывает желание попасть в его орбиту, потому что причастность к престижному сама по себе повышает социальный статус человека. Присвоение объекту свойства «престиж» происходит в результате постепенного изменения общественного мнения, а иногда и воздействия на него. Что касается иноязычных слов, то их притягательность обусловлена целым комплексом экстралингвистических, социокультурных, психологических и собственно лингвистических факторов. Социокультурные причины неоднократно обсуждались в научной и

публицистической литературе: это изменение общественно-политического и экономического устройства страны, несомненно, что сюда относятся процессы глобализации, расширение культурных контактов между странами и т.д.; к психологическим (или лингвопсихологическим) факторам следует отнести усилившееся стремление к билингвизму и желание построить свой имидж европейского человека. В связи с действием всех этих факторов в совокупности или по преимуществу какого-то одного из них усиливается функциональная активность многих традиционных заимствований в различных языках.

С помощью иноязычных слов человек утверждает свой культурный и общественный авторитет, заявляет свои претензии на культурное и деловое превосходство. Если в былые времена престижными были латинские цитаты, «ученые» слова с греко-латинским морфемным составом, а затем французские цитаты и слова как свидетельство определенного социального статуса говорящего, то сегодня эта роль перешла к англоамериканизмам. Их употребление диктуется желанием подчеркнуть не высокий уровень образованности или знание языкового этикета, а другие качества, ценимые сегодня обществом: уровень информированности о новом, современном, технически приоритетном. Этот мотив (его англо-немецкое выражение: *up to date sein* – быть на уровне дня) может объяснить в ряде случаев переход от немецких наименований к английским (Розен 1991: 165).

В процессе преподавания немецкого языка часто приходится сталкиваться с тем, что студенты часто используют английские эквиваленты немецких слов и выражений. Не всегда это связано с незнанием немецкой языковой единицы, подходящей к данному контексту и с предметной компетенцией студента. Во многих ситуациях – это показатель социального статуса. Так порой происходят при обучении такие ситуации, когда студенты полагают, что употребить в разговоре английские слова *ok, fashionable, Outsider* престижнее или «элегантнее», чем немецкие *gut*, *modisch* или *Außenseiter, Fremder*. А сам разговор (беседу) на общие темы, то, что прежде именовалось *(leichte) Konversation*, ныне в (ситуациях, когда речь идет о непринужденной беседе) называют *small talk*. Часто можно услышать среди студентов такие фразы как «*Smalltalk macht Spaß» и* т.д.

Сегодня все чаще в молодежных слоях носителей языка отмечается мода на престижные англо-американские вкрапления. Не только школьники и студенты любят сказать mein *Dad(dy)* или *my family*, но и молодежи постарше нередко свойственна эта манера. Чего здесь больше – пародирования ли речи персонажей из комиксов, фильмов, переводных романов, заимствования ли из модных песен, исполняемых на английском языке не только иностранными гастролерами, но и немецкими вокально-инструментальными ансамблями, или дань моде – трудно сказать (Розен 1991: 167).

О социальных категориях моды и престижности как о новом факторе языкового развития в современных условиях подробно пишет В.Г. Костомаров. Этот фактор связан с психологией носителей языка, с их вкусовыми

предпочтениями. «Меняющиеся представления о правильном и эффективном использовании языка, доводимые порой до абсурда, можно обозначить словом «мода». Мода есть крайнее проявление вкуса, более индивидуальное, быстро проходящее, бросающееся в глаза и обычно вызывающее раздражение у старшей и консервативной части общества. Речевая мода, видимо, более прямолинейно связана с модой в других областях жизни» (Костомаров 1999: 20).

Модным и престижным иностранное слово среди студентов, изучающих язык, становится только тогда, когда оно обозначает предмет, имеющий в их глазах значительную ценность. Ценностная предметность – это функция предметов в их общественном сознании. Мир ценностной предметности – это мир общественного бытия, созданный по меркам социально-культурных потребностей человека. «Ценностная предметность это особое измерение действительности, когда на задний план отступают все чувственно воспринимаемые свойства вещей и остается лишь их общественное содержание, их социально-культурная функция в системе общественных отношений» (Жоль 1990: 221).

Таким образом, можно утверждать, что использование иноязычных заимствований студентами связано, прежде всего, с такими факторами как: дань моде, придание речи эмоциональной окраски и возможность быстро и четко объяснить свое мнение.

Литература

1. Жоль, К.К. Язык как практическое сознание. / К.К. Жоль. – Киев, 1990. – Библиогр.: с. 221-223.

2. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2004. – 477 с. – Библиогр.: с. 121. – ISBN 5–88234–552–2

3. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа . / В.Г. Костомаров. – Библиогр.: с. 20-23. – СПб.: Златоуст, 1999– 320 с. –ISBN: 5-86547-070-1

4. Розен, Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке. / Е.В. Розен. – М.: Высш. шк., 1991. 190 с. – Библиогр.: с. 160-167. – ISBN 5-09-000985-6

5. Розен, Е.В. Общая и профессиональная лексика при обучении устной немецкий речи. / Е.В. Розен. – М.: Высш. шк., 1984. – 79 с. – Библиогр.: с. 70-72.

Л.В. Чернова
Армавир, Россия

РЕЧЕВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, включающая формирование лексических навыков речи. Освоение нового языка на основе соприкосновения с предметным содержанием и различными культурами значительно расширяет горизонты социализации и способствует становлению диалогичного мышления и продуктивной кросс-культурной позиции индивида. Лексические навыки справедливо считаются магистральным звеном экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Действительно, для успешного осуществления общения, т.е. для решения коммуникативных задач студенты, изучающие иностранный язык (в том числе и русский как иностранный), должны в первую очередь овладеть лексикой данного языка. Следовательно, эффективность общения напрямую зависит от объема словарного запаса, необходимого для общения на русском языке.

При этом начинающие изучать язык часто сталкиваются с проблемой выбора подходящих к конкретной ситуации слов для обозначения предметов, признаков, чувств, действий и т.д., необходимых для выражения своих намерений, а также с проблемой понимания незнакомых слов. Кроме того, достаточно сложным является понимание сочетательных механизмов, поскольку лексическое значение неразрывно связано с синтагматическим потенциалом слова.

К числу наиболее эффективных, безусловно, относятся интерактивные методы как один из способов, развивающих живой интерес к предмету, интеллектуальные способности, аналитическое мышление учащихся, поскольку нацелены на деятельностное участие в процессе межличностной коммуникации. В процессе индивидуальной, парной и групповой работы происходит смена форм деятельности, что способствует, с одной стороны, предельной концентрации внимания, сосредоточенности при выполнении задания, и, с другой стороны, релаксации, снятию нервной нагрузки, повышению эмоционального компонента.

Интерактивное обучение при обучении лексике позволяет успешно преодолевать комплекс трудностей, связанных с изучением содержания, формы, употребления слова, его сочетаемости, включенности в синонимический ряд, а также пополнять лексический запас учащихся и выводить его в активную форму коммуникации. Речевая игра не только развивает коммуникативные навыки, воображение, но и включает в совместную групповую деятельность.

Игра развивает внимание и захватывает: всегда легче запомнить то, что интересно. Известно, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные

собственным положительным отношением, эмоциями, не становятся полезными. Занимательность может быть задана неожиданной постановкой вопроса, созданием проблемной ситуации, необычной формой проведения игры. Речевые игры, помогающие развить коммуникативное вдохновение, творческий настрой, абстрактное и художественное мышление, интеллектуальные способности, эстетическую восприимчивость учащихся, относятся к числу эффективных форм, приближающих к естественной коммуникации.

Тип выбранной игры должен зависеть от целей и задач занятия, формы его проведения, способа организации, уровня подготовленности учащихся, степени сложности, количественного состава участников. Например, интересной и подходящей для учащихся разных уровневых и возрастных групп является игра «Стоп, машина!». Можно организовать команды или работать индивидуально, если группа малочисленна. Учащиеся должны заполнить таблицу, вписывая слова, начинающиеся с одной предлагаемой педагогом буквы. Например, для начального уровня можно предложить таблицу всего из 4-х столбцов:

	Животное	Одежда	Цвет	Еда
Б	белка	брюки	белый	булка
	панда	платье	пурпурный	персик

Как только столбцы заполнены одним из игроков, звучит команда «Стоп, машина!», игра прекращается, и педагог проверяет правильность написанного, комментирует и исправляет ошибки, если они есть. Категории и количество столбцов выбирает учитель соответственно уровню и степени погруженности в лексический пласт. Эта игра способствует формированию не только лексических, но и орфографических навыков. Более сложным вариантом является включение морфологических параметров: существительное – прилагательное – глагол – наречие и т.д. Эта игра предполагает неограниченное множество классов заданий, и имеет динамический характер: от простого к более сложному.

Игра «Подбери атрибут» является комплексной, способствующей развитию творческого воображения, образного мышления, расширению словарного запаса. Творческое воображение имеет три уровня: начальный (предполагает выбор готовых, существующий в объективном мире определений), средний (подбор слов, обозначающих предметы и явления, подвергшиеся воздействию человека) и высокий (основан на образном восприятии и максимально отражает личное, субъективное отношение человека к называемому явлению). Педагог называет три слова-определения (например, круглый, красный, кислый). За ограниченное время необходимо назвать/написать не менее пяти предметов или явлений, которым бы были свойственны все эти три определения (например, калина; драже; томатный суп в круглой тарелке; яблоко; томат и т.д.).

Цель еще одной игры «Комплимент» – совершенствование коммуникативных умений и навыков, способности видеть и называть сильные

стороны и положительные качества человека, умения устанавливать контакт с собеседником, украшать речь. Участники садятся в круг. Каждый должен внимательно посмотреть на партнера, сидящего слева, и подумать о том, какая черта характера или внешности, какая привычка этого человека ему нравится, а потом сделать комплимент, т.е. лестное замечание, похвалу. Эта игра развивает умение слушать и слышать говорящего, устанавливать контакт с собеседником (приветствие, интонация общения, невербальные средства и т.д.), способствует активизации свободного общения на другом языке. В процессе игры учитель запускает (если можно так выразиться) особый психофизиологический механизм: возникающие эмоциональные реакции способствуют активации и интеграции процессов, которые служат средством запоминания и воспроизведения.

Следовательно, достижение важнейших образовательных целей (мотивация и интерес; скорость речевой реакции; критическое мышление; навыки коммуникации; развитие памяти, воображения, творческих способностей и т.д.) становится возможным благодаря использованию игровых методов и форм. О.В. Будакова отмечает: «…Игры способствуют не только повышению качества успеваемости и обогащению лексического словаря учащихся, но и развитию личностного творческого потенциала обучающихся, умения принимать самостоятельные решения, расширению кругозора, формированию личной ответственности за результат труда» (Будакова 2012: 153).

Речевые игры представляют собой сложно структурированную систему, результирующий вектор которой приводит к интенсификации обучения. Игровая форма создает условия для развития познавательной деятельности через использование активных форм обучения, которые позволяют как чистым, так и смешанным билингвам осмыслить и преобразовать речевой опыт, в определенной мере сформировать навыки речевого общения: с одной стороны, довести до автоматизма употребление языковых формул и клише, с другой стороны, креативно использовать те или иные языковые средства в определенных речевых условиях. Применять игровые методы и технологии рекомендуется как на уроках, так и во внеурочной деятельности: на факультативных занятиях, на занятиях кружка, интенсивного курса, школ выходного дня, летнего лагеря и т.д.

Литература

1. Будакова, О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154.

2. Деньгина, Т.В. Проблемы формирования коммуникативной компетенции школьника / Т.В. Деньгина, Л.В. Чернова – Армавир, 2014.

3. Ладыженская, Т.А. Модернизация образования и риторика // Русская словесность. – 2005. – № 3. – С. 64-66.
4. Солсо, Р. Когнитивная психология. – СПб: Питер, 2006. С.227-229.

Л.В. Чернова, О.А. Дорофеева
Армавир, Россия

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, включающая формирование лексических навыков речи. Освоение нового языка на основе соприкосновения с предметным содержанием и различными культурами значительно расширяет горизонты социализации и способствует становлению диалогичного мышления и продуктивной кросс-культурной позиции индивида. Лексические навыки справедливо считаются магистральным звеном экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Действительно, для успешного осуществления общения, т.е. для решения коммуникативных задач студенты, изучающие иностранный язык (в том числе и русский как иностранный), должны в первую очередь овладеть лексикой данного языка. Следовательно, эффективность общения напрямую зависит от объема словарного запаса, необходимого для общения на русском языке.

При этом начинающие изучать язык часто сталкиваются с проблемой выбора подходящих к конкретной ситуации слов для обозначения предметов, признаков, чувств, действий и т.д., необходимых для выражения своих намерений, а также с проблемой понимания незнакомых слов. Кроме того, достаточно сложным является понимание сочетательных механизмов, поскольку лексическое значение неразрывно связано с синтагматическим потенциалом слова.

К числу наиболее эффективных, безусловно, относятся интерактивные методы как способствующие развитию живого интереса к предмету, интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся, поскольку нацелены на деятельностное участие в процессе межличностной коммуникации. В ходе индивидуальной, парной и групповой работы происходит смена форм деятельности, что способствует, с одной стороны, предельной концентрации внимания, сосредоточенности при выполнении задания, и, с другой стороны, релаксации, снятию нервной нагрузки, повышению эмоционального компонента.

Интерактивные формы работы при обучении лексике позволяют успешно преодолевать комплекс трудностей, связанных с изучением содержания, формы, употребления слова, его сочетаемости, включенности в

синонимический ряд, а также пополнять лексический запас учащихся и выводить его в активную форму коммуникации. Так, например, речевая игра не только развивает коммуникативные навыки, воображение, но и включает в совместную групповую деятельность.

Практика преподавания русского языка как иностранного как самостоятельного направления работы существует в ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (далее – АГПУ) не так давно. Однако традиции преподавания русского языка как неродного в нашем вузе сильны, поскольку в 80-е годы XX века в университете успешно функционировала кафедра преподавания русского языка в национальной школе, где обучались студенты, приезжавшие из Туркменской ССР. Сегодня в АГПУ учатся ребята из Армении, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Украины и Туркменистана. В наиболее благоприятной ситуации оказываются, конечно, граждане Белоруссии и Казахстана, где согласно Конституции обеих стран русский язык является государственным наряду с национальным. Относительно легко к новой ситуации общения привыкают граждане Украины, ведь русский и украинский языки являются близкородственными. Труднее дело обстоит с выходцами из Узбекистана и Туркменистана. Государственные языки этих стран, относясь к тюркским языкам, имеют совершенно иной фонетический облик и резко отличную грамматику. Кроме того, русский язык студенты, приехавшие из большинства перечисленных выше стран, воспринимают исключительно как иностранный и в школе изучают его так, как российские школьники, например, английский, немецкий и другие языки зарубежных стран. Новым направлением работы со студентами-иностранцами стало сотрудничество с вузами Китайской Народной Республики, откуда для изучения русского языка студенты приезжают как в рамках программ академической мобильности, так и в рамках освоения основных образовательных программ АГПУ.

Работая со студентами, для которых русский язык не является родным, мы стараемся максимально включить их в ситуацию живого общения. Органическое включение визуальных средств в учебный процесс позволяет значительно повысить эффективность и качество занятий.

Таким образом, опора на разные источники восприятия создает благоприятные условия для прочного усвоения учебного материала. Кроме того, происходит активизации учебной деятельности и повышение интереса к занятиям, так как яркие зрительные и слуховые образы, представленные в определенной системе, создают дополнительные стимулы для работы и, следовательно, активизируют процесс обучения в целом.

Процесс обучения не может быть обозначен как выстроенная последовательность взаимодействий преподавателя и обучающихся, он обязательно связан со средой познания, в пространстве которой этот процесс протекает.

Формирование и развитие лексических навыков и умений может быть значительно оптимизировано, если учебный процесс по русскому языку будет

протекать на основе органического включения в него системы визуальных средств обучения, обеспечивающих качественную семантизацию, автоматизацию лексического материала и перенос сформированных навыков в условиях реального общения (т.е. их включение в структуру коммуникативной компетенции). Согласно терминологии Г.М. Коджаспировой, наглядность делится на виды:

- естественная, которая включает предметы объективной реальности;
- экспериментальная, предполагающая наличие проведения опытов или экспериментов;
- объемная, которая представляется в качестве макетов или фигур;
- изобразительная, представленная в виде картин, рисунков, фотографий;
- звукоизобразительная, включающая видеодемонстрирование со звуком;
- звуковая, передающая информацию только посредствам аудио воспроизведения;
- символическая и графическая, где используются карты, схемы, графики, формулы;
- внутренняя, которая создается при помощи учительской речи.

На занятиях по русскому языку наиболее продуктивными мы находим естественную, изобразительную, звукоизобразительную символическую наглядность, которые ложатся в основу комплекса упражнений. Например, на начальном этапе мы использовали лото «Овощи и фрукты».

Вначале по картинкам учили названия плодов и ягод, затем студенты получали задание описать изображенный овощ или фрукт, далее условия задания менялись: необходимо было собрать набор карточек, чтобы «приготовить» блюдо, поэтапно описывая процесс приготовления. Так, осуществляя фундаментальный принцип «от простого к сложному», учитель формирует языковое значение объекта: предмет – признак – действие/качество. Вокруг каждого предмета-существительного концентрически выстраиваются синтагматически взаимодействующие с ним прилагательные и глаголы. В данном случае на практике реализовывался принцип концентрации. Причём, если пользоваться терминологией технологических производств, эта концентрация носила как параллельный, так и параллельно-последовательный характер. Ведь обучающийся сначала определял характерные признаки предмета (в данном случае овоща, фрукта или ягоды). Например, апельсин (какой?) – круглый, оранжевый, сладкий, сочный и т.п. Называя признаки, студенты дают развёрнутую характеристику предмета действительности, описывая его с различных сторон. Например, цвет, форма, вкус, структура и т.п. Так создаётся статическое описание предмета. На помощь педагогу приходит изобразительная наглядность.

Следующим этапом становится освоение глагольных составляющих. При этом студент получает возможность рассказать как о своих действиях по

отношению к плоду, так и о том, какие операции можно произвести с предметом. Таким образом происходит широкое включение в речь активных и пассивных конструкций, что свидетельствует о понимании сущности грамматической категории русского залога. Конечным продуктом данного этапа становится динамическое описание. Таким образом, работая над формированием активного словаря и его расширением, мы также решаем задачу освоения студентами функционально-смысловых типов речи и их разновидностей. В этой деятельности большую роль играет не только и не столько изобразительная наглядность, сколько внутренняя.

Далее мы приступаем к работе над прагматическим аспектом. Студенты учатся определять, какие продукты полезны и почему, формируют из своих суждений связный текст совершенно иного типа. Это уже описание с элементом рассуждения, то есть качественно новый продукт речетворчества обучающегося.

Более того, составление «меню» и «рецептов» становится элементом работы по лингвострановедению. Друг от друга мы узнаём, чем принято завтракать в России и на родине студента, что едят на обед и какие традиции связаны с приёмом пищи. Так, например, китайские студенты высказывают восхищение и русскими продуктами, и русской кухней, говоря о том, что молочные продукты в России намного лучше, чем в Китае. А студенты из Туркменистана, напротив, говорят о том, что у них на родине фрукты и овощи существенно вкуснее.

Есть ещё одно важное преимущество у лексической работы подобного типа: она позволяет совершенствовать грамматические навыки обучающихся. Узнавая значительное количество существительных, ребята не только запоминают их, но и их грамматические признаки. В частности, родовую принадлежность.

По аналогичному принципу строится работа по освоению лексики, связанной с внешним видом человека: черты лица, части тела, одежда, обувь.

Однако в такой работе важным компонентом становится наглядность естественная. На начальном этапе ребята описывают лица присутствующих в аудитории, самих себя. Следующим шагом становится «выход в свет». Перед студентом ставится задача: в коридоре университета побеседовать с кем-то из обучающихся или преподавателей, рассмотреть, во что одет собеседник, и описать его внешний вид. Выполняя это упражнение, студенты повторяют этикетные формулы приветствия (в случае если беседуют с уже ранее знакомым человеком) и знакомства (если знакомство происходит непосредственно в момент выполнения учебной задачи). Более того, совершенствуются механизмы зрительной памяти, позволяющие удержать образ человека в сознании, а затем уже описать его. Говоря о сопутствующих эффектах данной работы, заметим, что она позволяет продемонстрировать неносителям языка, что в русском языке есть ряд существительных, употребляющихся только в форме единственного или только в форме множественного числа (брюки, колготки и др.). Не вводя в научный лексикон

студентов термины Singularia и Pluralia tantum, мы, тем не менее, обозначаем их наличие в языке.

Здесь также оказывается интересным то, какие представления о внешней красоте имеются у представителей различных стран и этносов. Так, например, у студентов из Китайской Народной Республики неизменное восхищение вызывают светлые глаза, белая кожа и форма носа, типичные для россиян.

Вычленение в тексте языковых моделей и многократное построение аналогичных моделей по образцам активизирует процесс формирования грамматических навыков, которые вырабатываются на определенном лексическом материале. Упражнения по формированию автоматизма в употреблении языковых моделей, кроме того, способствуют выявлению и осознанию системности определенных языковых явлений на разных ярусах: лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом и др.

Такая работа формирует в языковой памяти обучающихся своего рода «банк» эталонных стереотипных грамматических сочетаний. Система эталонных грамматических сочетаний закрепляется в сознании и позволяет оценивать языковой фрагмент с позиций: «известное» / «неизвестное»; «типичное» / «нетипичное», «регулярное» / «нерегулярное» и т.д. Следовательно, в процессе многоаспектного подхода расширяется и углубляется зона известных стереотипных сочетаний, что дает возможность применять модели, используя новый лексический материал. При этом достижение важнейших образовательных целей (мотивация и интерес; скорость речевой реакции; критическое мышление; навыки коммуникации; развитие памяти, воображения, творческих способностей и т.д.) становится возможным благодаря использованию технологии анализа ресурсности, которая делает более эффективной аналитико-синтетическую переработку исходного художественного текста. Таким образом, данный подход позволяет преобразовать урок не только в процесс овладения определёнными знаниями о языке, но и в путь речевого, речемыслительного, духовного развития билингва в результате его активной деятельности, результатом чего будет формирование соответствующих коммуникативных компетенций.

Методы и приемы наглядности представляют собой сложно структурированную систему, результирующий вектор которой приводит к интенсификации обучения. Применение этих методов и приемов способствует активизации формирования мотивационно-эмоциональной сферы личности. Это создает условия для развития познавательной деятельности через использование активных форм обучения, которые позволяют как чистым, так и смешанным билингвам осмыслить и преобразовать речевой опыт, в определенной мере сформировать навыки речевого общения: с одной стороны, довести до автоматизма употребление языковых формул и клише, с другой стороны, креативно использовать те или иные языковые средства в определенных речевых условиях. Применять наглядные методы и технологии рекомендуется как на уроках, так и во внеурочной деятельности: на

факультативных занятиях, на занятиях кружка, интенсивного курса, школ выходного дня, летнего лагеря и т.д.

Литература

1. Будакова, О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154.
2. Деньгина, Т.В. Проблемы формирования коммуникативной компетенции школьника / Т.В. Деньгина, Л.В. Чернова – Армавир, 2014.
3. Дорофеева, О.А., Садовская, И.С. Работа по грамматике русского языка на материале мультипликации (мультфильм «Чуня») / О.А. Дорофеева, И.С. Садовская // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом (16 февраля 2018 г.) / Под общей ред. И.А. Пугачёва. – Москва: РУДН, 2018. – 248 с. – С. 113-121.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник. – М., 2004. – С. 311.
5. Ладыженская, Т.А. Модернизация образования и риторика // Русская словесность. – 2005. – № 3. – С. 64-66.
6. Солсо, Р. Когнитивная психология. – СПб: Питер, 2006. – С.227-229.

Д.В. Юрченко
Новороссийск, Пятигорск, Россия

ПЕРЕДАЧА ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ЛАКУН ПРИ ПЕРЕВОДЕ ВО ФРАЗЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье мы рассмотрим возможности передачи фразеологически связанных единиц языка, имеющих сильную культурно-страноведческую окраску и именующих лакунарные сущности при сопоставлении двух лингвокультур. Под лакунами нами понимается отсутствие эквивалентов сущностей, явлений, прецедентов или опыта в иной культуре, позволяющих через референцию к ним адекватно истолковывать информацию в процессе языковой коммуникации. Частично облегчить процесс понимания могут аналоги тех или иных явлений в языковом социуме (подробнее см. ниже).

Рассматривать материал мы будем с точки зрения способов передачи, используемых в переводе фразеологически связанных единиц вне контекста при их фразеографической фиксации. В качестве пары сопоставляемых языков выступят русский и немецкий, а именно фразеологический материал, присутствующий в русско-немецком фразеологическом словаре Das russische phraseologische Wörterbuch (Bendixen 2013). Данный словарь в своей электронной версии на DVD (Bendixen 2013) содержит очень широкий круг

фразеологически связанных единиц, не всегда инвентаризируемых традиционными словарями. Эти имеющие разную степень употребительности в современном языке образования находятся, большей степенью, на периферии фразеологической парадигмы, не включаются в традиционные фразеологические словари и носят паремиологический и фольклорный характер.

Постановка проблемы в работе затрагивает передачу таких единиц, эквивалентов которых в языке перевода нет, а аналоги встречаются крайне редко. В данную группу вошли приметы, загадки, считалки, афоризмы, присказки, сентенции разного рода, содержащие игру слов и прочие крайне разнородные образования, имеющие относительно стабильный компонентный состав. Такого рода материал, с одной стороны, исключается традиционной лексикографией, иногда включаясь в одноязычные паремиологические издания. Однако, он может быть достаточно известен современным носителям языка, являясь частью лингвокультурного фона.

Стоит также отметить, что ядро парадигмы фразеологически устойчивых единиц достаточно описано на материале русского и немецкого языков, в том числе и в сравнительно-сопоставительном ключе, тогда как обширная периферия подобным описаниям не подвергалась.

При передаче лакунарных значений во фразеографической практике использовались два основных способа – поиск аналога и перевод. Сразу оговоримся, что значение не всех фразеологически связанных образований можно передать, и в некоторых случаях при их словарной фиксации давалось пояснение о значении, этимологии и случаях употребления. Однако, в своей фразеографической практике мы сознательно пытались по возможности отойти от описательного перевода, и в рамках функционального переводческого подхода с использованием разноуровневых языковых единиц постарались передать их номинативные, стилистические и семантико-прагматические характеристики в исходном языке. То есть во фразеографической работе присутствовало переводческое творчество, а переводческое решение принималось с учетом вышеназванных характеристик исходной единицы.

Лакунарность в языке уже сама по себе предполагает отсутствие эквивалента, однако встречаются, аналоги фразеологически связанных единиц, которые могут быть достаточно близки по своей семантике оригиналу. Например, для загадки *Зимой и летом – одним цветом* в немецком языке имеется аналог *Was grünt im Sommer und im Winter, erfreut zur Weihnachtszeit die Kinder?* При передаче значения сохраняются жанровые характеристики единицы, передается ее внутренняя форма, рифма, но в немецком языке загадка представлена шире по своему содержанию. Сам процесс перевода заключается в поиске готовой и схожей по своим характеристикам форме в немецком языке.

Особую группу фразеологически связанных единиц представляют собой высказывания исторических деятелей, которые имеют, как правило, один или

несколько вариантов перевода. Данные высказывания обладают некоторым фразеологическим весом в языке оригинала, и совершенно нефразеологизированы в языке перевода. Однако их поиск и присутствие в словарной статье с сопутствующим комментарием может служить одним из способов решения переводческой задачи. Например: *У России есть только два союзника: её армия и флот. – Russland hat nur zwei Verbündete – sein Heer und seine Flotte* или *Russland hat nur zwei Verbündete – seine Armee und seine Marine,* что снабжено этимологическим комментарием *ein Ausspruch vom Alexander III.*

Аналоги присутствуют и при сопоставлении погодных и крестьянских примет в двух языках, однако, в данном случае, говорить о лакунарности в полном смысле этого слова не приходится. Уклад жизни и сопутствующие ценностные моменты были достаточно схожи в русском и немецком крестьянских социумах, что выражается на уровне пропозиции. Расхождение может присутствовать во временах года, что можно объяснить с точки зрения разных климатических условий, либо на уровне фокусировки на разных этапах технологического процесса выращивания сельхозкультур, которые в примете выделяются как ключевые. Например, *Летний день год кормит* имеет аналог *Kommt im Lenz ein Sommertag, er das Jahr erreten mag.*

Рассмотрим собственно перевод и его репрезентацию в словарной статье. Лакунарные пословицы имеют достаточно прозрачную внутреннюю форму, позволяющую сравнить план выражения и план содержания языковой единицы и создать собственный вариант перевода, отражающий семантико-номинативный потенциал оригинала. Например, *Чай пить – не дрова рубить. – Teetrinken ist angenehmer als arbeiten, Korn trinken ist leichter, als Korn ernten.*

Следующей группой фразеологически связанных единиц являются высказывания, ставшими на определенных исторических этапах известными в языковом социуме, но затем утратившие свою употребительность. Исчезли и реалии, которые они именовали, ушёл исторический контекст, и поэтому их понимание затрудненно вдвойне. В языке перевода готовые варианты, как правило, отсутствуют, поэтому перевод был выполнен непосредственно для словаря. В качестве примера можно привести высказывание *В СССР секса нет – Sex gibt es bei uns nicht.* В данном случае необходим более обширный этимологический комментарий, отсылка к источнику и ситуации употребления (Телемост СССР-США в годы Перестройки, 1986, первая реакция на закрытые темы). Данная дополнительная информация способна облегчить понимание значения единицы и тех юмористических эффектов, которые должны были вызываться ее употреблением.

По-иному приходилось действовать при переводе безаналоговых образных единиц, имевших рифму и ритм. Например: *Ни в мать, ни в отца, а в проезжего молодца* был предложен вариант *Kommt nicht nach der Mutter, kommt nicht nach dem Vater, sondern mehr nach dem Helden aus dem Stadttheater,* в котором сохранялась исходная номинативная ситуация, но была добавлена новая парадоксальная образность с сохранением рифмы.

Иная внутренняя форма, размер и наклонение глагола по сравнению с оригиналом были избраны для немецкого варианта русской фраземы *Жду ответа, как соловей лета – Brieflein, flieg schnell übers Meer, bring mir schnell die Antwort her,* который сохранил все исходные прагма-семантические характеристики.

Комбинацию словного перевода с экспликацией дополнительного значения в переводе применялась во фразеологически связанных единицах типа *Работа – не бей лежачего. – Arbeit mit wenig Verantwortung, viel Urlaub und noch mehr Geld.* В данном случае экспликация значения осуществлена через расширение компонентного состава варианта перевода.

Экспликация значения также может присутствовать и в комментарии, например: *Кресть – дураки на месте – Kreuz ist Trumpf (Begleitspruch beim Kartenspiel, meist aber mit der Bedeutung «Auch das nächste Spiel wirst du verlieren»).* Комментарий к переводу содержит имплицитную ситуативную информацию, присутствующую в языке оригинала.

Подведём некоторые итоги. Заполнение лингвокультурных лакун во фразеографической практике имеет свою специфику. Оно может осуществляться через подбор существующего в языке аналога или через перевод. Аналог может иметь разную степень понятности и близости к основным лингвистическим характеристикам оригинала. При переводе фразеограф вправе проявить творчество для решения переводческой задачи. Помощниками могут выступать также словарные пометы и комментарии.

Литература

1. Bendixen, B. Das russische phraseologische Wörterbuch / B. Bendixen, H. Rhothe, D. Yurchenko. – Wiesbaden: Harrassowitz, 2013. – 312 S.

2. Bendixen, B. Das russische phraseologische Wörterbuch / B. Bendixen, H. Rhothe, D. Yurchenko. – Wiesbaden: Harrassowitz, 2013. – Elektronische Version auf DVD.

Çağlayan Karaoğlu Bircan
Edirne,Türkei

EİNE DİSKURSANALYSE ZUR STUDİE «AUTONOMES UND INTERKULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – UNVEREINBAR ODER UNTRENNBAR?»

Einleitung

Im Rahmen der modernen multikulturellen Sprachdidaktik bzw. im Wandel der heutigen Paradigmen werden viele Begriffe in der Sprachlehre diskutiert,

kombiniert und neu definiert. Insofern werden auch die Begriffe «autonomes Lernen» hierbei auch als «Lernerautonomie» betrachtet und «interkulturelles Lernen» von vielen Sprachdidaktikern thematisiert. Die Menschen der neuen Welt sind immerzu mobil. Diese Mobilität ist nicht immer körperlich aufzufassen; also die Menschen, die nicht real reisen können, reisen virtuell über das Internet, was wiederum eine Art Mobilität darstellt. Die modernen Menschen wollen die Welt kennenlernen, damit verbunden neue Kulturen und Sprachen verstehen. Diese Mobilität bringt einen Schwung in die Sprachlehre, die diesen Wandel nicht übersehen kann. Diesbezüglich gestalten sich neue Lernmethoden/-techniken bzw. -strategien. Die Lerntheorien müssen sich auf die Kulturvielfalten anpassen, dabei bekommen die Begriffe *Multi-Kultur, Interkulturelles Lernen* und das *Individuelle Lernen* neue Bedeutungen. Infolge dieser Tatsache geht Boeckmann in seiner Arbeit vor und versucht des Weiteren die beiden Begriffe *Interkulturelles Lernen* und *Individuelles Lernen* (bzw. autonomes lernen) in ihrer Relation zu beschreiben.

In dem Beitrag *Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht unvereinbar oder untrennbar?* von Klaus-Börge Boeckmann (2015) geht es um die Vereinbarkeit bzw. Untrennbarkeit von interkulturellem und autonomem Lernen. Zunächst werden zwei Zugänge präsentiert, die zu gegensätzlichen Ergebnissen kommen. Jedoch wird im Weiteren behauptet, dass die Vereinbarkeit / Untrennbarkeit der beiden Bereiche noch mehr verbreitet ist. Es wird die Literatur dazu untersucht und die beiden Begriffe öfters näher beschrieben. In dem Beitrag wird weiter darauf eingegangen, welche Grundlagen es für eine lernendenzentrierte Unterrichtskonzeption gibt und welche Vorteile sie hat. Am Ende wird an einigen Beispielen illustriert, wie autonomes und interkulturelles Lernen in projektförmigen Lernaufgaben verschränkt werden könnten. Trotz mancher Zweifel an dieser Vereinbarkeit wird hierbei neben der Kompatibilität beider Bereiche auch dafür argumentiert, dass das autonome Lernen sogar in besonderer Weise geeignet ist, interkulturelle Lernziele zu erreichen.

Dementsprechend wird in dieser vorliegenden Arbeit versucht im Blickwinkel Boeckmanns Ansichten die Lernerautonomie und interkulturelles Lernen in einem Zusammenhang zu erörtern sowie Lösungsvorschläge über ihre Vereinbarkeit, infolge der am Anschluss in Boeckmanns Beitrag aufgeführten Beispielen feststellbar darzustellen und desweiterem zu beschreiben wie Lerner Arrangements aussehen, die autonomes Lernen im interkulturellen Bereich fördern.

Ziel

Das primäre Ziel des vorliegenden Beitrags ist es zu der Fragestellung inwieweit Autonomie und interkulturelles Lernen miteinander vereinbart werden können eine Antwort zu finden.

Methode

Ein analytisches Vorgehen steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Bei der Hinterfragung der Komptabilität der beiden Ansätze, autonomes Lernen und interkulturelles Lernen wurde nach einer Literaturrecherche die Studie von

Boeckmann (2015) als Hauptquelle bzw. Experten-Material herangezogen. Mit einer qualitativen Diskursanalyse wird versucht die Ansichten sowie Ergebnisse von Boeckmann hinsichtlich der Fragestellung bzw. des Hauptziels dieser Arbeit zu erörtern.

Die Wichtigkeit der Arbeit

Der heutige Mensch lernt anders. Diese Realität führt dazu, dass viele Didaktiker zu diesem Aspekt sehr bereichernde Stellungen nehmen und Beiträge leisten. Aus dieser großen Diskussionspalette über das heutige Sprachlernen werden die Bereiche Autonomes Lernen und interkulturelles Lernen in diesen Beitrag als primär aufgefasst. Die Tatsache, dass Lernen sowohl individuell funktioniert, und als auch der heutige Mensch in einer multikulturellen Umgebung zugegen ist, ist es von besonderer Wichtigkeit diese beiden Begriffe in einen Zusammenhang zu diskutieren. Genau diese Diskussionen über Lernerautonomie und interkulturelles Lernen haben in der Arbeit von Boeckmann eine Priorität gefunden, welche auch in dieser Arbeit als Hauptquelle dienen.

Die Begrifflichkeiten autonomes Lernen und interkulturelles Lernen

Zuerst folgt eine Definition zu den Begriffen *autonomes Lernen* (bzw. Lernerautonomie/ Lernendenautonomie/ Autonomie) und *interkulturelles Lernen*, da diese Begriffe in diesem Beitrag als Grundbegriffe fungieren werden.

Autonomes Lernen

«Ein autonomer Prozess ist nicht die Menge des Inputs, sondern der Umgang des Lerners mit diesen eingehenden Informationen» (Chromcak 2008: 5) definiert Chromcak, Claussen deklariert «Autonomie fördernd heißt, selbstverantwortliches und selbstbewusstes Lernen im Weiteren wie im engeren Sinne zu fördern. (…) Dazu gehört die Fähigkeit, Entscheidungen über Lernziele, -wege und -inhalte zu treffen und den Lernerfolg anhand der eigenen Bedürfnisse evaluieren zu können» (Clauβen 2008: 54).

Hueber betont, dass *selbstständig* mit *autonom* in gleicher Bedeutung benutzt werden könnte,

«Für die Wörter selbstbestimmt, selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstverantwortlich gilt, dass sie noch stärker als «selbständig» betonen, dass der Lernende von einer exogenen Bestimmung unabhängig handelt, die Instanz der Zielsetzung, Normengebung und Kontrolle seines Lernens also in ihm selbst liegt. Insofern sind dieselben Abstufungen dazu denkbar wie zu «selbständig», nur dass die Konnotation dieser Begriffe vor allem die Ebene der Zielsetzung und Bewertung berührt. Synonym dazu ist «autonom» (Hueber 1999: 5).

Nach Schmidt ist autonomes Lernen nur dann möglich, wenn die Lehrperson nicht am Lerninhalt beteiligt ist,

«Die Nutzung einer Lehrperson als inhaltliche und didaktische Kompetenz ist somit als ein wichtiger Bestandteil selbstgesteuerten Lernens anzusehen. Hierin liegt der größte Unterschied zum «autonomen Lernen», denn von Autonomie kann

nur gesprochen werden, wenn der Lernende stets die Planung, die Auswahl der Lernmaterialien und die Durchführung des Lernprozesses selbstständig und eigenverantwortlich, vollständig unabhängig von Institutionen und Lehrpersonen übernimmt» (Schmidt 2005: 2).

Doch nach Bammerts ist die Übernahme der Lehrerrolle des Lerners nicht so leicht realisierbar und funktioniert bei jedem Lerner anders, somit unterscheidet Bammerts Grade der Autonomie,

«Der Lerner kann die Steuerung seines Lernens jedoch nur in dem Maße übernehmen, in dem er über die dafür notwendigen Fähigkeiten verfügt und die Umgebung ihm Freiraum für eigene Entscheidungen lässt. Wenn beide Voraussetzungen als Bedingungen für Lernerautonomie gefasst werden, dann müssen wir unterschiedliche Grade von Autonomie annehmen. Die Fähigkeit, Verantwortung und Steuerung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist bei Lernern unterschiedlich ausgeprägt. Es gibt Situationen, in denen Lerner mehr Lernentscheidungen selbst treffen können oder sogar müssen als in anderen» (Brammerts 2006: 2).

Nach Little ist die Lehrperson unbedingt in dem autonomen Lernprozess vorhanden und baut die Lernatmosphäre für das autonome Handeln auf und fördert die Lerner in diesem Bereich,

«Versuche, den Prozess der «Autonomisierung» zu erörtern (z. B. Little 1999, 2000a, 2000b), wurden stark von der neo-kinetischen Psychologie beeinflusst, die das Lernen als unterstützte Leistung erkennt und die Interdependenz der kognitiven und sozial-interaktiven Dimensionen des Lernprozesses hervorhebt. Nach diesem Modell besteht die Rolle des Lehrers darin, eine Lernumgebung zu schaffen und zu pflegen, in der die Lernenden autonom sein können, um autonomer zu werden. Die Entwicklung ihrer Lernfähigkeiten ist niemals von dem Inhalt ihres Lernens getrennt, anzusehen, denn die Vorgehensweise des Lernens einer zweiten oder Fremdsprache, ist anders als das Lernen von Mathematik oder Geschichte oder Biologie» (Little 2000).

Woite bewertet autonomes Lernen unter den zentralen lerntheoretischen Grundlagen, nämlich den kognitiven und den konstruktivistischen Lerntheorien. «[…] Die kognitiven Lerntheorien begreifen den Menschen als autonomes kognitives System, das Informationen aus der Umwelt aufnimmt, selbständig verarbeitet und in Wissen umwandelt […]» (Woite 2008: 3).

Zusammenfassend festgestellt, sehen die Forscher Hueber und Wolf kein großes Problem autonomes Lernen unter dem Rahmen des selbstständigen Lernens zu betrachten. Bammerts und Schmidt denken, dass selbstgesteuertes oder selbstständiges Lernen noch kein autonomes Lernen darstellen, sondern erst nach geübter Steuerung des Lernprozesses bzw. bewusst werden des selbständigen Lernvorgehns von Autonomie die Rede sein kann. Also das selbstständige Handeln des Lerners stellt nur die Basis des autonomen Lernens dar. Beim autonomen Lernen ist nicht nur die Entscheidung des Lernens über die Lerninhalte bzw. Lernzeit oder

Aufgaben Voraussetzung, sondern die Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsfähigkeiten des Individuums (vgl. Woite 2008). Die Autorin beschreibt die Lernerautonomie mit Aspekten der kognitiven und den konstruktivistischen Lerntheorien (Woite ebd.).

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen bezeichnet eine Form des sozialen Lernens mit dem Ziel des Erwerbs interkultureller Kompetenz. Diese ist Grundlage für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturen (vgl. *wikipedia*). Interkulturelles Lernen erweitert Denk- und Verhaltensweisen, die ihrer Basis auf Freiheit, Humanität und Verantwortung haben. Begriffe bezüglich Demokratie, Solidarität, Toleranz und Völkerverständigung gehören zu der primären Terminologie im pädagogischen Kontext des interkulturellen oder auch globalen Lernens.

Nach Vogler-Lipp und Henkel «[…] Im Zuge von Internationalität ist der Ausbau von interkultureller (Handlungs-) Kompetenz sehr wichtig, das Befördern von Toleranz, Integration und kulturellem Dialog sowie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Verständnis für das/den Andere/n steht im Vordergrund. […]» (Vogler 2018: 84).

Exkurs: Sofern viele Sprachforscher die Lernerautonomie nicht in der gleichen Weise ansehen, so kann man doch eine Verallgemeinerung gemäß allen oben beschriebenen Ansichten machen, diese wäre die Tatsache, dass das individuelle Lernen für Autonomie eine Voraussetzung darstellt. Nach dieser Feststellung wäre eine weitere Erkundung, dass interkulturelles Lernen gruppenspezifisches Lernen voraussetzt und von dieser Tatsache heraus betrachtet, die Komptabilität beider Lernansätze einen Wiederspruch aufzuweisen scheint. Doch vertritt Boeckmann in seiner Studie das Gegenteil und plädiert für die Vereinbarkeit von Lernendenautonomie und interkulturellem Lernen, das im folgenden Teilen weiter erörtert wird.

Erörterung zu der Studie

Im Einleitungsteil wird u.a. Folgendes gesagt, zur Autonomie der Lernenden im Sprachenunterricht gäbe es über 20 Publikationen in Buchlänge und eine Vielzahl von Handbuchartikeln, Kapiteln in Einführungswerken zum Sprachenunterricht, Artikeln in Sammelbänden etc. (Benson 2007). Doch würde es in dieser Untersuchung auf ein selten explizit thematisiertes Spezialaspekt fokussiert, der Beziehung zwischen interkulturellem und autonomem Lernen. Als Einstieg werden zwei deutschsprachige Beiträge aus der Zeit nach der Jahrtausendwende zum Thema «Autonomie und Interkulturalität» kurz vorgestellt, beide nehmen gegensätzliche Positionen zum Thema. Zum ersten Sercu (2002) sagt für autonomes Lernen folgendes «*sich entwickelnde(n) lernerzentrierte(n) Pädagogik interkultureller Kommunikation gar nicht so neu und eigentlich von vielen Fremdsprachenlehrern*

schon in die Praxis umgesetzt [wird], wenn sie [...] hin und wieder problemorientiert arbeiten» (vgl. Boeckmann 2015). Zum Zweiten, nach Schmenk (2004) würde als das Lernziel für interkulturelle Kompetenz Folgendes verstanden «*die Empathie von Lernenden zu fördern, sie zum Dialog zu befähigen, Toleranz und Offenheit zu entwickeln. Andererseits wird mit autonomen Lernenden oft ein Lernerbild assoziiert, dass man mit Begriffen wie Selbstmanagement, Selbststeuerung, Individualisierung charakterisiert»* (Boeckmann 2015). Nach dieser Ansicht ist ein Gegensatz zwischen Selbstmanagement oder Selbststeuerung gegenüber Toleranz und Dialogfähigkeit zu ersichten, dass somit die die gleichzeitige Verfolgung dieser Lernziele nicht möglich macht. Hierbei hinterfragt Boeckmann die Beschreibung der Begriffe, aber findet die Warnungen bedenkenswert. Autonomie wird natürlich vom lehr- und lernkulturellen Hintergrund der Lehrenden und Lernenden beeinflusst und muss keineswegs immer positiv sein. Aber die Autonomie sollte nicht als bloße Lerneffizienzsteigerung verstanden werden. Schmenk's Einengung des Begriffes auf autonome *Individuen* wäre nicht plausibel. Wenn Autonomie im Gegensatz dazu auch als Eigenschaft von Gruppen gesehen wird und diese Sichtweise ist durchaus nicht ungewöhnlich– löse sich der bei Schmenk postulierte Widerspruch weitgehend auf. Sercu (2002), die die Kompatibilität von Interkulturalität und Autonomie optimistischer einschätzt, setzt autonomes Lernen mit bloßer Problemorientiertheit gleich. Trotz ihrer optimistischeren Haltung scheint sie eine gewisse Skepsis bezüglich des Nutzens autonomer Lernformen für interkulturelles Lernen zu haben «*Wie wertvoll der problemorientierte Ansatz aus sprachdidaktischer Sicht auch sein mag, aus interkultureller Sicht ist sein Lernpotenzial eher beschränkt geblieben»* (Sercu 2002).

Demgemäß enthält Problemorientierung allein keine interkulturelle Komponente, aber es lassen sich Aufgaben formulieren, die beide Komponenten – Problemorientierung/Autonomie und Interkulturalität berücksichtigen. Autonomie bedeutet kein Lernziel wie jedes andere, da die Ziele bzw. Inhalte von den Lernenden selbst (zumindest mit-) bestimmt werden (vgl. Benson 2001). Wenn Lehrende Autonomie zum Lernziel machen, widersprechen sie damit einem ihrer Grundprinzipien. Das ist auch ein Argument für ein schrittweises Vorgehen, ausgehend von der Lernendenzentrierung.

Im zweiten Teil der Untersuchung «*Lehr- und lerntheoretische sowie sprachendidaktische Grundlagen für Lernendenzentrierung»* werden wichtige theoretische und didaktische Grundlagen von Lernendenzentrierung sowie ihre Vorzüge untersucht, um der Frage nachzugehen, wie sie auf interkulturelle Lernprozesse angewendet werden können. Zum anderen wird der Aspekt *Konstruktivistisches und konnektionistisches* Lernen angelehnt an Wend (2000) und Wolff (2002) folgend debattiert, seit der Rezeption der lerntheoretischen Auffassungen des Konstruktivismus in der Fremdsprachenpädagogik findet Lernen durch subjektive Wissenskonstruktion statt. Den Lernenden müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geboten werden (Boeckmann, ebd). In der Umsetzung geeignet für interkulturelle Inhalte komplexe produktorientierte Lernarrangements,

ist der Begriff von Fischer und Papert anzusehen „*learning by making*“ (vgl. Fischhaber 2002; Papert 1991).

Zusammenfassend gesagt, soll das Lernen konstruktivisch gestaltet sein, also es soll ein gewisses handlungsorientiertes auf Verhaltensaktivitäten basiertes Lernen im Vordergrund stehen. Nach dem neurolinguistischen Modell des Konnektionismus, der Multi-Merkmals-Hypothese (*multi feature hypothesis)* können Lerninhalte gut behalten und wiederaufgerufen, wenn sie im Gehirn gut vernetzt, «*mit unterschiedlichsten Sinneseindrücken und Kontexten verknüpf»* (Plunkett 1998) sind. Dieser Hypothese würde also nahelegen, dass sprachliche Elemente in verschiedenen Kontexten, Modalitäten und Verarbeitungsformen präsentiert werden sollten (vgl. Westhoff 2006). Und ein sprachlicher Lerninhalt verankert sich am besten durch effektive Aktivitäten des Lerners.

Ein weiteres Diskussionsthema, welches von Boeckmann zur Sprache gebracht wird ist die *Geförderte Sprachproduktion,* nach Boeckmann sollen die Sprachproduktionen der Lernenden ihren festen Platz im Aufgaben- und Übungsgeschehen haben und durch Prozesse, wie „*scaffolding*“ (vgl. van Lier 1996) unterstützt werden. Die Sprachproduktion sollte dabei in zwei Richtungen entwickelt werden:

- einerseits in Richtung einer automatisierten, formelhaften, lexikalisierten Sprache “chunks” (rasches Reagieren in häufig auftretenden Kommunikationssituationen)
- andererseits in Richtung regelgeleiteter Sprachproduktion (vgl. Boeckmann 2015).

Ein weiterer wichtiger Teil beim Lernen ist nach Boeckmann das *Kooperatives Lernen*, d.h. in heterogenen Gruppen Chancen des Konzepts «Lernen durch Lehren» (vgl. Oebel 2008) zu nutzen, also sollte ein gutes Argument sein, Lernendenautonomie nicht allein als Individualisierung zu verstehen. Dazu wird nach Littlewood (2004) eine Aufgabenunterteilung gemacht, diese Unterteilung wird unten nach dem Original dargestellt:

Abbildung 1. Aufgabenorientierung als Kontinuum nach Littlewood:

Focus on meaning	**Aufgabe** *(communicative) task*	Authentische Kommunikation
↑	△	Strukturierte Kommunikation
Focus on form	△	Kommunikative Sprachpraxis
↓	▽	Präkommunikative Sprachpraxis
Focus on formS	▽ **Übung** *exercise enabling task*	Nicht-kommunikatives Lernen

(Littlewood 2004: 322).

Nach dieser Orientierung von Littlewood wäre ein ähnlich kleinschrittiges Verfahren für den Versuch, autonomes Lernen anzubahnen, sinnvoll, insbesondere in «autonomiefeindlichen» Kontexten. Die Übungen im Aufgabenorientierungsmodell sind von der Lehrkraft erstellte oder ausgewählte, eher sprachformbezogene, tendenziell geschlossene Sprachlernaktivitäten mit einer einzigen richtigen Lösung. Die Aufgaben sind inhaltsorientierte, im

Unterrichtsprozess entstehende, tendenziell offene Aktivitäten mit mehreren Lösungen und Lösungswegen (vgl. Huneke 2005: 173). Die Übungen sind Voraussetzung für Aufgaben zum Beispiel, dass sprachliche Mittel, die für eine anspruchsvolle Projektaufgabe benötigt werden müssen, zunächst im „Trockentraining“ des Übungsformats geübt werden.

Ein anderes Thema, das eine Bedeutung beim Lernen bezüglich interkulturellen und autonomen Lernens in dieser Studie ist der Mehrwert der Lernendenzentrierung. Nach Boeckmann beinhaltet Ein lernendenzentriertes Lehr- und Lernarrangement folgende Punkte, zum ersten; die Beteiligung der Lernenden an der Auswahl und Sequenzierung der Inhalte und Lernformen; die Förderung von Selbstevaluation; die Entwicklung von Lernstrategien und Selbstorganisation. Ganz verschiedene Ansätze in der Sprachenunterrichtsforschung bzw. Sprachenlehr- und -lerntheorie sehen Lernendenzentrierung positiv. Je nach Perspektive des jeweiligen Ansatzes sind verschiedene Vorteile zu erwarten z.B. u.a:

- Mehr Sprachaufnahme (intake) durch direkte Rückmeldung der Lernenden über die Verständlichkeit und Relevanz des Sprachangebots.
- Mehr Sprachproduktion (output) durch mehr Sprechgelegenheiten und selbst bestimmte Sprechanlässe in selbst gesteuerten, nicht-planbaren Unterrichtsphasen.
- Mehr Gelegenheiten, komplexe Lernaufgaben in Eigenregie mit offenem Ausgang bearbeiten zu lassen, was sowohl die lernstrategische Kompetenz der Lernenden erhöhen als auch die Komplexität der lernersprachlichen Produkte vorantreiben kann. Insbesondere der letztgenannte Punkt hat Potential für interkulturell orientierte Lernaufgaben, die ein kooperatives Aushandeln unterschiedlicher individueller Zugänge erfordern. (vgl. Boeckmann 2015).

Boeckmanns Ansichten zum Lernendenzentrierung im Kontext des interkulturellen Lernens sind wie folgt; grundsätzlich sollte, was für Lernprozesse bzw. für Sprachlernprozesse günstig ist, auch für interkulturelles Lernen vorteilhaft sein, denn Interkulturelles Lernen ist fokussiert auf;

- *«den Lehr- und Lernprozess,*
- *Lehr- und Lernkontext,*
- *Lehr- und Lernziel (auch interkulturelle (kommunikative) Kompetenz)» (*Boeckmann 2006).

Nach Byram beruht der Lernprozess auf,

- «*Wissen,*
- *Fähigkeiten/Fertigkeiten*
- *Einstellungen (wie Toleranz, Offenheit und Empathie).*
- *kritische Kulturbewusstheit»* (Byram 1997).

Bei den Diskussionen der Begriffe *Kultur* oder *Interkulturalität* werden viele neue Gedanken geäußert, demgemäß wird der von Welsch (1992) angeregte Konzept der *Transkulturalität* kritisiert, weil es von einem traditionellen Kulturbegriff ausgeht. Andere aktuelle Konzeptionen beschreiben Interkulturelle Kompetenz als „*die Fähigkeit, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen: Unterschiede wahrzunehmen und gleichzeitig Menschen nicht darauf festzulegen*

und damit selbst wieder zum Othering beizutragen» (Foitzik 2013). Nach Dirim ist «*Interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, im Zusammenhang der Konstruktion von «Fremdheit» entstehende Diskriminierungen zu erkennen, zu analysieren und Wege zu deren Reduzierung zu suchen bzw. zu finden» (Dirim 2012).*

Zusammenfassend betrachtet ist interkulturelle Kompetenz *eine Bewusstheit* beim Lernenden auf die beim Lernen aufgebaut werden kann. Insbesondere der individuelle Lerner kann beim Sprachlernen von den Grundsätzen der interkulturellen Kompetenz profitieren, somit die Zielsprache sowie Zielkultur und letztens sich selbst besser verstehen. Endlich entsteht beim Lernenden mit zielgerichteten Vergleichsmöglichkeiten seiner Muttersprache/-kultur und der Zielsprache/-kultur ein bewusster Sprachverstand, welches wiederrum den Grundsatz des Sprachenlernens erstellt.

Das interkulturelle Lernen funktioniert nach Boeckmann insbesondere mit Förderung von Projekten effektiv. Der Autor meint im Teil 5 seines Beitrags, *Lernendenzentriertes interkulturelles Lernen mit projektförmigen Aufgaben*, Interkulturelles Lernen könne durch projektorientierte Aufgaben gestützt werden, die eine kooperative Komponente enthalten und den Lernenden ermöglichen, regulär selbstorganisiert zu einer Thematik zu arbeiten und am Ende ein Produkt zu präsentieren. Vorschläge für solche Lernaktivitäten sind nicht neu. Sie werden vielfach mit einer intelligenten Nutzung des Internets verbunden. Boeckmann gibt in diesem Rahmen Projektaufgabentypen, die von verschiedenen Forschern effektiv betrachtet werden wie, im EU-Projekt *MICaLL* würden webbasierte Kommunikationsformen zur interkulturellen Telekollaboration eingesetzt, um sprachliche und interkulturelle Lernprozesse auszulösen (vgl. Dooly 2008; Koenraad 2006). Ein weiteres Model wären die *WebQuests* (vgl. Dodge 2013) bzw. ihre sprachorientiertere Variante, die *Language Quests* (vgl. ECM 2013), die als Formate für verschiedene weitgehend autonom zu bearbeitende Lernaufgaben konzipiert und durchaus auch für interkulturelles Lernen geeignet wären. Jedoch werden auch einige Projekt-Aufgabentypen auch negativ kritisiert, z.B. nach Rabello seien manche verfügbaren Angebote von einer eher «*unbefriedigenden Qualität»,* Rabello (2014). Als Beispiel wird ein erstelltes Video als Aufgabe genannt, welches mehr Vorurteile gegenüber «*bayrische Deutsche»* hervorbringt, weil sie die Menschen als *biertrinkende Stereotypen* darstellt. Eigentlich sollten solche Aufgaben die Vorurteile gegenüber anderen Sprachen oder Kulturen und ihren Sprechern oder Mitgliedern bekämpfen (bzw. abbauen, überwinden), jedoch neuere Entwicklungen in der interkulturellen (Kompetenz-)Theorie, die interkulturelle Kompetenz vermitteln wollen, wären nicht immer erfolgreich. Gegen solche Situation schlägt den in der ZIF vorgestellten Ansatz «*Digitale Ethnographie»* vor (vgl. Boeckmann 2015), die sich dem Konstruktionismus (Papert 1991) verpflichtet fühlt und speziell auf interkulturelle Lernprozesse (Fischhaber 2002) abhebt. Fischhaber formuliert folgende Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht, in dem konstruktionistische Lernkonzepte umgesetzt werden und das Lernziel der interkulturellen Kommunikation angestrebt wird: Der konstruktionistische Unterricht muss Lernumgebungen bieten, die den Lerner darin

unterstützen, sich mit Aktivitäten und Projekten auseinanderzusetzen, die für seine reale Lebenswelt bedeutungsvoll sind. Der konstruktionistische Fremdsprachenunterricht ist durch die Betonung der unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten gekennzeichnet, da die hier geschaffenen Lernumgebungen verschiedene Lern- und Präsentationsstile zulassen und fördern. Schließlich wird im konstruktionistischen Fremdsprachenlernen in Erweiterung des konstruktivistischen Konzeptes auch betont, dass die Präsentation und Weitergabe des erworbenen Wissens ebenso wichtig ist, wie neue Beziehungen zwischen eigenen Wissensstrukturen aufzubauen (Fischhaber 2002: 4; vgl. Beers 2001: 26). Als ein Praxisbeispiel nennt Fischhaber ein Projekt von Beers (2001), bei dem Studierende «in Teamarbeit einen kurzen Videofilm, einen digitalen Text, über ein kulturelles Objekt erstellen und so die kulturelle Aussage dieses Objekts erarbeiten und in der Präsentation des Films (auf einer interaktiven Online-Plattform, Anm. KBB)10 darüber kommunizieren» (Fischhaber 2002: 13-14). Als Beispiele für solche kulturellen Objekte werden Kaffee, Autos, Blumen oder Schuhe genannt.

«*Um den Mythos der objektiven Kulturdarstellung zu enttarnen, wird die Subjektivität der eigenen Kulturdarstellung im Film bewusst thematisiert, unbewusste Interpretationsprozesse werden bewusst gemacht und können somit in die weitere Arbeit kritisch mit einbezogen werden. In ihrem kreativen Prozess ist es für die ‚Filmteams' notwendig, sich über kulturell geprägte Verhaltensweisen, Werte und Wahrnehmungen auszutauschen und Erfahrungen aus ihren eigenen kulturellen Hintergründen heranzuziehen (ebd.)*»

Nach Boeckmanns Schlussbetrachtungen scheint die Verbindung eines effektiven, selbstgestalteten Gruppendiskussionsprozesses sowie Herstellung eines eigenen audiovisuellen Produkts eine sehr geeignete Kombination von autonomem und interkulturellem Lernen zu sein, die auch im Sinne aktueller Kompetenzbeschreibungen, wie der deutschen Bildungsstandards (KMK 2014) und des REPA (Candelier et al. 2013) ist. Des Weiteren erklärt Boeckmann, dass Lernende Anwendungen wie Facebook, Twitter und WhatsApp, bei denen das «Teilen» – im Sinne von Englisch ‚*sha-ring*' gewöhnt seien und man könne dabei auch an Lernen mit mobilen Endgeräten wie Smartphones oder Tablets denken und somit Lernende zu Autor/inn/en machen, die in einem lernendenzentrierten Setting kooperativ ein Produkt erarbeiten. Hier würde auch ein besonderes Potential liegen, hohe Anforderungen an Lernendenzentrierung bzw. -autonomie mit ebenso hohen Anforderungen an die anzustrebenden interkulturellen Lerninhalte zu verbinden. Das würde Autonomie im Sinne von „*agency*" befördern, die auch Benson (2009) vertreten würde (vgl. Boeckmann 2015).

Diskussion /Vorschläge

Die vielen verschiedenen Definitionen zu autonomem Lernen und interkulturellem Lernen sind in diesem Beitrag sehr vielfältig. Jedoch dem Begriff Autonomes Lernen bekannt u.a. als geförderte individuelle Arbeitskompotenz des Lernenden, unter einer anderen Perspektive nämlich als Sozialform, oder auch Lernziel/Lernbereich in Verbindung mit interkulturellem Lernen zu bringen, ist

wirklich eine sehr interessante aber auch heikle Situation, da die Begriffe auch eine Distanz zu einander assoziieren. Aber nach Boeckmanns (2015) Untersuchungen ist es realisierbar. Demgemäß ist Autonomes Lernen nur als individuelles Lernen zu betrachten und interkulturelles Lernen als etwas Gruppenspezifisches wäre im Sinne eines projektorientierten effektiven Lernziels ein großer Verlust. Unter dem in dieser Studie thematisierten Rahmen wäre es sehr empfehlenswert die Lernenden zu verknotenden Projektarbeiten mit dem Sozial-Netz zu fördern, die einen interkulturellen Bezug haben. Denn die heutige Jugend liest und schreibt nicht gerne im traditionellen Sinne, sondern ist produktiv und interessiert am interaktiven Schreiben und Lesen. Diese Besonderheiten sollten oder müssen in dem heutigen modernen Unterricht mit bedacht werden.

Genau in diesem Rahmen betrachtet ist die Forschung von Bolten weiterzuempfehlen. Bolten agiert im Rahmen des *neuen Denkens* angelehnt an die neuen Paradigmen der Multikulturellen Zeitdimension und meint, dass es ein interkultureller Trainer-Dilemma besteht, des Weiteren interkulturelle Trainings neu bedacht werden müssen, und dass es Orientierungen für entsprechende Entwicklungsarbeiten sowie Erklärungsmodelle bedarf. Im Gebiet der Aufgabenbereiche/ Trainingsmaterials für interkulturelles Lernen sei man noch auf alte Quellen angewiesen, jedoch bedürfe es an neuen Denkweisen und neuen Trainingsmaterialien (vgl. Bolten 2016). In seiner Studie versucht Bolten mit aufschlussreichen Skizzen die vorhandenen Theorien der Aufgabenbereiche des interkulturellen Trainings mit neuen Denkweisen zu stützen und Anregungen zum Weiterdenken zu geben, die autonomes Lernen nicht ausschließen.

Ein weiterer Vorschlag wäre vielleicht, der hier erwähnten, empfohlenen, lernerzentrierten, autonom- interkulturell kombinierten und projektaufgabenorientierten Lerninhalten Platz in der Sprachdidaktik einzuräumen.

Schluss

Als Fazit betont Boeckmann, dass autonomes und interkulturelles Lernen nicht nur miteinander kompatibel, sondern vor allem bezogen auf den Kompetenzbereich *attitudes (Einstellungen und Haltungen)* der interkulturellen Kompetenz – ausgesprochen gewinnbringend sein kann, lernendenzentrierte Aufgaben zur Verfolgung interkultureller Lernziele einzusetzen. Damit eröffne sich für die Zukunft ein spannendes Betätigungsfeld für Lehrmaterial-Entwickelnde, Sprachdidaktiker/innen und Lehrende, die autonomes und interkulturelles Lernen verbinden möchten (vgl. Boeckmann 2015).

In diesem Beitrag wurde die Kompatibilität von interkulturellem Lernen und autonomen Lernen debattiert, als Experten-Material fungierten die Ansichten und Feststellungen von Boeckmann (2015). Die Problemfrage, ob das interkulturelle Lernen mit dem selbstständigen Lernen in einer Relation gebracht werden könnte, wurde nach einer ausführlichen Diskussion als positiv eingestuft. Aus diesen Erarbeitungen heraus wird die interkulturelle Kompetenz für den Spracherwerb im Lernprozess nötig angesehen. Unter diesem Gesichtspunkt die Lerninhalte sowie Aufgabenbereiche im Sprachlernprozess zu gestalten, stellen ein wichtiges

Aufgabengebiet der Lehrer und Sprachforscher dar (vgl. Belton 2016; Boeckmann 2015). Auch wurde festgestellt, dass aus der Sicht vieler Sprachwissenschaftler die Begriffe autonomes Lernen sowie Lernerzentrietheit mit interkulturellem Lernen in Zusammenhang gebracht wird und weiterhinaus, die Verbindung der beiden Lernbereiche im Fremdspracherwerb zu verwirklichen aus der Sicht der Sprachdidaktik ein sehr wichtiges Gebiet bei der Erstellung neuer oder weiterführender Ansätze werden könnte.

Literatur

1. Brammerts, H. (2006). Tandemberatung. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11(2). Abrufbar unter: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/367/356 Letzter Zugriff: 25.3.2019

2. Belton, J. (2016), Interkulturelle Trainings neu denken. Interculture journal Online Zeitschrift für interkulturelle Studie75-92. [Aufrufbar unter http:// http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/293].

3. Benson, P. (2001), Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow, England; New York: Longman.

4. Benson, P. (2007), Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching 40: 01, 21-40 [Aufrufbar unter http://journals.cambridge.org/article_S0261444806003958. 24.08.2015].

5. Benson, P. (2009), Making sense of autonomy in language learning. In: Pemberton, Richard; Toogood, Sarah & Barfield, Andy (Hrsg.), Maintaining Control: Autonomy and Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.

6. Boeckmann, K.-B. (2006), Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 3, 14 S. [Online unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm. 29. Oktober 2014].

7. Boeckmann, K.-B. (2008), Fremdsprachenunterricht mit Neuen Medien: Von traditionellen Vermittlungs-formen zu Verbundlernszenarien. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.), Auf-gabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachen-didaktik. Frankfurt (Main) u.a.: Peter Lang, 113–125.

8. Boeckmann, K.-B. (2015), Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder un-trennbar? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20: 2, 90-100. Abrufbar unter http http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/. 99

9. Experten-Material: Klaus-Börge Boeckmann (2015). Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober2015). [Abrufbar unter: https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/766/768] Letzter Zugriff: 12.03.2019

10. Byram, M. (1997), Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

11. Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; Pietro, J.-F. de; Lörincz, I.; Meißner, F.-J.; Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2013), CARAP - FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources. Strasbourg, Graz: Council of Europe Publishing.

12. Chromcak, P. (2008). Sprachlernberatung. Stand des Fachdiskurses. Saarbrücken: VDM Verlag

13. Claußen, T. (2008). Individuelle (Sprach) Lernberatung – eine Hilfe zur Selbsthilfe für «autonome» Lerner in spe. Andalusischer Germanistenverband Magazin, 52-56.

14. Council of Europe, Language Policy Unit (2013), Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media, Autobiography of Intercultural Encounters [Online unter http://www.coe.int/t/ dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp. 28. August 2015].

15. Dirim, İ. (2012), Sprache und Institutionelle Diskriminierung. (K)ein Problem im österreichischen Bildungssys-tem? (Vortrag). Tagung 'Building Bridges Through Education' an der FH Oberösterreich. Linz.

16. Dodge, B. (2007), WebQuest Home Page [Online unter http://webquest.org/index.php. 10. Dezember 2013].

17. Dooly, M. (2008), Introduction. In: Dooly, Melinda (Hrsg.), Telecollaborative Language Learning: A Guide-book to Moderating Intercultural Collaboration Online. Bern u.a.: Peter Lang, 15-20.

18. European Center for Modern Languages (2013), Welcome to LQuest! [Online unter http://archive.ecml.at/ mtp2/lquest/html/LQuest_D_pdesc.htm. 10. Dezember 2013].

19. European Center for Modern Languages (2014), REPA – Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen > Deskriptoren von Ressourcen [Online unter http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/ tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx. 28. Oktober 2014].

20. Fischhaber, K. (2002), Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 7: 1, 23 S. [Online unter https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-1/beitrag/fischhaber1.htm. 28. Oktober 2006].

21. Foitzik, A. (2013), AJS-Kompaktwissen Interkulturelle Kompetenz. Stuttgart: AJS-Aktion Jugendschutz.

22. Huber, L. (1999). Selbständiges Lernen als Weg und Ziel Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten Schriftliche Fassung eines Vortrages zur Eröffnung des Modellversuchs SelMa am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest am 10.03.99. Abrufbar unter: http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/nw1_huber.pdf Letzter Zugriff: 25.03.2019

23. Koenraad, T. (2006), Developing network-based language learning & teaching in education and teacher training: The MICaLL project. In: Schäffer, Dagmar & Adamopoulou, Marjori (Hrsg.), Fremdsprache Deutsch europäisch. Neue Wege zum Sprachenlernen mit dem DaF-Netzwerk. Pallini (GR): Ellinogermaniki Agogi, 141-158.

24. [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014), Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

25. Little, D. (2000). Learner autonomy and second/foreign language learning. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. Abrufbar unter: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#toc_0

26. Little, D. (2005), The Council of Europe, learner autonomy and intercultural competence. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.), Grenzen überschreiten: Menschen, Sprachen, Kulturen: Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen: G. Narr, 135-142.

27. Littlewood, W. (2004), The task-based approach: some questions and suggestions. ELT Journal 58: 4, 319-326.

28. Oebel, G. (Hrsg.) (2008), LdL (Lernen durch Lehren) goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachen-didaktik unter Berücksichtigung kulturspezifischer Lerntraditionen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

29. Papert, S. (1991), Situating Constructionism. In: Harel, Idit & Papert, Seymour (Hrsg.), Constructionism. Norwood: Ablex, 1-12.

30. Plunkett, K. (1998), Language Acquisition and Connectionism. Language and Cognitive Processes 13: 2-3, 97-104 [Online unter http://dx.doi.org/10.1080/016909698386483. 27. November 2013].

31. Rabello, C. (2014), Intercultural Communication. Create WebQuest [Online unter http://www. createwebquest.com/cintiarabello/intercultural-communication. 24. Oktober 2014].

32. Sercu, L. (2002), Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 7: 2, 16 S. [Online unter https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm. 26. November 2013].

33. Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – Eine Bestandsaufnahme. ISSN 1205-6545 10. Jahrgang Nummer 1 (Januar 2005) ZIF. Abrufbar unter: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/408/736 . Letzter Zugriff: 25.03.2019

34. Van Lier, L. (1996), Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity. London, New York: Longman.

35. Vogler-Lipp, S., & Henkel, V. (2018). «Interkulturelle Kompetenz erwirbt man nicht in einem Semester!»: empirische Ergebnisse eines interkulturellen Seminars. interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 17(30), 83-91. Welsch, Wolfgang (1992), Transkulturalität. Lebensformen nach der

Auflösung der Kulturen. Information Philosophie 2, 5-20. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/58559

36. Westhoff, G. (2006), Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9, 59-72.

37. Wolff, D. (2002), Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdspra-chendidaktik. Frankfurt am Main; Wien u.a.: Lang. InternationalBusinessCenter.org (2014), Germany [Online unter http://www.cyborlink.com/besite/germany.htm. 28. Oktober 2014].

Prof. Dr. Michael Hug
Karlsruhe, Deutschland

«WARUM SOLL ICH «SIE» ZU DIR SAGEN? BIST DU DENN EINE FRAU?» EXPLIZIT SPRACHREFLEKTORISCHES VOM SAMS FÜR LEHRE UND UNTERRICHT. EIN EXEMPLARISCHER VORSCHLAG

In diesem Beitrag soll anhand eines Textbeispiels aus der Erzählung von Paul Maar «Eine Woche voller Samstage» exemplarisch Sprachreflektorisches vom Sams auf sein didaktisches Potenzial für den Unterricht dargestellt werden. Auch soll gezeigt werden, dass dieser Textauszug – er findet sich am Ende des Beitrags – über seine explizit sprachreflektorische Thematik hinaus über weiteres sprachdidaktisches Potenzial verfügt.

1. Explizit Sprachreflektorisches vom Sams und die erweiterte Perspektive

Im vorliegenden Textauszug wird mit zwei verschiedenen Funktionen von «sie» gespielt. Zum einen mit «sie» als einfachem Personalpronomen (3. Sg. fem.), zum anderen mit «sie» als Höflichkeitsanrede (2.Sg.). Das Sams kennt nur das einfache Personalpronomen. So ergibt sich der «Konflikt». Groll fordert die Höflichkeitsform ein, welche dem Sams unbekannt sind. So kommt es auch, sieht man von der allgemeinen Verwendung von «sie» für alle femininen Nomina im Deutschen ab, sprachreflektorisch folgerichtig zu seiner Nachfrage: «Bist du denn eine Frau?»

Betrachtet man das Pronomen «sie» vertiefter, so finden sich im Deutschen bei gleicher Lautung acht verschiedene grammatische Funktionen.

- 3. Pers. fem. Nom. Sg.
- 3. Pers. fem. Akk. Sg.
- 3. Pers. Nom. Pl.
- 3. Pers. Akk. Pl.

- 2. Pers. Nom. Sg. Höflichkeitsform
- 2. Pers. Akk. Sg. Höflichkeitsform
- 2. Pers. Nom. Pl. Höflichkeitsform
- 2. Pers. Akk. Pl. Höflichkeitsform

Diese Funktionsvielfalt führt bei Lernern des Deutschen zu Schwierigkeiten, wie sie Mark Twain kontrastiv zum Englischen sehr eindrücklich schildert:

«Personalpronomen […] sind in dieser Sprache eine wuchernde Plage und hätten weggelassen werden sollen. Der gleiche Laut «sie» zum Beispiel bedeutet „you“ und bedeutet „she“ und bedeutet „her“ und bedeutet „it“ und bedeutet „they“ und bedeutet „them“. Man stelle sich die lumpige Armut einer Sprache vor, die ein Wort die Arbeit von sechsen tun lassen muß – und noch dazu ein armes, kleines, schwaches Ding mit nur drei Buchstaben. Aber vor allem stelle man sich vor, wie es erbittert, wenn man nie weiß, welche dieser Bedeutungen der Sprecher ausdrücken will. Das erklärt, warum ich, wenn jemand «sie» zu mir sagt, gewöhnlich versuche, ihn umzubringen, wenn es ein Fremder ist» (Twain 2015: 23).

Der Text von Mark Twain erweitert und erläutert, was es mit SIE aus grammatischer und didaktischer Perspektive für einen englischsprachigen Lerner auf sich hat. Umgekehrt muss ein deutschsprachiger Lerner des Englischen (oder einer anderen Fremdsprache) die grammatische Funktion von «sie» identifizieren können, um die entsprechende Form der Fremdsprache adäquat verwenden zu können.

So verbleiben zweierlei Perspektiven im mehrsprachigen Klassenraum.

Die der Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und die der Schüler, die eine Fremdsprache lernen. Für beide Gruppen handelt es sich um Basiswissen für ihre sprachliche Kompetenz.

Somit ist das von Paul Maar sprachspielerisch angerissene Thema bei vertiefter und weiterführender Betrachtung ein Basisthema des Deutschunterrichts.

Unterrichtliches Vorgehen

Text und Thematik sind zumeist Gegenstand der Klassen 4 bis 7.

Inhalt und Umfang der Erarbeitung richten sich nach Klassenstufe und Kenntnissen.

Nach der Rezeption des Sams-Textes können die Unterschiede zwischen den beiden Funktionen von «sie» als «einfachem Personalpronomen» und «sie» als Höflichkeitsanredepronomen erst einmal erfasst und veranschaulicht werden. Denkbar wären einfache kontrastive Sätze wie:

Sie schimpft.

Warum schimpfen Sie?

Vertiefend könnten die Schüler Übungsaufgaben für das Sams erstellen, wie

Meinst du mich? Meinen Sie mich?
Meint ihr mich? Meinen einen Sie mich?

Im Weiteren könnte es nun darum gehen, weitere Verwendungsfunktionen von «sie» herauszufinden.

Dazu könnte der Text von Mark Twain herangezogen werden, sofern die Schüler auch im Englischen schon mit der Thematik befasst sind. Eine andere oder ergänzende Möglichkeit wäre eine systematische Aufarbeitung der Funktionsvielfalt anhand von Satz- oder Textbeispielen.

Dazu wäre die Kenntnis und Beherrschung der Substitutionsprobe/Austauschprobe hilfreich. Sie ist eine der Glinzschen Proben und dient über den Einsatz des entsprechenden Fragepronomens der Ermittlung des Kasus von Satzgliedern, Wortformen und Pronomina. Für Ermittlung der grammatischen Funktionen von «sie» reichen die Interrogativpronomina «Wer» (Nominativ) und «Wen» (Akkusativ) und die Unterscheidung von Singular und Plural zur gesamten Form-Funktionsermittlung aus.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit dieser Angabe dienen die vorliegenden Satzbeispiele:

1. Sie (die Frau) schimpft. Wer? «Wer» schimpft. Sie (die Frau): Nom. Sg.
2. Ich kann sie (die Frau) gar nicht sehen. Wen? Ich kann «wen» nicht sehen? Sie (die Frau): Akk. Sg.
3. Sie (die Frauen) schimpfen? «Wer» schimpfen? Sie (die Frauen): Nom. Pl.
4. Ich kann sie (die Frauen) gar nicht sehen. Wen? Sie (die Frauen): Akk. Pl.

Höflichkeit/Distanz

5. Gehen Sie (Herr Groll)? «Wer»? Nom.Sg.
6. Ich sehe Sie (Herrn Groll). «Wen»? Akk.Sg.
7. Gehen Sie (Herr und Frau Groll)? «Wer»? Nom.Pl.
8. Ich sehe Sie (Herrn und Frau Groll). «Wen»? Akk.Pl.

Anstelle dieser Satzbeispiele böten sich auch entsprechende Übungstexte an, in denen die verschiedenen Funktionen von «sie» zu ermitteln wären, um anschließend eine Zusammenstellung der Formen zu erstellen bzw. die Formen im Text durch entsprechende Nominalformen oder Pronomina aus dem Englischen oder einer anderen Bezugssprache zu ersetzen. Auf diese Weise könnte kontrastiv und sprachvergleichend das Einsetzen passender Formen erarbeitet werden. Neben dem Englischen als lingua franca, böte sich somit noch der Vergleich mit dem Formenbestand anderer Sprachen im Klassenzimmer an.

Spannend wäre dabei, wie weit die Differenzierung in einer zur Kontrastierung herangezogenen Sprache reicht: In welchem Umfang es in der Kontrastsprache auch homonyme Morpheme (gleichlautende Wortformen) mit unterschiedlicher Funktion gibt und bei welchen Pronomina es im Unterschied zum Deutschen im Bereich «sie» Unterschiede gibt. So fällt im Vergleich mit dem Englischen auf, dass hier im «einfachen» Pronominalformenbestand sogar noch der Unterschied zwischen «sie» als einem Pronomen, das in der 3.Pers. Nom. Sg, je nachdem ob es sich auf eine Person oder eine Sache bezieht, in „she“ oder „it“ zu differenzieren ist. Auf der anderen Seite haben die deutsche und die englische Höflichkeitsanrede/Distanzanrede nur eine Form für vier Funktionen. Da zeigt sich das Spanische zumindest formenreicher. Es unterscheidet in Höflichkeitsanrede zwischen Singular und Plural in „usted“ und „ustedes“.

Theoretisch wäre es aber möglich, dass eine andere der Sprachen im Klassenzimmer auch im dem Bereich der homonymen (gleichlautenden) Höflichkeitsformen noch über weitere Differenzierungen nach Kasus und Numerus verfügt.

2. Weiteres didaktisches Potenzial

a) Das Wortfeld «sprechen»

An allen Stellen des Textes könnte anstelle eines entsprechenden verbums dicendi (Wortfeld «sprechen» i.w.S.) in seinen vorhandenen verschiedenen Ausprägungen nur noch «sagte» eingesetzt werden. Trägt die Lehrperson den Text in der Form vor, so richtet sich die Aufmerksamkeit der Schüler vornehmlich auf die Monotonie im Ausdruck und wird bemerkt. Nun lassen sich in einem nächsten Schritt Wörter finden, die im Text zu einer Differenzierung und Abwechslung beitragen könnten. Dem könnte dann der Originaltext gegenüber gestellt werden und mit den vorhandenen Lösungen verglichen werden.

b) Zeichensetzung bei wörtlicher Rede

In der ersten Hälfte des Textes finden sich fast alle Formen der Zeichensetzung bei wörtlicher Rede. Entfernt man in der zweiten Texthälfte alle entsprechenden Zeichen so lassen sich anhand eines Transfers der bereits bekannten Zeichensetzung im oberen Teil die entsprechenden Zeichen im unteren Teil einsetzen und ggf. die dazugehörigen Regeln ermitteln. Zur Vorbereitung und Erleichterung kann im zweiten Teil auch erst einmal die wörtliche Rede unterstrichen werden.

Literatur

1. Maar, P. Eine Woche voller Samstage. – Hamburg: Friedrich Oetinger. – 1973.

2. Twain, M. The Awful German Language = Die schreckliche deutsche Sprache. [aus dem Amerikan. Übers. Von Ana Maria Brock]. 8. Aufl. – Berlin: Nikol bilingual. – 2015.

Dr. Iwona Jacewicz
Warschau, Polen

WEG VON DER CHRONOKRATIE UND DROMOKRATIE HIN ZUR QUALITÄT. DIE KUNST DES ÜBERSETZENS DER RECHTSTEXTE IM DIGITALZEITALTER

1 Einführung

Die allgegenwärtige Beschleunigung unseres Lebens, die wir der Digitalisierung verdanken, hat nicht nur unsere Arbeitswelt gewandelt, sondern auch die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, wie wir uns unterhalten, und vor allem, wie wir lernen und Texte empfangen. Die neuen Tendenzen betreffen heutzutage alle Generationen, die noch ausgebildet werden oder schon auf dem Arbeitsmarkt tätig sind.

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einige mit der Fachübersetzungsdidaktik verbundene 4.0.-Probleme zu formulieren und ihre Lösungen darzustellen. Zunächst wird das Opfer der 4.0.-Probleme, d.h. ein angehender Übersetzer aus der Generation Z und die ihn als digitalen Leser auszeichnenden Eigenschaften, der Analyse unterzogen (Kap. 2). Im Kapitel 3 werden neue Aspekte des digitalen Lesens (die 4.0.-Probleme) und ihre Auswirkungen auf künftige Übersetzer thematisiert. Kapitel 4 versucht eine Navigationshilfe für Studenten aus der Generation Z im Lernprozess und für Dozenten im Lehrprozess des Fachübersetzens zu veranschaulichen, die im Kapitel 5 am Beispiel des Urkundenübersetzens (Strafurteil) dargestellt wird, unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Anforderungen, die beim Umgang mit Rechtstexten zu beachten sind. Abschließend wird darauf hingewiesen, welche Änderungen, im Zusammenhang mit den neuen 4.0.-Problemen, in die universitären Ausbildungsprogramme integriert werden sollten.

2 Angehende Übersetzer aus der Generation Z

Die Anforderungen des Arbeitsmarktes beeinflussen heutzutage alle Lebensbereiche der jungen Leute, davon bleibt der Lernprozess nicht verschont, und in Folge auch der didaktische Prozess an den Universitäten. Die Anpassung an das Neue, d.h. an die allgegenwärtige Beschleunigung, bedeutet für die Didaktiker des Fachübersetzens während der 15 Treffen mit den Studierenden im Semester, die ihnen zur Verfügung stehen, wie folgt:

- den Studierenden zu ermöglichen, sich schnell, mit möglichst vielen Fachtextsorten aus möglichst unterschiedlichen Fachgebieten
- bzw., wenn der Dozent es ausdrücklich für wichtig hält, mit

Fachtextsorten aus einem Fachgebiet, z.B. Recht, wobei es am besten wäre, sich nicht speziell, bzw. nicht zu lange auf einzelne Rechtsgebiete, d.h. Strafrecht, Zivilrecht, Verwaltungsrecht, geschweige schon von den einzelnen Textsorten, zu konzentrieren,

bekannt zu machen.

Auf die Art und Weise werden die Dozenten gezwungen, sich an die Regeln der digitalen Welt, in der Chronokratie und Dromokratie die wichtigsten Gebote sind, anzupassen. Die Chronokratie, d.h. Herrschaft bzw. Diktatur der Zeit, verbündet sich mit der Dromokratie, d.h. Diktatur der Geschwindigkeit, d.h. der Tendenz, alles mit allem zu verbinden (vgl. Krzysztofek 2010: 28). Gerade in der Welt lebt von klein auf die Generation Z.

Als Generation Z, auch „Net Generation" oder „Generation Google" (vgl. Scholz 2014, Spitzer 2012) werden jüngste Vertreter der digitalen Eingeborenen[1] bezeichnet, die ab dem Jahre 1995 geboren wurden. Was die jungen Menschen auszeichnet und somit von den älteren Generationen unterscheidet, ist ihre parallele Existenz in zwei Welten: in der realen und in der virtuellen (vgl. Scholz 2014).

Alles deutet also darauf hin, dass die Vertreter der Generation Z diejenigen sind, die auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts von morgen am besten vorbereitet sind. Die Realität scheint jedoch nicht so rosig zu sein, weswegen manche Wissenschaftler (vgl. Krzysztofek 2010, Manovich 2001, Spitzer 2012) fragen, ob die digitale Revolution ein Segen oder vielleicht eine Fluch sei und welche Auswirkungen die digitale Welt auf uns alle, aber vor allem auf die jüngste Generation, haben wird. Davon bleiben auch künftige Übersetzer nicht verschont. Die Translationsdidaktik interessieren sie als digitale Leser, digitale Textempfänger, deren Umgang mit Texten von kulturellen Tendenzen der Digitalisierung geprägt wird.

3 Neue Aspekte des digitalen Lesens und ihre Auswirkungen auf künftige Übersetzer

Zu den neuen Aspekten des digitalen Lesens, die auch als technische Treibkräfte der Digitalisierung bezeichnet werden, gehören (Lobin 2014: 86):

- Automatisierung
- Datenintegration
- und Vernetzung

Den oben drei genannten Aspekten des digitalen Lesens entsprechen drei kulturelle Tendenzen, die den Umgang mit digitalen Texten zunehmend prägen, und zwar (Lobin 2014: 96):

- Hybridität
- Multimedialität

[1] Die Termini „Digital Native" (der digitale Eingeborene) und „Digital Immigrant" (der digitale Immigrant) wurden 2001 von dem amerikanischen Pädagogen und Publizisten Marc Prensky eingeführt (Prensky 2001).

- und Sozialität

All die angeführten Aspekte des digitalen Lesens haben dazu geführt, dass der zeitgenössische Textempfänger sich auf kleine Texteinheiten konzentriert, die er nicht vertieft, sondern flüchtig liest. Sein Leseprozess erfolgt nebenbei und ist im Grunde genommen Teil einer umfassenden Kommunikation. Unsere Studenten, die Übersetzer werden möchten, sind mit der Welt des digitalen Lesens bestens vertraut. Das Problem besteht jedoch darin, dass die Angewohnheiten mit dem vertieften, exklusiven und konzentrierten Lesen eines Textes, was insbesondere von einem Übersetzter verlangt wird, nichts zu tun haben. In der Hinsicht stellen die Aspekte des digitalen Lesens, die von der Autorin als 4.0.-Probleme für die Translationsdidaktik gesehen werden, eine große Herausforderung dar und es sollte ein Versuch unternommen werden, sich mit ihnen zu messen.

4 Navigationshilfe für digitale Eingeborene im Lernprozess und für Dozenten im Lehrprozess des Fachübersetzens

In der heutigen schnelllebigen Zeit scheinen wir, Dozenten aus älteren Generationen[2] als die Generation Z, der unsere Studenten angehören, durch sowohl die Faszination von dem Internet, dem Einsatz von neuen Medien und Techniken als auch den Anforderungen des Arbeitsmarktes vergessen zu haben, dass

«Professionelles Übersetzen […] ein reflektiertes, wissensgestütztes Expertenhandeln [ist, d. Verf.]. […] Professionalität […] in Richtung von Lösungseleganz und Zeitökonomie [tendiert, d. Verf.], was nur mit dem Wissen um die Hintergründe erreicht wird». (Stolze 2014: 11)

Neben der Schnelligkeit gehören heutzutage zu den Hauptanforderungen des Arbeitsmarktes auch Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung, um den Fachbereich, auf den man spezialisiert ist, terminologisch und sachlich auf dem neuesten Stand zu halten. Diese Markterfordernisse lassen der Universitätsausbildung keine Wahl, als sich ständig an der Berufspraxis zu orientieren und ihre Lehrprogramme und -methoden auf ihre Qualität und ihren Praxisbezug hin zu überprüfen und entsprechend anzupassen. Die universitäre Lehrpraxis sieht jedoch so aus, als ob sie an das Lehren kleiner Kinder angepasst wäre. Kleine Kinder lernen schnell im Unterschied zu älteren Menschen, hier werden von den Psychologen alle über siebzehn gemeint.

Unsere Studenten sind in dem Sinne keine Kinder mehr, sie lernen durch das Zurückgreifen auf vorhandene Strukturen und ihre Verknüpfung. Deswegen wissen unsere Studenten nicht, wie Informationen im Internet organisiert sind, nach welcher Logik sie sich verknüpfen lassen, was wichtig und was unwichtig ist, was dazu führt, dass sie nicht besonders gut im Netz suchen können. Das bestätigt die These, dass die Generation Z zwar cleverer als die Generation Y, jedoch leichter zu beeinflussen als Generation X ist (vgl. Scholz 2014: 33). Die Lösung der oben besprochenen 4.0.-

[2] Unter älteren Generationen als Generation Z werden: Generation der Babyboomer (1945-1964), Generation X (1965-1979) und Generation Y (1980-11994) verstanden. (Scholz 2014: 33)

Probleme und die Antwort auf die überall herrschenden Chronokratie und Dromokratie ist eine solide Grundbildung und Vorwissen in dem/den Bereich/en, auf den/die man spezialisiert ist und im Rahmen von dem/denen man nach Informationen im Internet sucht. Unter dem Vorwissen wird im Falle des Fachübersetzens sowohl das Fachwissen in einem Fachbereich als auch vor allem das Fachwissen im Bereich der Fachtexte, genauer gesagt, einer bestimmten Fachtextsorte, verstanden, die als eine Grundlage für den Erwerb des Fachwissens durch einen Fachübersetzer dienen sollte.

Dafür wird aber Zeit gebraucht. Und die Zeit für das Wichtigste müssen wir, Didaktiker, im Rahmen des universitären Lehrprozesses finden, da wenn die Studenten keine Zeit während des Studiums für den Erwerb des soliden Fachwissens haben werden, werden sie es auf gar keinen Fall in ihrem hektischen Berufsleben finden. Ein Vorschlag, wie ein solcher gut durchdachter Lehrprozess aussehen kann, wird am Beispiel einer konkreten Fachtextsorte, eines Strafurteils, im Rahmen des Urkundenübersetzungsunterrichts im nächsten Kapitel besprochen.

5. Konzept eines fachübersetzerisches Grundwissen aufbauenden Fachübersetzungsunterrichts

Wie es schon erwähnt wurde, sollte das Fachwissen, das dem Fachübersetzer unentbehrlich ist, aus dem Ausgangstext gewonnen werden. Er sollte als Grundlage und Auslöser der eventuellen Fragen dienen. In dem Falle wird es ein Strafurteil sein.

Bevor es aber zum Übersetzungsprozess als solchem kommt, sollten künftige Übersetzer mit spezifischen Anforderungen, die beim Umgang mit bestimmten Textsorten unterschieden werden, bekannt gemacht werden. Bei den Urkunden sind es:

1. Denk- und Arbeitsweise des Textsenders
2. Intention des Textsenders
3. Empfänger des Rechtstextes
4. Position der Übersetzung gegenüber dem Original

Nachdem der künftige Fachübersetzer mit den Besonderheiten der Rechtstexte bekannt gemacht worden ist, kann im Rahmen des Fachübersetzungsunterrichts zum Prozess des Übersetzens übergegangen werden, der schrittweise vorgehen soll, von einem rechtlichen bzw. fachsprachlichen Problem zum anderen. Damit der junge Übersetzer den Eindruck gewinnen kann, dass er bewusst und verantwortlich handelt.

6. Abschließende Bemerkungen

Globalisierungstendenzen und technologische Entwicklungen beeinflussen heutzutage beinahe alle Berufsprofile, von denen dasjenige von TranslatorInnen eine der schnellsten Umwandlungen erlebt. Es wird immer stärker betont, dass angehende TranslatorInnen bereits während des Studiums sowohl sozial-kommunikative und affektiv-ethische Aspekte der Translation kennenlernen als

auch auf selbständiges Handeln und interaktives und selbstverantwortliches Agieren vorbereitet werden sollten (vgl. Kadrić/Kaindl 2016: 7). Wenn sich die Translationsdidaktik also zum Ziel die Ausbildung von einem Translator setzt, der selbständig und reflektiert handeln kann, muss ihm eine Chance, gerade im Rahmen des universitären Ausbildungsprozesses, gegeben werden, eine solide Grundbildung im Translationsbereich zu bekommen. Es sollte auch schrittweise, tiefgründig und nicht so hektisch, wie im künftigen Berufsleben erfolgen. Es sollte an den Universitäten Zeit für den Fachübersetzungsunterricht gefunden werden, im Rahmen von dem angehende ÜbersetzerInnen die Möglichkeit hätten, sich während eines ganzen Semesters mit einer konkreten Fachtextsorte auseinanderzusetzen, um sich mit ihrer Vielfältigkeit gründlich bekannt machen zu können.

Eine solche Neugestaltung des Lehrprozesses wird uns vermeiden lassen, aus unseren Absolventen Multitasker zu machen, die auf der Suche nach richtigen Antworten auf übersetzerische Fragen wahllos im Internet herumklicken werden.

Literatur

1. Kadrić, M. Translation als zentrale Nebensache in einer globalisierten Welt – eine Einführung / M. Kadrić, K. Kaindl // Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen. – Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. – S. 3-15.
2. Krzysztofek, K. Paratekst jako postfabrykat kultury // In: Andrzej Gwóźdź (Hrsg.): Pogranicza audiowizualności. Kraków: Universitas, 2010. S. 13-33.
3. Lobin, H. Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Schreiben und Lesen abnimmt. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 2014
4. Manovich, L. The Language of New Media. – Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2001
5. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon 9(5), 2001. – S. 1-6.
6. Scholz, C. Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt. – Weinheim: Viley-VCH Verlag, 2014.
7. Spitzer, M. Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. – München: Droemer, 2012.
8. Stolze, R. Praxishandbuch Urkundenübersetzung. Fertigkeiten, Terminologie, Rechtssprache. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2014.

H. Lörcher
Heidelberg, Deutschland

ONLINE-TEXTE IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE – EIN BEITRAG ZUR FÖRDERUNG DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ

Die folgenden Bemerkungen sind als Versuch anzusehen, authentische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu verwenden. Lexikalische Einheiten, die kontrovers diskutierte Themen fokussieren, werden in ihrem Kontext analysiert, um so die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu erweitern.

Ein häufig diskutiertes Thema war im Jahr 2018 die ab 2019 in zahlreichen Städten verhängten Fahrverbote für Dieselautos. Aus diesem Anlass erschien am 30. Dezember 2018 in dem Online-Magazin «Telepolis» der Artikel «Kommt 2019 die Verkehrswende?». Der Verfasser des Artikels, der Journalist Franz Alt, beschreibt die Verkehrssituation als katastrophal, die Politik habe «längst die Kontrolle über die Mobilität verloren». Er plädiert deshalb für eine «Verkehrswende», d.h. die Förderung des öffentlichen Nah- und Fernverkehrs und die Abkehr vom Individualverkehr (Alt 2018: URL). Bereits einen Tag später waren 287 Leserzuschriften online, der Artikel ist «meist kommentiert».

Die Leserzuschriften (Kommt 2019 die Verkehrswende? 2018: URL) ergeben ein Textkorpus von ca. 19 000 Wörtern, sie umfassen 46 Kommentare, einige erhalten keine Antwort, aus einigen entwickeln sich regelrechte Dialoge. Auf eine Zuschrift folgen 35 Kommentare, im Durchschnitt erhält eine Zuschrift drei Antworten. Die Kommentare lassen sich drei Gruppen zuordnen: relativ sachliche Zuschriften, emotionale und nicht verwendbare Zuschriften.

Im Folgenden wird der Gebrauch der Ausdrücke «Verkehrswende», 28 Nennungen, und «Mobilität», 34 Nennungen, und «ÖPVN» (= Öffentlicher Personen-Nahverkehr), 79 Nennungen, an einigen Beispielen dargestellt. Die Zitate der Nutzer sind dem Textkorpus (Kommt 2019 die Verkehrswende? 2018: URL) entnommen. In eckigen Klammern stehen berichtigte Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik.

Unter «Verkehrswende» ist laut Duden (Duden 2019: URL) die «grundlegende Umstellung des öffentlichen Verkehrs [besonders mit ökologischen Zielvorstellungen]» zu verstehen. Diese Definition ist in den Zuschriften Konsens. Die Realisierung der Verkehrswende sehen die einen in Investitionen in den Öffentlichen Personennahverkehr (= ÖPNV) und in die Elektromobilität, andere sind der Meinung, dass die Verkehrswende eine «Systemwende» voraussetze und auch an der Autoindustrie scheitere. So ist der Nutzer *XXBrain* der Meinung: «Besser endlich in ÖPNV investieren ... und in Rad und Fußwege. Dann könnte in 20 Jahren vielleicht die Verkehrswende geschafft sein. Neue Autos werden weder Verkehrs- noch Umweltprobleme lösen». Für den Nutzer *Ravenbird* dagegen sind Änderungen des «kapitalistischen System(s)» Voraussetzung für die Verkehrswende: «Die Verkehrswende kommt [,] wenn die Systemwende kommt».

Auch der Nutzer *fdik* meint: «Es wird in Deutschland keine Verkehrswende geben … die Automobilindustrie (ist) der mit Abstand grösste Industriezweig in Deutschland – und entsprechend klein der politische Wille, am Konzept der Autofahrernation etwas zu ändern» (Kommt 2019, die Verkehrswende? 2018: URL).

In einer älteren Dudenausgabe wird «Mobilität» als «[geistige] Beweglichkeit; Häufigkeit des Wohnsitzwechsels» definiert (Duden 2013: 729), der Online-Duden ergänzt die Definition «Beweglichkeit (in Bezug auf den Beruf, die soziale Stellung, den Wohnsitz)» (Duden o. J.: URL). Im Unterschied zu «Mobilisierung», d.h. «wieder beweglich machen» (Duden 2013: 729), wird Mobilität vor allem als physische Bewegung des Menschen von A nach B verstanden. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen zwei Möglichkeiten, wie der Einzelne von A nach B kommt: mit einem öffentlichen Verkehrsmittel oder mit dem individuellen Auto. Die Mängel des ÖPNV (= Öffentlicher Personen-Nahverkehr) werden häufig von einem rein individuellen Standpunkt kritisiert, die Nutzerin *FrauMitEiern* bemängelt fehlende «Sicherheit» und «Sauberkeit» sowie «zeitliche[n] Aufwand». Die Vorteile des Individualverkehrs, also des eigenen Autos, werden in vielen Zuschriften betont, so stellt der Nutzer *DieLügenDochAlle* fest: «das SUV bringt mich überall hin. [J]ederzeit, zuverlässig, trocken [,] preislich akzeptabel, weil mir der [Z]eitgewinn und die [M]obilität das wert sind» (Kommt 2019 die Verkehrswende? 2018: URL).

Der Nutzer *Cpt.Yesterday* verweist auf den zweiten Aspekt der Definition von «Mobilität» (Duden o. J.: URL), er stellt einen Zusammenhang von «Mobilität» als Bewegung von A nach B und «Mobilität auf dem Arbeitsmarkt» her. Nur in einer einzelnen Zuschrift wird das mit der Mobilität zusammenhängende Problem der Verkehrsstaus thematisiert: «Selbst wenn man jeden «Benziner» durch ein «E-Auto» ersetzt, was ändert sich im Punkt «Mobilität» bzw. Sanierungsstau oder Stau im Allgemeinen?» schreibt der Nutzer *Kotenokchen* (Kommt 2019 die Verkehrswende? 2018: URL). Auch andere Kommentare thematisieren den sozialen und ökonomischen Aspekt. Ein *HassoSigb* bemerkt ironisch, dass «[a]lle bis auf Öko-Journalisten und –Funktionäre gefälligst wieder zu Fuß gehen (sollen)». «Die Mobilität des gemeinen Pöbels könne . . . auf keinen Fall weiter zugelassen werden» (Kommt 2019 die Verkehrswende? 2018: URL).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die meisten Nutzer unter «Mobilität» die Bewegung von A nach B verstehen, uneinig sind sich die Nutzer, welche Verkehrsmittel am besten geeignet sind, die Mobilität der Menschen zu gewährleisten.

Die Anwendung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht hat sicher Vorteile, aber auch Nachteile. Texte wie die analysierten sind syntaktisch eher einfach und der gesprochenen Sprache angenähert, deshalb sind sie leicht verständlich, entsprechen aber häufig nicht den syntaktischen, orthographischen und grammatischen Regeln. Der Wortschatz ist schwierig, denn er enthält neue Wörter und neue Verwendungsweisen.

Eine auch im Anfängerunterricht anwendbare Methode zur Untersuchung des Wortschatzes sind statistische Verfahren, z. B. die Auflistung von bestimmten Schlüsselwörtern, Fremdwörtern, Anglizismen und Abkürzungen. In einem zweiten Schritt könnte die Bedeutung einiger dieser Wörter mit Hilfe des «Duden» oder anderer Wörterbücher bestimmt werden. Für Fortgeschrittene eignen sich vergleichende Verfahren, die in den Texten ermittelten Definitionen können mit Definitionen in Wörterbüchern verglichen werden. Eine anspruchsvolle Aufgabe ist die Zusammenstellung von in den Kommentaren diskutierten Themen. Authentische Texte, die Lernern einen Einblick in den gesellschaftlichen Diskurs und das gegenwärtige Deutsch ermöglichen, tragen zur Förderung und Erweiterung der interkulturellen Kompetenz bei.

Literatur

1. Alt, F. Kommt 2019 die Verkehrswende? [Elektronische Quelle] / Online-Magazin für Politik & Medien im digitalen Zeitalter „Telepolis“ – 2018. URL: https://www.heise.de/tp/features/Kommt-2019-die-Verkehrswende-4260098.html

2. Duden. Die deutsche Rechtschreibung: Band 1 / Dudenredaktion. – 26. Auflage. – Berlin, Mannheim, Zürich: Dudenverlag, 2013. – 1216 p.

3. Duden [Elektronische Quelle]: Dudenredaktion (o. J.) «Mobilität» auf Duden online. – URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Mobilitaet / «Verkehrswende» auf Duden online. – URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Verkehrswende

4. Heringer, H.J. Interkulturelle Kommunikation. – Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2004. – 240 p. ISBN 3-8252-2550-X.

5. Heringer, H.J. Sprachkritik: Eine Einführung / H. J. Heringer, R. Wimmer. – Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 2015. – 226 p. ISBN 978-3-8252-4309-8.

6. Kommt 2019 die Verkehrswende? [Elektronische Quelle] / Online-Magazin für Politik & Medien im digitalen Zeitalter „Telepolis“ // Alle Heise-Foren > Telepolis > Kommentare. 2018. URL: https://www.heise.de/forum/Telepolis/Kommentare/Kommt-2019-die-Verkehrswende/forum-416254/comment/

Dionys Neubacher
Nizhny Novgorod, Russland

ÜBERSETZUNG, TRANSKRIPTION UND TRANSLITERATION VON TOPONYMEN IN DER MEHRSPRACHIGEN UNTERNEHMENSKOMMUNIKATION. EINE FALLSTUDIE ÜBER DIE RUSSISCHE FLUGLINIE *POBEDA*

Hintergrund

Pobeda, eine 100% Tochter der *Aeroflot*, ist seit 2014 am Markt und kann als Billigfluglinie charakterisiert werden.

Der wichtigste Markt ist Russland. Die zwei bedeutsamsten ausländischen Regionen sind der deutschsprachige Raum, der im Frühlingsflugplan (bis 25.04.) mit 29 Flügen pro Woche angeflogen wird sowie Italien mit 23 Flügen pro Woche bei 4 Zielflughäfen (bis 31.05.).

Die Webseite der Fluglinie wird in drei Sprachen (Russisch, Deutsch, Englisch) angeboten, wobei die Qualität und der Umfang dieser Versionen sich unterscheiden.

Mehrsprachigkeit und Toponyme

Die folgende Tabelle demonstriert die uneinheitliche Systematik bei der Verwendung von Toponymen bei *Pobeda*.

# Flug	Russisch	Englisch	Deutsch
DP847	Карловы Вары	Karlovy Vary	Karlsbad
DP896	Тбилиси	Tbilisi	Tiflis
DP103	Ростов-на-Дону	Rostov-on-Don	Rostow-am-Don
diverse	Москва (Внуково)	Moscow (Vnukovo)	Moskau (Vnukovo)
DP530	Калининград	Kaliningrad	Kaliningrad
DP801	Братислава	Bratislava	Bratislava

Während für Karlsbad, Tiflis, Rostov und Moskau auf der deutschsprachigen Webseite deutsche Bezeichnungen verwendet werden, ist dies bei Kaliningrad (Königsberg) und Bratislava (Pressburg) nicht der Fall.

Königsberg und Karlsbad waren zumindest bis zum zweiten WK deutschsprachige Städte und Bratislava ist ein aus der slowakischen Nationalbewegung entstandener Kunstname, der das alte Prešporok (Preßburg) abgelöst hatte. Karlovy Vary wiederum wird gegenwärtig in Tschechien sowohl für englische (statt Carlsbad) als auch deutsche Texte (statt Karlsbad) verwendet.

Aus politischen Gründen ist es nachvollziehbar, dass Königsberg von einer russischen Fluglinie als Kaliningrad bezeichnet wird, warum dies aber für Karlsbad nicht, für Pressburg aber wieder schon gelten sollte, mag nur auf historische Unwissenheit, Ignoranz oder schlichte Schlampigkeit zurückgeführt werden können.

Wie immer gilt bei politisch-linguistischen Fragestellungen, dass weder richtig noch falsch, sondern vielmehr unterschiedliche Sichtweisen existieren.

Transkription bzw Transliteration von Toponymen

# Flug	Russisch	Englisch	Deutsch
Diverse	Москва (Внуково)	Moscow (Vnukovo)	Moskau (Vnukovo)
DP103	Ростов-на-Дону	Rostov-on-Don	Rostow-am-Don
DP195	Владикавказ	Vladikavkaz	Wladikawkas

Bemerkenswert ist hier auch die Verwendung von *v* in der deutschen Version in *Vnukovo* aber von *w* in *Rostow-am-Don* bzw *Wladikawkas*. Dies ist auf eine uneinheitliche Transkription zurückzuführen. Ansonsten benützt die deutschsprachige Webseite die endkundenfreundliche deutsche Transkription, wie sie auch vom Duden bzw der deutschsprachigen Wikipedia verwendet wird.

Bei Salzburg (Winterflugplan) weicht die russische Schreibweise und Aussprache erheblich von der deutschen Version ab.

Check-in Schalter Russisch (Vnukovo)	Russisch korrekt	Check-in Schalter Englisch (Vnukovo)	Gate bzw. Bus (Vnukovo)	GOST 7.79-2000 A = ISO (1995)	Deutsch korrekt
Зальцбург	Зальцбург	Zalzburg	Зальцбург Zalcburg	Zal’cburg	Salzburg

Die Schreibweise am Check-in Schalter entspricht keiner Konvention und ist schlicht fehlerhaft.

Die Schreibweise am Gate bzw im Bus entspricht dem GOST 7.79-2000 bzw der dominanten englischen Transkription, ist aber widersinnig, da Salzburg auch auf Englisch nicht anders geschrieben wird.

Grundsätzlich ist die Verwendung einer eindeutigen injektiven Transliteration aus zwei Gründen ratsam. Erstens ist sie eben eindeutig injektiv und zweitens kann sie auch einfach automationsunterstützt durchgeführt werden.

Bei Toponymen ist aber insofern Vorsicht zu walten, als diese nicht immer unter der korrekten Transliteration in der Zielsprache bekannt sind, wie das obige Beispiel demonstriert.

Andererseits verwenden solche Transliterationssysteme diakritische Zeichen, die für den Normalbenutzer nicht oder nur schwer interpretiert werden können.

Bedeutung

Die Qualität in der l10n (Lokalisierung) von Toponymen ist wichtig, da sie im Unterschied zu einer schlechten Übersetzung in einer Drittsprache auch einem funktionellen Analphabeten rasch auffallen wird.

Die Luftfahrt gehört zu den sicherheitsrelevanten Industrien. Fehler sind in diesen insofern problematisch, als sie rasch Misstrauen beim Kunden hervorrufen. Ein Unternehmen, das am Abflughafen den Heimatort des Passagiers falsch schreibt, wird aus dessen Perspektive auch sprachliche Schwierigkeiten mit fremdsprachigen gesetzlichen Anforderungen oder Bedienungshandbüchern haben. Gerade russische Fluglinien sollten hier achtsam auftreten, als sie – berechtigt oder nicht – in Westeuropa nur bedingt Vertrauen genießen.

Didaktische Aspekte

Die oben diskutierten Beispiele der Fallstudie *Pobeda* sind nicht taxativ, sondern haben einen illustrativen Charakter.

Mehrsprachigkeit und Toponyme sind im internationalen Flugverkehr ein elementarer Bestandteil in der Kommunikation zwischen Unternehmen und Endkunden. Fallstudien in diesem Bereich vermitteln Grundlagen im Bereich Übersetzung, Lokalisierung (l10n) und Internationalisierung (i18n). Weiteres werden durch Fallstudien politische und historische Aspekte von Toponymen besser verstanden und zentrale wissenschaftliche Basistechniken wie Transkriptionen und Transliterationen und deren grundlegende Normen, wie im kyrillisch-lateinischen Sprachraum die GOST 7.79-2000 A und B, wissenschaftliche Transliteration und andere (nicht)-injektive Verfahren erlernt.

Diese ermöglichen auch den Erwerb von Grundlagenwissen für linguistische User Experience (UX), Unternehmenskommunikation und Sprachenmanagement im fremd- und mehrsprachigen Kontext.

Literatur

Projektbeschreibung, Rohdaten und BibTeX Quellen auf: https://github.com/synoid/pobeda

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамов Яков Саркисович – магистрант института русской и иностранной филологии Армавирского государственного педагогического университета

Ачилов Нариман Камилджанович – студент (бакалавриат) института русской и иностранной филологии Армавирского государственного педагогического университета

Багироков Хазрет Заурбечевич – доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии Адыгейского государственного университета

Белокопытова Ирина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Бычков Сергей Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Вареникова Лилия Викторовна – учитель немецкого языка МБОУ СОШ № 19 х. Коржевский, Славянский район

Волошин Юрин Константинович – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета

Гальскова Наталья Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета

Гатаева Марина Бондовна – студентка (бакалавриат) факультета романо-германской филологии Кубанского государственного университета

Гатауллин Равиль Гибатович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкой и французской филологии Башкирского государственного университета

Горбатовский Александр Сергеевич – магистрант факультета РГФ Кубанского государственного университета

Григорян Ашот Арамович – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Ивановского государственного университета

Гришина Елена Викторовна – учитель немецкого языка МАОУ гимназия №36 город Краснодар

Гусева Алла Ефимовна – доктор филологических наук, профессор кафедры германской филологии Московского государственного областного университета

Данилова Елена Романовна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Дежурова Елена Владимировна – учитель ОБЖ МАОУ гимназия №36 город Краснодар

Дорофеева Ольга Алексеевна – старший преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики Армавирского государственного педагогического университета

Елькин Владимир Витальевич – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвокоммуникативистики и прикладных иностранных языков Пятигорского государственного университета

Исраелян Манана Артуровна – студентка (бакалавриат) Армавирского государственного педагогического университета

Каребина Ольга Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры естественных и гуманитарных наук Филиал ФГАОУ ВО ЮФУ в г.Геленджике

Колесникова Олеся Петровна – преподаватель кафедры «Научно-технический перевод и профессиональная коммуникация» Донского государственного технического университета

Крупина Екатерина Алексеевна – старший преподаватель кафедры английского языка Ивановского государственного университета

Кузнецова Мария Алексеевна – аспирантка Московского государственного областного университета

Кулишова Надежда Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Левченко Марина Николаевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой германской филологии Московского государственного областного университета

Ломинина Зоя Ильинична – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Лукьянова Анастасия Андреевна – ассистент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Мартиросьян Екатерина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Краснодарского филиала Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

Мартиросян Айкуш Мартиковна – магистрантка факультета романо-германской филологии Ивановского государственного университета

Несветайлова Ирина Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета

Нечай Юрий Петрович – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Олейник Марина Алексеевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкой филологии Кубанского государственного университета

Острикова Галина Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Научно-технический перевод и профессиональная коммуникация» Донского государственного технического университета

Петрова Мария Владимировна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры медиалингвистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Поленова Галина Тихоновна – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого и французского языков Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского-на-Дону государственного экономического университета (РИНХ)

Прямушко Жанна Игоревна – учитель иностранных языков МБОУ СОШ 51 х. Черный Ерик, Славянский район

Радченко Мария Сергеевна – преподаватель кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Сидорков Сергей Васильевич – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Сидоркова Галина Даниловна – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Сидорова Лариса Иосифовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета

Солодкий Максим Борисович – учитель иностранных языков МБОУ СОШ №51 х. Черный Ерик, Славянский район

Федотова Татьяна Викторовна – учитель немецкого и английского языков МБОУ СОШ №15 ст. Роговская, Тимашевский район

Фетисова Ирина Вячеславовна – студентка (бакалавриат) Армавирского государственного педагогического университета

Филатова Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Ивановского государственного университета

Хариханова Бэлла Адлановна – старший преподаватель кафедры английского языка Чеченского государственного университета

Чале Зарема Инверовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета

Чернова Любовь Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики Армавирского государственного педагогического университета

Шайхутдинова Лилия Равилевна – кандидат филологических наук

Шимко Елена Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры экономической безопасности и права Мичуринского государственного аграрного университета

Юрченко Дмитрий Владимирович – кандидат филологических наук, профессор кафедры английского и второго иностранного языков Новороссийский филиал Пятигорского государственного университета

Çağlayan Karaoğlu Bircan – Lehrkraft an der Universität Trakya, Edirne am Lehramt für Deutschlehrerausbildung, Türkei

Hug Michael – Prof. Dr., Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Deutschland

Jacewicz Iwona – Dr., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Fach- und Interkulturkommunikation Universität Warschau, Polen

Loercher Helgard – Dr. am staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Karlsruhe, Deutschland

Dionys Neubacher – Lehrkraft an der Hochschule für Wirtschaft Nizhny Novgorod, Österreich

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы Международной
научно-практической конференции

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 06.05.2019. Формат 60× 84 1/16
Печать цифровая. Бум. тип № 1.
Уч.-изд.л. 23,73. Тираж 500 экз. Заказ №

Кубанский государственный университет
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

Издательско-полиграфический центр
Кубанского государственного университета
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149