ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ в ШКОЛЕ

1'2019

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год
Основан в 1934 году

Учредитель
ООО «Методическая мозаика».
Выходит при поддержке
Научно-исследовательского центра
«Еврошкола» (Москва)

Главный редактор
Н.П. Каменецкая

Зам. главного редактора
Д.А. Попова

Научный редактор
Е.А. Колесникова

Редакционная коллегия:
О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,
Н.В. Барышников, С.А. Бурзина,
Н.Д. Гальскова, М.С. Каменская,
С.М. Кащук, О.М. Корчажкина,
Н.Ф. Коряковцева, К.С. Махмурян,
Л.Т. Нечаева, З.Н. Никитенко,
В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова,
П.В. Сысоев, А.В. Щепилова

Редакторы отделов:
М.В. Виноградова,
С.И. Капишина

Дизайнер
Е.П. Хазова

Подписано в печать 11.01.19
Формат 70 x 100 1/16.
Бумага офс. №1. Цифровая печать.
Усл.-печ. л. 7,8.
Тираж экз. 5600. Заказ

Адрес редакции:
119331, Москва, Проспект
Вернадского,
д. 29, офис 115.
Редакция журнала
«Иностранные языки в школе».
Телефон: 8(495) 280-04-76
Сайт: www.flsmozaika.ru
E-mail: editor@flsmozaika.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, д. 1
Сайт: www.chpd.ru.
E-mail: sales@chpd.ru
тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений.
© «Иностранные языки в школе», 2019
В оформлении обложки использованы
фото с сайта http://www.photoline.ru

ТЕОРИЯ

Методика

2 **Никитенко З.Н.** Научный подход к проектированию технологии обучения иностранным языкам в начальной школе

ПРАКТИКА

Из опыта школы

13 **Фетисова А.А.** Развитие лингвокультурной компетенции обучающихся на примере зоонимов в английском языке

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

19 **Рождественская И.Н.** Развитие у студентов бакалавриата мотивации к профессиональному саморазвитию

Из опыта работы педагогического вуза

26 **Дубнякова О.А., Степанов В.В.** Комментирование при чтении литературного текста на французском языке: субъект-субъектный метод в действии

Консультации

34 **Нечаева Л.Т.** Особенности употребления вопросительных предложений в передовицах японских газет

40 **Кашенкова И.С.** Дефис: помощь в написании сложных слов или признак истощения языка?

В записную книжку учителя

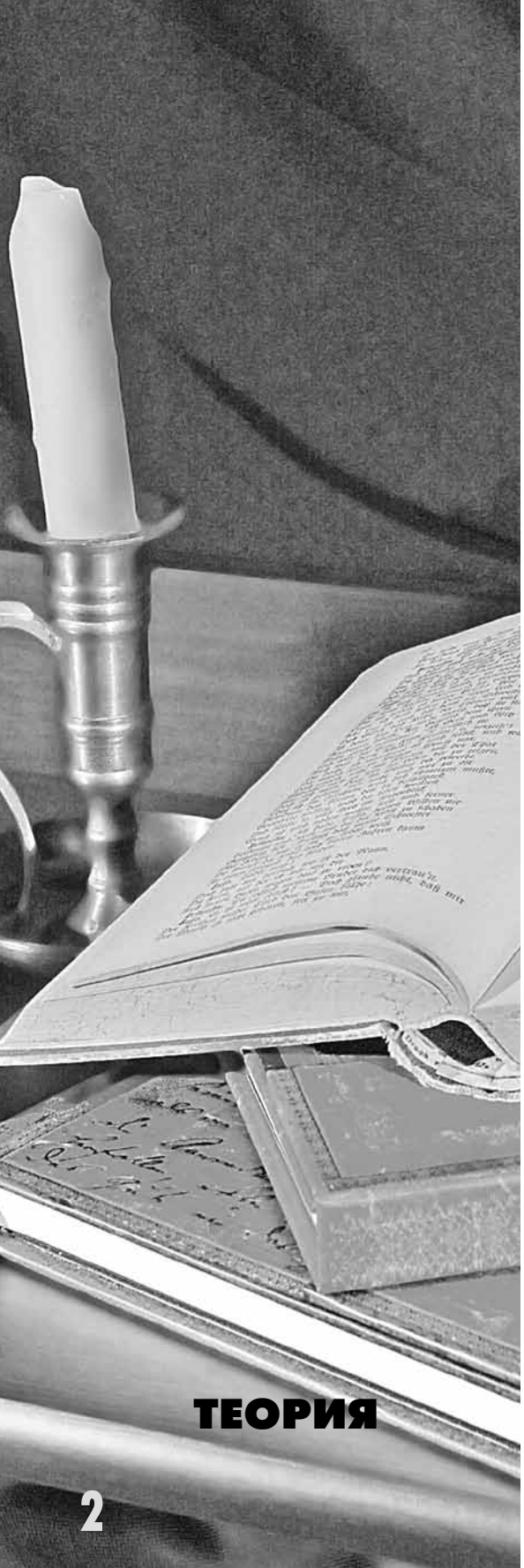
46 **Брускова Н.В.** Трансформация теоретической грамматики в практике перевода

Слово молодым ученым

50 **Ржевская А.В.** Ограниченность возможностей обучения культуре страны изучаемого языка

СТРАНОВЕДЕНИЕ

54 **Гудина О.В.** Sprachliche Formen von Beleidigung im deutschen politischen Diskurs



ТЕОРИЯ

НАУЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме технологии обучения иностранным языкам в контексте воспитания и развития школьников в условиях начального иноязычного образования. Выделяются ключевые признаки развивающей технологии, среди которых системность определяется как ключевой признак, показателем наличия которого является учет данных ряда наук и, прежде всего, психолингвистики, психофизиологии и нейрофизиологии. Рассматриваются как трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, начинающие изучать английский язык, так и методологические и технологические причины этих трудностей, а также предлагаются методические пути их преодоления. Обосновывается значимость научного проектирования развивающей технологии обучения иностранному языку, определяющей успешное формирование у младших школьников способности к иноязычному общению и их личностное развитие.

Ключевые слова: *начальное иноязычное образование, технология обучения, когнитивное и коммуникативное развитие младшего школьника, ценности и личностные качества, данные наук психолингвистики, психофизиологии и нейрофизиологии, объекты овладения и объекты обретения.*

Key words: *primary foreign language education, technology of teaching, young learner's cognitive and communicative development, values and personal qualities, the data of psycholinguistics, psychophysiology and neurophysiology, objects of mastery and objects of acquisition.*

SCIENTIFIC APPROACH TO THE ELABORATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with the problem of foreign language teaching technology in the context of moral and cognitive development of school-children in the conditions of primary foreign language education. The author highlights key features of the developing technology, among which consistency is defined as a key feature, the indicator of which is taking into account the data of a number of sciences, and, above all, Psycholinguistics, Psychophysiology and Neurophysiology. The article considers both the difficulties faced by younger students who begin to learn English, and the methodological and technological reasons for these difficulties, as well as methodological ways of their overcoming. The article substantiates the importance of scientific design of developing technology of foreign language teaching, which determines the successful formation of younger students' ability to communicate in a new language and their personal development.

Предметом данной статьи является ответ на вопрос, как должна проектироваться технология обучения иностранным языкам, чтобы обеспечить реализацию развивающего потенциала предмета «Иностранный язык» и достижения учащимися образовательных результатов.

Сегодня технология единодушно определяется как такое конструирование и выстраивание деятельности субъекта учения и субъекта обучения, которое позволяет со значительной степенью вероятности гарантировать желаемые результаты и обеспечивает их измеримость и воспроизводимость. Методическая литература, посвященная термину «технология» [4, 12, 15], широко цитируется и обсуждается, поэтому в статье не приводится ее подробный анализ, но ставится другая задача – обозначить междисциплинарную основу технологии обучения ИЯ как категории процессуальной, выделить и подчеркнуть то, что позволяет ей стать инструментальной категорией, т.е. способной служить надежным и, самое главное, здоровьесберегающим инструментом коммуникативного развития личности учащегося, сопряженного с другими, не менее важными линиями его развития.

Обобщенные признаки развивающих технологий определены в работах известного дидакта-гуманиста и философа современного образования В.И. Загвязинского, идеи которого послужили для нас основой для выделения таких признаков технологии, которые делают ее подлинно коммуникативной, развивающей и образовательной [6].

Рассмотрим эти технологические признаки применительно к начальному иноязычному образованию, которое определяется нами как способ, процесс и результат коммуникативного, когнитивного и нравственного развития младшего школьника, овладевающего ИЯ в начальной школе [9]. Подчеркнем, что обучение ИЯ (преподавание и учение) является не только аспектом начального иноязычного образования, но и его значимым средством. Именно начальная ступень, где формируются все способности и ценности ученика, требует бережного отношения к ребенку как личности, и от того, какие технологии используются на этой ступени, данные каких наук учитываются при ее проектировании, зависит не только его дальнейшая успешность (или неуспешность), но и эмоциональное и психическое здоровье. Кроме того, именно начало изучения языка вызывает у младших школьников много трудностей, и учителям начальной школы, которым эти трудности хорошо известны (в первую очередь это трудности слухового восприятия, чтения и письма), важно разобраться в причинах, их обусловливающих. На наш взгляд, данные причины носят не только методологический, но и технологический характер.

Экстраполяция дидактических данных о признаках развивающих технологий на контекст технологии в начальном иноязычном образовании позволила нам выделить три ее ключевых признака:

1) системность: гармонизация цели овладения ИЯ в младшем школьном

возрасте, содержания и образовательного процесса;

2) воспроизводимость и гарантированность результатов овладения ИЯ: личностных, предметных и метапредметных;

3) система обратной связи, включающая диагностику и контроль процесса и результатов овладения ИЯ.

Первый признак – системность – является доминантным по отношению ко второму и третьему признакам. Системность означает гармоничное взаимодействие и взаимообусловленность цели, содержания и образовательного процесса, что в полной мере определяет характер технологии и ее развивающий потенциал. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Известно, что ценностные приоритеты начальной школы связаны с личностным развитием младшего школьника, с формированием его способностей и с сохранением его духовного здоровья. Однако «Иностранный язык» как образовательная дисциплина не способна в полной мере внести свой вклад в реализацию данных ценностных приоритетов, если в качестве основной цели и основного результата языковой подготовки младшего школьника выдвигается его *коммуникативная компетенция* в основных видах речевой деятельности. В контексте личностной парадигмы современного образования, в том числе начального, формирование данной компетенции – это не цель, а средство становления личности, средство ее самостроительства [6]. Целью начального иноязычного образования выступает *развитие личности ученика средствами изучаемого неродного языка и культуры и формирование его способности к иноязычному общению, в том числе и с представителями иной культуры*. Поэтому приобретаемые учащимся знания, навыки и умения являются важным и необходимым средством достижения данной цели, которая носит образовательный характер [9, 10].

Обратившись в методическое прошлое, стоит заметить, что в отечественной методике обучения иностранным языкам по результатам российского широкомасштабного эксперимента 80–90-х XX века по раннему обучению была разработана программа по ИЯ для начальной школы, в которой цель формулировалась именно как развитие личности ученика и его способности к иноязычному общению [3, 13], что методически и психологически являлось правильным. Отказ от этой цели в современных программных документах можно расценивать, на наш взгляд, как методологическую ошибку.

Итак, представленная нами цель иноязычного образования младших школьников интегрирует три составляющие:

• *воспитательную* – формирование способности к нравственной ориентации в ситуациях иноязычного общения и к добродетельным поступкам (нравственная культура);

• *развивающую* – развитие внутренней мотивации, когнитивных способностей, иноязычной языковой и речевой способностей (речевая культура);

• *учебно-культуроведческую* – формирование учебно-познавательной способности, способности к рефлексии и культуро-ориентированной способности к иноязычному общению (культура учебного труда, культура общения).

Как отмечалось выше, данные цели должны быть гармонизированы с соответствующими аспектами содержания начального иноязычного образования, призванного обеспечить основу как для овладения младшим школьником ИЯ (практическая цель), так и для его воспитания и когнитивного развития. Поэтому в такое содержание необходимо включать три аспекта:

• аксиологический (ценностная основа для реализации воспитательной цели);

• мотивационно-когнитивный (основа для реализации развивающей цели);

• социально-культуроведческий (основа для реализации практической – учебно-культуроведческой цели).

Реализация каждой из выделенных целей иноязычного образования и трех аспектов содержания требует соответствующей научной основы. Так, проектирование воспитательной цели и акси-

ологического аспекта требует научной педагогической основы и, следовательно, обращения к такому понятию, как воспитание школьников. Оно трактуется прежде всего как нравственное развитие учеников, которое применительно к иноязычному образованию происходит, если у них целенаправленно формируются личностные качества, необходимые для иноязычного общения, в том числе и с представителями иных культур, и нравственные ценности (дружба, семья, уважение к старшим, взаимопомощь, здоровье и др.), которые в совокупности с культурными ценностями (родной культуры и культуры народа – носителя изучаемого языка) обеспечивают *развитие у каждого из них нравственной способности*.

Заметим, что проблема, связанная с формированием у младших школьников данной способности, позволяющей им различать «что такое хорошо и что такое плохо», ждет еще своих исследователей. При этом важно учитывать и ценностные особенности современного российского младшего школьника. Например, известно, что наибольшей ценностью для современных детей становятся разного рода гаджеты и электронные игры, увлечение и злоупотребление которыми могут привести к серьезным негативным последствиям. Достаточно сказать, что Всемирная организация здравоохранения официально признала компьютерную зависимость как болезнь, сходную с наркотической. Поэтому, по нашему глубокому убеждению, необходимо ограничить использование любых компьютерных технологий и интерактивных досок на уроке ИЯ в начальной школе, тем более, что они не только являются угрозой для когнитивного и психического здоровья детей, но и ничего не прибавляют к развитию их речи.

Что касается развивающей цели иноязычного образования младших школьников, то она, как отмечалось выше, предполагает когнитивное развитие ученика, связанное, прежде всего, с формированием у него иноязычной речевой способности, определяющей самостоятельность его иноязычной речевой деятельности. К сожалению, в методическом дискурсе мы не встретили рассуждений об иноязычной речевой способности младших школьников, в то время как именно ее становление отражает специфику предмета «Иностранный язык» в начальной школе и, самое главное, обеспечивает речетворчество при овладении школьником неродным языком.

Отсюда очевидно, что научное проектирование технологии овладения детьми иноязычной речью требует обращения к *психологии речевой деятельности* и к *теории речевой деятельности* (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), которые позволяют уточнить комплекс психологических условий формирования иноязычной речевой деятельности (далее – РД) младшего школьника, а именно:

1) возможность управления учителем овладением школьниками данной деятельностью;

2) создание внутренней мотивации за счет включения иноязычной речи в контекст значимой для него деятельности и формулирования речемыслительных задач, в которых есть мотив и цель;

3) учет закона интериоризации (присвоения) иноязычной речи, позволяющего задействовать не только память ученика, но и его мышление, восприятие, воображение;

4) выделение показателей успешности формирования иноязычной РД.

Первое и второе условия чрезвычайно важны, поскольку позволяют создавать мотивацию у детей и включать процесс овладения ими языком в контекст игровой деятельности, когда язык используется как средство общения. Согласно теории РД (А.А. Леонтьев) каждое иноязычное речевое действие состоит из соответствующих речевых операций, при этом действие соотносится с целью, а операция с условиями. Так, если школьник при овладении языковыми средствами осознает лишь условия (например, правило употребления модального глагола can или образец речи, который ему нужно повторить за учителем: “My dog can run”), он выполняет речевую операцию, которая носит формальный характер и ничего не добавляет к развитию речи.

Если же речевая операция осуществляется с определенной целью (например, в задании: «Расскажи, что ты умеешь делать»), она (операция) становится речевым действием. Когда появляется мотив («Чтобы накормить своих зверей, нужно рассказать, что они умеют делать»), то речевая операция становится иноязычной речевой деятельностью, поскольку всегда, когда есть мотив, внимание школьников направлено на смысловую сторону высказывания: они воспринимают и порождают смыслы, а не заучивают механически слова, грамматические формы и правила. При этом каждая речевая операция, входящая в состав сложного речевого действия, должна отрабатываться на уровне действия, у которого есть мотив, до тех пор пока она не станет автоматизмом. Развертывание всего состава операций, входящих в действие, и создает возможность «психологического» управления иноязычной речью со стороны учителя [7]. В этом случае важно подчеркнуть роль родного языка, который на первом году овладения языком является помощником при формулировании речемыслительных задач, создающих естественную мотивацию.

Учет третьего условия – психологического закона «интериоризации» – применительно к младшему школьнику, овладевающему ИЯ, означает, что освоение любого иноязычного речевого действия должно начинаться с создания его мотивационной основы, обеспечивающей «смыслообразование» («ради чего я буду это делать?», «зачем мне это понадобится в речи?»). В свою очередь, речевые действия, чтобы быть «присвоенными» школьником и выступать в виде орудий иноязычной речевой деятельности (подобно тому, как это происходит на родном языке), должны пройти процесс интериоризации (присвоения, приобретения). В науке доказано принципиальное различие между запоминанием в традиционном понимании и интериоризацией слова: можно выучить тысячи слов и безошибочно называть их в ответ на эквивалент в русском языке/на картинке и не быть способным употреблять слово в составе высказывания в реальной ситуации общения [8]. Знаки языка, по определению А.А. Леонтьева, – это психологические орудия речевой деятельности. Овладение их свойствами возможно только в процессе действий с использованием материальных свойств самих знаков, чтобы ученик научился употреблять слово в составе высказывания в реальной ситуации общения.

Из сказанного очевидно, что для овладения учащимися иноязычными словами недостаточно их просто выучить (или записать в словарик) или проговорить хором и выполнить репродуктивные упражнения. Для того чтобы иноязычное слово стало частью всех психических процессов младшего школьника, а не только его памяти, он должен не просто подставлять слова в готовые высказывания, а пользоваться словом как орудием речевой деятельности посредством специальным образом организованной системы упражнений.

И, наконец, четвертое психологическое условие формирования детьми самостоятельной иноязычной речи. Сюда относятся такие когнитивные способности, как фонематический слух, оперативная память (способность удерживать речевые цепочки в памяти), слуховое внимание и способность к вероятностному прогнозированию, отражающая такую характеристику вербального мышления, как оценка лингвистической вероятности сочетаемости слов. Данные способности не просто сопровождают речь, они являются ее непременными органическими составляющими и могут быть определены как результат когнитивного и речевого развития детей. Следовательно, направленность технологии обучения ИЯ на развитие данных способностей будет определять ее развивающий потенциал. Это касается и технологий, используемых в современных учебниках, экспертиза которых, по единодушному мнению академического сообщества, требует своего пересмотра.

Для методически грамотного проектирования технологии формирования у учащихся речевых навыков и для успешного формирования у них техники чтения на ином языке необ-

ходимы *данные психолингвистики* и, прежде всего, доказанные этой наукой онтогенетические закономерности овладения языком, которые носят универсальный характер [8, 20], а именно:

– центральным процессом овладения речью является генерализация (обобщение);

– имитация, не являясь основой овладения ребенком речью, играет вспомогательную роль (только 10% речи человека основано на имитации);

– знания детей о звуках изучаемого языка определяют скорость, с которой они овладевают чтением и письмом.

Рассмотрим значимость учета данных закономерностей для успешного овладения детьми иностранным языком. Как отмечалось выше, проектирование технологии, формирующей речевые навыки, требует выделения иноязычной языковой способностью в качестве обязательного объекта овладения. Это способность использовать знаки языка (звуки, слова, грамматические явления) как орудия речевой деятельности, следуя правилам ее построения. Заметим, что именно речевая деятельность актуализируется в прочных речевых навыках и на ней базируется речевая способность к самостоятельной речи. Формирование такой иноязычной языковой способности (интегрирующей лексическую, грамматическую и фонетическую способности) требует серьезной *психолингвистической основы* и, прежде всего, выбора не имитативной теории, согласно которой речь детей развивается на основе подражания и репродукции тех элементов языка, которые ребенок слышит в речи взрослых, и которая, к сожалению, нашла отражение в ряде современных учебников для начальной школы (технология имитативно-репродуктивного усвоения детьми английского языка на основе глобального восприятия иноязычных образцов речи), а психолингвистической теории, в которой главной закономерностью овладения речью является не имитация, а генерализация (St. Pinker, D. Slobin, N. Chomsky, А.М. Шахнарович и др.). Особенно это важно при разработке технологии овладения детьми иноязычной грамматикой. Как известно, благодаря врожденной языковой способности (N. Chomsky), ребенок генерализирует, обобщает все, что слышит и (на неосознаваемом для себя уровне) выводит для себя правила. А.М. Шахнарович приводит пример генерализации детьми, для которых английский язык является родным, когда они ко всем глаголам, и правильным и неправильным, «приклеивают» хвостики -ed. Примеры, когда генерализация оказывается сильнее, чем даже речевая практика, собраны К.И. Чуковским в известной книге «От двух до пяти»: наелся – намакаронился; встал – упал – зажгал (свет) и т.д.

При овладении ИЯ в школьных условиях, в силу ограниченного количества времени, ученик не имеет возможности постоянно слышать иноязычную речь и обобщать все, что он слышит. Поэтому условия для генерализации как центрального процесса овладения речью важно создавать в образовательном процессе специально, чтобы обеспечить ученику возможность самостоятельного речепорождения. Для этого нужна особая организация метода ознакомления с грамматическими явлениями как познавательной стадии открытия секретов-законов иностранного языка, чтобы ученик понимал, что речь – это не нагромождение слов, что речь строится по правилам.

Эти правила важно предлагать ученику не в готовом виде (как не способствующие познавательной активности и когнитивному развитию в целом), а в виде проблемной мыслительной задачи на родном языке, решая которую он познает законы чужого языка [8].

К сожалению, закономерность генерализации не учитывается авторами учебников при проектировании технологии обучения грамматике, поэтому этап ознакомления с новым грамматически явлением зачастую представлен скучным правилом, а на этапе тренировки основным видом упражнений является повторение слов и речевых образцов за учителем – самая бесполезная операция для становления самостоятельной речи, приводящая к левополушарному утомлению, о чем будет сказано далее.

Данные психолингвистики чрезвычайно важны для проектирования технологии формирования техники иноязычного чтения. В онтогенезе дети научаются читать значительно позже, чем говорить. Сталкиваясь с написанными словами, они хорошо знают, как эти слова произносятся. И тем не менее при освоении грамоты родного языка дети сталкиваются с большим количеством трудностей [2], не говоря уже об ИЯ, когда у детей нет опыта устно-речевого общения на этом языке, а расхождения звуковой и графической формы слова могут быть весьма велики, как это имеет место, например, в английском языке.

Учет третьей упомянутой нами выше психолингвистической закономерности – знания детей о звуках языка определяют скорость, с которой они обучаются чтению – обусловливает единственно-правильный путь овладения детьми техникой иноязычного чтения – не от букв к звуковым значениям, а от звуковых значений и их систем к буквам. Необходимость именно такого пути определяется двумя обстоятельствами: во-первых, буква – обобщенный знак; во-вторых, в современных алфавитах буквы, как правило, имеют не одно, а несколько звуковых значений (Д.Б. Эльконин).

Американские ученые [19], исследуя детей с умеренной или выраженной потерей слуха, пришли к выводу о том, что такие дети обнаруживают большие трудности при освоении чтения. В таком положении оказываются российские младшие школьники, начинающие изучать ИЯ с одновременного освоения устной речи, чтения и письма. Многочисленные трудности чтения в таком случае связаны именно с отсутствием слухового и «фонологического» опыта иноязычной речи. Психолингвистически правильный путь овладения детьми техникой иноязычного чтения – это не просто путь от устной речи к чтению, но путь от звука и звукового анализа к букве и буквенно-звуковым соотношениям. Использование этого пути требует выделения периода устного иноязычного общения, который подготавливает младшего школьника к иноязычному чтению: прежде чем младший школьник начнет учиться читать на иностранном (английском) языке, необходимо создать у него коммуникативное ядро в устной иноязычной речи: либо во время курса устного иноязычного общения во II классе (длиной в одну четверть), если дети начинают изучать предмет «Иностранный язык» со II класса; либо в I классе начальной школы (длиной в один год), если иностранный язык изучается с I класса за счет школьного компонента.

При этом эффективность формирования коммуникативного ядра в устном курсе иноязычного общения (в обоих вариантах) определяется использованием такой технологии развития устной речи, которая также исключает имитацию и механическое (хоровое и индивидуальное) повторение и способствует формированию речевой и когнитивных способностей, включая фонологическое осознание детьми звукового состава нового языка [11].

Проектирование развивающей технологии, которая носит здоровьесберегающий характер, требует учета данных *психофизиологии о возможностях современных учащихся*, данных, которые, к сожалению, также не принимаются во внимание разработчиками современных программ и учебников для начальной школы.

Изучение результатов исследований психофизиологов позволяет заключить, что:

– обучение чтению и письму на иностранном языке в I классе, когда дети осваивают грамоту родного языка, является процессом *психофизиологически неоправданным и методически некорректным*, поскольку ведет к перегрузке зрительного анализатора и замедляет процесс овладения ИЯ;

– обучение иноязычному чтению и письму в детском саду *наносит вред их психическому развитию,* так как при этом происходит форсирование развития зрительного анализатора и задействуются те структуры мозга, которые к этому не готовы.

Психофизиологически правильно, когда овладение иноязычными умениями происходит поэтапно:

• на пропедевтическом этапе (I класс или первая четверть II класса) сначала во время курса устного иноязычного общения у школьников взаимосвязанно формируются умения аудирования и говорения и развивается фонологическая способность, а затем на основе созданного коммуникативного ядра осваиваются умения чтения и письма, овладение которыми «вплетается» в единый контекст с устно-речевой деятельностью;

• на основном этапе (III–IV классы) умения устной и письменной речи формируются взаимосвязанно и сопряженно с развитием когнитивных способностей.

Речь, как известно, базируется на деятельности мозга и межполушарном взаимодействии, поэтому учет *нейрофизиологических закономерностей формирования речевой деятельности* является императивом при выстраивании технологии обучения ИЯ. Так, изучение данных нейрофизиологии свидетельствует о том, что в когнитивном развитии младшего школьника особая роль принадлежит овладению техническим навыком письма, становление и совершенствование которого неразрывно связано с формированием у детей 7–8 лет механизмов произвольной регуляции движений (зрительный контроль графических движений для их правильного выполнения). Отсюда очевидно, что при обучении письму на ИЯ необходимо:

• осторожно относиться к такому его показателю, как скорость, так как доминантная двигательная задача, ориентированная на высокую скорость, навязанную требованиями обучения, не соответствует функциональным возможностям детей, особенно леворуких;

• осуществлять индивидуальный подход к леворуким детям при овладении ими иноязычным письмом;

• при проектировании технологии обучения технике письма на ИЯ базироваться на нейрофизиологических особенностях формирования технических навыков письма на родном языке.

Данные нейрофизиологии свидетельствуют также о том, что причины неудач младшего школьника связаны с тем, что в обучении ИЯ не учитывается так называемый «полушарный» фактор, под которым понимаются различия в функционировании левого и правого полушарий младшего школьника [1, с. 88–94]: левое полушарие отвечает за звуко-аналитические способности, соотношение звука и буквы, образование понятий, анализ и логику, регуляцию артикуляторной речевой системы, а правое – за синтез и творчество, интонационно-голосовую речевую систему. Специализация полушарий в детском возрасте и их взаимодействие являются важным условием развития речи, мышления, чтения и письма школьника [18].

Однако, как известно, существующие способы обучения в начальной школе приводят к большой перегрузке левого «логического» полушария и конвергентного мышления и «недогрузке» правого «творческого» полушария, в то время как творческая деятельность, а самостоятельная речь – это творчество, всегда начинается с активизации правого полушария, а левое осуществляет в творческом акте исполнительную функцию. В результате левое полушарие не разгружается от привычных актов, накапливающееся левополушарное утомление проявляется в виде психоневрозов, замедления психического развития, потери интереса к обучению, девиантного поведения. Ученик утрачивает свою целостность и зачастую здоровье, о чем свидетельствуют исследования [12, с. 95].

Все это имеет прямое отношение к преподаванию ИЯ в начальной школе: имитация речи учителя, многократное повторение за ним изолированных слов и речевых образцов, механическое заучивание диалогов и монологов (зачастую без понимания их содержания), отсутствие осознания детьми того, что им предлагается делать, когда они овладевают всеми видами речевой деятельности одновременно без опоры на устное коммуникативное ядро и формирующуюся иноязычную фонологическую способность, замена живого общения разными компьютерными ухищрениями, – все это приводит к «левополушарному» утомлению младшего школьника и, как результат, – его неэффективность в овладении им ИЯ.

Таким образом, нежелательный дисбаланс мозговой деятельности обусловливается форсированием формирования чтения и письма и усиленной работой механической памяти, что создает трудности в овладении иноязычной речью и не способствует психическому здоровью детей. Представляется, что исправить такое положение возможно как посредством разработки природосообразных технологий для развития творческой иноязычной речи младших школьников, так и путем создания учебников «правополушарного» толка с обязательной опорой на нейрофизиологические закономерности и с учетом психофизиологических возможностей возраста.

Необходимо также подчеркнуть, что нейрофизиологи рассматривают младший школьный возраст как важный сензитивный период в развитии вербальной деятельности. Это означает, что раннее приобретение отличных от родного языка лингвистических структур может полностью интегрироваться в вербальную систему мозгового обеспечения вербальной деятельности учащихся при условии формирования их иноязычной речевой деятельности сообразно нейрофизиологическим и психолингвистическим закономерностям развития речевой способности и психофизиологическим возможностям младшего школьного возраста.

При этом важными когнитивными функциями, которые оказывают благоприятное влияние на формирование у младшего школьника умений чтения и письма, являются фонологическое осознание речи, слуховая оперативная память и «фонетическая запись» слов в долговременной памяти. Поэтому важным условием их развития при обучении ИЯ следует признать курс устного иноязычного общения, направленный на формирование у школьников иноязычной языковой и речевой способностей.

Эффективность формирования последних зависит от того, как выстроен первый год овладения младшими школьниками ИЯ (особенно английским). Проведенный теоретический анализ вкупе с анализом существующей практики обучения ИЯ (английскому) в начальной школе позволяет сделать следующие выводы:

1. Трудности детей при овладении ИЯ обусловлены отсутствием признака системности используемых технологий, получивших реализацию в современных УМК, и в первую очередь отсутствием научной психолингвистической, психофизиологической и нейрофизиологической основы их проектирования и реализации.

2. Действующие в настоящее время учебники Spotlight и Starlight (совместный проект издательства «Просвещение» и британского издательства «Express Publishing») для I и II классов являются психофизиологически и психолингвистически неправильными учебниками, поскольку процесс овладения детьми ИЯ построен их авторами на зарубежной имитативной технологии, включая обучение технике чтения на основе устаревшего метода целых слов.

3. Издателям и авторам учебников пора осознать **свою ответственность** за ту литературу, которую они создают и издают для начальной школы, поскольку маленький ученик – это слишком хрупкое создание, и от технологии, которая используется, зависит и его здоровье, и личностное развитие (самостоятельно мыслящий ученик или «попугай», повторяющий заученное, киборг, которым можно манипулировать).

4. Для проектирования технологии обучения ИЯ только методических знаний недостаточно. Требуется учет современных данных всего спектра наук, исследующих речь как феномен и мозговую деятельность современного младшего школьника, чтобы выстроить развивающую и здоровьесберегающую технологию овладения как средствами иноязычного общения, так и самим иноязычным общением.

Обратимся далее к третьей составляющей интегративной цели овладения ИЯ в условиях начального иноязычного образования – **учебно-культуроведческой (практической) цели**, которая призвана также получить свою

реализацию в технологии обучения ИЯ. Данная цель заключается в формировании у детей:

– способности к иноязычному общению, обогащенной культуроведческими умениями;

– учебно-познавательной способности и связанной с ней способности к рефлексивной самооценке процесса и результата овладения ИЯ.

Проектирование технологии, формирующей способность к иноязычному общению, требует обязательного учета данных *культуроведения* как значимого раздела современной языковой педагогики [16], что обусловливает необходимость решения ряда проблем в качестве приоритетных для современного начального языкового образования [17].

В обозначенном контексте считаем правильным говорить не о формировании у младших школьников способности к межкультурному общению (тем более о межкультурной компетенции), а о *культуроведческом обогащении их коммуникативно-речевой практики* и, прежде всего, об умениях *культуроведческой наблюдательности* (термины В.В. Сафоновой), отражающих новый опыт знакомства детей с иной культурой с опорой на родную культуру.

Несколько слов необходимо сказать и о двух других признаках системности развивающей технологии обучения ИЯ, которые были обозначены нами выше. Первый из них заключается в выделении новых *объектов овладения* школьниками в начальном иноязычном образовании (наряду с речевыми навыками и умениями также *когнитивные способности:* фонематический слух, оперативная память, слуховое внимание и способность к вероятностному прогнозированию) и *объектов обретения* (личностные качества, нравственные ценности, культурные ценности).

И, наконец, третий признак системности как доминантного показателя развивающей технологии. Он интегрирует три дихотомии: 1) воспитание – самовоспитание, 2) развитие – саморазвитие и 3) учение – обучение младшего школьника, обеспечивающие его нравственное, когнитивное и коммуникативное развитие за счет сопряженного формирования трех базовых способностей: способности к нравственной ориентации, учебно-познавательной и иноязычно-речевой (базирующейся на языковой способности).

Итак, еще раз подчеркнем следующее. На начальной ступени в школе важно формировать ценности и способности – иноязычную языковую и иноязычную речевую, которые актуализируются в речевые навыки и умения и которые проявляются в их культуре – культуре нравственной, культуре общения, речевой культуре, культуре учебного труда [10, 11]. Не случайно в европейской концепции школьного языкового образования (не без влияния нашей отечественной науки) выдвигаются на первый план именно способности и культура в качестве целей и результатов такого образования.

Отсюда очевидно, что важным инструментом реализации данных целей и достижения учащимися образовательных результатов является такая технология, которая:

– обладает триадой взаимосвязанных признаков-характеристик, представленных выше;

– проектируется с учетом научных данных психологии, педагогики, психолингвистики, психофизиологии и нейрофизиологии;

– помогает маленькому ученику овладевать ИЯ успешно, результативно и комфортно для своего эмоционального здоровья, развиваться и «возрастать» в своих способностях. Эта успешность гарантируется направленностью на формирование у младшего школьника способностей, необходимых для использования ИЯ как средства общения и познания.

Литература

1. *Барт К.* Трудности в обучении: раннее предупреждение: учебное пособие. – М.: ИЦ «Академия», 2006. – 208 с.

2. *Безруких М.М.* Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2015. – 464 с.

3. *Гальскова Н.Д.* Об итогах второго года экспериментального обучения иностранным языкам в начальной школе / Н.Д. Гальскова // Иностр. языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 3–7.

4. *Гальскова Н.Д.* Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 3–14.

5. *Гальскова Н.Д.* Обучение диалогической речи студентов языкового педагогического вуза с учетом их индивидуально-психологических особенностей (немецкий язык). Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 1982. – 22 с.

6. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений по специальностям «Педагогика и психология» и «Педагогика» / В. И. Загвязинский. – 5-е изд., стер. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 188 с.

7. *Негневицкая Е.И.* Иностранный язык для маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е. И. Негневицкая // Иностр. языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 20–26.

8. *Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 111 с.

9. *Никитенко З.Н.* Иностранный язык в начальной школе: теория и практика. – Учебник. Флинта, 2018. – 328 с.

10. *Никитенко З.Н.* Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе. – М.: Прометей, 2019. – 320 с.

11. *Никитенко З.Н.* Первые шаги в английском языке. Книга для педагога к УМК для детей 5-7 лет. – Ювента-Бином, 2018.

12. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

13. Программы общеобразовательных учреждений. Иностранные языки. 1-4 классы начальной школы / Н.Д. Гальскова, Е.Я. Григорьева, А.Ю. Горчев, Л.Г. Денисова, З.Н. Никитенко [и др.] // Программы общеобразовательных учреждений. Иностранные языки. – М.: Просвещение, 1994. – С. 3–132.

14. *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.

15. *Сафонова В.В., Соколова Н.Г.* Технология социокультурного анализа УМК по английскому языку для начальной школы. Культуроведческие аспекты языкового образования. Сб. науч. трудов. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 66–79.

16. *Сафонова В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

17. *Сафонова В.В.* Детское культуроведение как неотъемлемая часть современного начального языкового образования в России // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 12. – С. 2–16.

18. *Dorn G.* Gehirngerechtes Lerner-Unsere beiden Gehirnhälften / G. Dorn. – Studienkreis Bochum, 1990. – 120 S.

19. *Kampfe C., Turechek A.* Reading achievement of prelingually deaf students and its relationship to pa-rental method of communication // American annals of the Deaf. – 1987. – № 132. – P. 11–15.

20. *Pinker St.* The Language Instinct. The New Science of Language and Mind. Penguin Books, 1995. – 494 с.

З.Н. Никитенко

Сведения об авторе: *Никитенко Зинаида Николаевна,* доктор пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

ПРАКТИКА

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ЗООНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме развития компетентностного подхода на примере лингвокультурологического материала. В публикации рассмотрен способ анализа тематических групп слов, обозначающих названия детенышей животных. Предложены способы организации работы по развитию лингвокультурной компетенции обучающихся на занятиях по английскому языку.

ENHANCING STUDENTS' LINGUA CULTURAL COMPETENCE USING ENGLISH NAMES OF ANIMALS

This article focuses on the problem of development of lingua cultural competence in EFL classroom. The author argues that activities based on lingua cultural analysis are one of the best ways to successful communication.

В условиях приобретения английским языком статуса глобального, универсального языка lingua franca перед изучающими этот язык как иностранный открываются новые перспективы и возможности, которые, в свою очередь, сопряжены с некоторыми трудностями. В настоящее время востребовано большое количество профессий, предполагающих владение специалистом одним или несколькими иностранными языками, в число которых, вне всякого сомнения, входит и английский. Можно с уверенностью предположить, что достаточно большое количество обучающихся, в настоящее время

Ключевые слова: *лингвокультурология, компетенция, зоонимы.*

Key words: *lingua cultural competence, competence, names of animals.*

получающих образование в школе и вузе, в ближайшем будущем окажутся в ситуации профессионального межкультурного общения на английском языке, в которой им придется иметь дело как с носителями этого языка, так и с представителями других лингвокультур.

Как известно, одной из ведущих целей обучения иностранным языкам в настоящее время является формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Очевидно, что для осуществления эффективного и успешного иноязычного общения обучающимся необходимо овладеть довольно большим словарным запасом на иностранном языке, а также иметь представление об особенностях культуры партнеров по общению. С этой точки зрения проблема номинации в различных языках представляется весьма актуальной, поскольку отражает взаимосвязь человеческого мышления, сознания и процессов познания окружающей действительности с языком как способом отражения этих процессов и механизмом концептуализации и категоризации мира. В номинации любого предмета или явления отражаются особенности восприятия человеком реальности и мотивы выбора тех или иных языковых средств, с помощью которых осуществляется их означивание. Данное обстоятельство позволяет рассматривать иноязычную лексику в качестве полноценного материала для формирования и развития лингвокультурной компетенции обучающихся. В предлагаемой статье под лингвокультурной компетенцией мы будем понимать способность и готовность человека осуществлять эффективное иноязычное общение на основе знаний о культуре, воплощенных в определенном национальном языке, преодолевая социальные, этнические, культурные и другие стереотипы.

Лингвокультурологический подход на сегодняшний день является одним из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры. Такой подход помогает проникать учащимся в природу культурного смысла, закрепленного за определенным языковым знаком.

На занятиях по иностранному языку с учащимися можно проводить работу по анализу лексических единиц, объединенных по тематическому принципу. Такой способ группировки позволяет установить связь между словами и обозначаемыми ими явлениями, выявить внутреннюю организацию единиц и проанализировать системные связи между ними, установить сходства и различия в их семантике. Кроме того, исследуя подобные группы слов в различных языках, у учащихся появляется возможность определить способ членения действительности представителями разных культурных общностей и выявить общую природу мотива, лежащего в основе номинации.

В качестве материала для микрофрагмента анализа могут быть, к примеру, выбраны несколько зоонимов в английском языке, обозначающих детенышей животных. В нашем случае выборка носила случайный характер. Предметом исследования явились характер мотивации зоонимов, их типологические сходства и различия. Группу составили следующие слова: codling, duckling, fingerling, fledgling, gosling, hatchling, spiderling, owlet, piglet, snakelet, eaglet, froglet.

Преподаватель может рассказать учащимся о том, что именование животных в том или ином языке происходит по определенным закономерностям, на основе которых можно выделить ряд общеэтимологических принципов для присвоения названия того или иного предмета или существа. Такая схожесть или даже тождество обуславливается формальными законами мышления и повторяемостью психологических процессов. Однако на развитие отдельного языка существенным образом влияет ряд экстралингвистических данных (например, история, география, этнография и др.). В этой связи весьма интересна классификация, разработанная Д.С. Сетаровым, который выделяет пять основных типов мотивации названия животных: ономатопоэтическая,

этологическая, соматическая, оценочная и ономастическая мотивация [1].

Ономатопоэтическая мотивация представляет собой наименование на основе звукоподражательного образа. Данный тип мотивации является наиболее продуктивным для названий птиц, поскольку именно у них встречается наибольшее разнообразие голосов. Звукоподражательное слово называет определенное звучание, которое зависит от фонетических особенностей языка, а также носит индивидуальный характер. Следовательно, звукоподражательное название одной и той же птицы в разных языках может отличаться. Тем не менее, можно отметить сходства между звукоподражательными названиями в различных языках, которые возникают благодаря типологическому сходству: типизации птичьих голосов и существованию словообразовательных моделей, по которым строятся ономатопоэтические названия. Так, например, горловой голос может быть обозначен комбинацией заднеязычной согласной и дрожащей «р»: английское слово “crow” и русскоязычное слово «ворона». Также для именования животного может использоваться повторение или частичное повторение звукоподражательного корня: английское слово “chiffchaff” или русское слово «удод» [1, с. 9–10].

Этологическая мотивация основывается на каких-либо типичных для того или иного животного действиях. К примеру, английское слово “woodpecker” образовано от глагола “to peck” – «клевать», в то время, как русскоязычное слово «дятел» происходит от глагола «долбить». Название птицы “nutcracker” (ореховка, кедровка) образовано от глагола “to crack” – «колоть», а в случае с птицей мухоловкой “flycatcher” в основу номинации положен принцип «объект питания – животное».

Соматический тип – это такой тип мотивации, который основывается на каком-либо внешнем признаке животного: цвете шерсти, размере и т.п. В русском языке слово «лебедь» образован от праславянского слова, обозначающего «белую птицу». Интересно, что в современном варианте английского языка слово “swan” не имеет ярко выраженных значений внешнего вида. Если обратиться к этимологии английской лексемы, то можно выявить, что древнеанглийское слово и его германские параллели восходят к протоиндоевропейской звукоподражательной основе со значением «петь, издавать звук».

При оценочной мотивации название того или иного объекта окружающей действительности происходит на основе одного из его отличительных признаков, причем выбор мотивировочного признака определяется отношением человека к обозначаемому предмету или его ролью в жизни людей. Слова часто содержат эксплицитную или имплицитную оценку обозначаемого. Данный тип мотивации может возникать на основе знаний человека о предмете, явлении или живом существе, на основе одного какого-либо ассоциативного или дифференцирующего признака. Перенос названий животных на человека является универсальным способом выражения оценочных значений.

Ономастическая мотивация проявляется во взаимодействии между именами собственными и нарицательными. В каждом языке немало собственных имен, образованных от названий животных.

Из представленного ранее списка слов семь лексем образованы при помощи деривационного элемента -ling, значение которого обычно определяют как “a small, young, or less important type of something” [2]. В большинстве случаев суффикс -ling присоединяется к именной основе, а именно к основе существительного: cod – codling; duck – duckling; finger (anything that is long and thin, like the shape of a finger) – fingerling; goose – gosling; spider – spiderling. Из приведенных примеров становится ясным тот факт, что в случае с существительными codling, duckling, gosling, spiderling суффикс -ling оформляет основу существительного, обозначающего взрослую особь. Следовательно, можно прийти к выводу, что они образованы по модели «имя взрослой особи + суффикс со значением возраста для имени молодой особи». Однако необ-

ходимо отметить, что существительное fingerling не подчиняется указанной словообразовательной модели, поскольку в этом случае суффикс -ling присоединяется не к существительному, обозначающему взрослую особь, а к существительному, обозначающему что-либо схожее по размеру и форме с пальцем руки, например, небольшую рыбу.

В этот перечень входит слово, имеющее тот же деривационный элемент, но который оформляет глагольную основу – hatchling (hatch, "if a baby bird, fish, insect etc hatches or is hatched, it comes out of its egg and is born" [3]). Обычно существительное hatchling используется для обозначения детеныша, который появляется на свет, вылупляясь из яйца. В рассмотренном случае имя детеныша возникает на основе соединения представлений о дейтвии и субъекте этого действия.

Другая когнитивная модель, а именно «признак – носитель признака», лежит в основе семантики существительного fledgling: fledged – "with feathers that are developed enough to fly" [3], т.е. «оперившийся, способный летать». В данном случае обозначение детеныша происходит по внешнему признаку – наличию оперенья у молодой особи, что выступает как наиболее заметный признак означаемого.

Стоит отметить, что суффикс общегерманского происхождения -ling в современном английском языке сохранился с древнего периода развития языка. В древнеанглийском языке с его помощью образовывались имена существительные с разными значениями. Значение чего-то небольшого появляется значительно позже, предположительно, под скандинавским влиянием, поскольку на тот период в древнескандинавском языке уже были диминутивы, образованные с помощью данного суффикса: дск. Goeslingr – "gosling, a little goose" [5].

Из представленного списка возможно выделить еще одну группу слов, образованных при помощи суффикса -let со значением уменьшительности – "a small kind of something" [2]. Суффикс -let образует новые слова путем присоединения к основе существительного. Из приведенных примеров видно, что суффикс -let присоединяется к основе существительного, обозначающего взрослую особь. Немаловажно отметить, что по данным словаря Oxford, существительные froglet и owlet, помимо значения молодой особи, также обозначают животное данного вида, но маленького размера. Лексему froglet также определяют как "a small kind of frog" [4], a owlet – "a small owl found chiefly in Asia and Africa" [4].

Важно, что для обозначения детенышей большинства животных используется более одного слова, как правило, это два или три. Чаще всего это обусловлено различными названиями для различных степеней развития молодой особи, но существует и ряд других причин. С учащимися в этом случае следует рассмотреть синонимичные пары названий детенышей животных, чтобы установить различия в названиях.

Мальки рыбы в английском языке обозначаются двумя существительными – "fry" и "fingerling", при этом существительное "fry" используются по отношению к малькам любой рыбы, а существительное "fingerling" обычно по отношению к малькам форели, лосося или семги, то есть в отношении рыб из семейства лососевые. Следовательно, можно сделать вывод, что существительное "fry" имеет более широкую область употребления. Однако мальки трески обозначаются четырьмя различными существительными – "codling", "hake", "sprag", "sprat". Существительное "codling" используется в отношении мелкой трески, существительное "hake" имеет значение «мерлуза», «хек», существительное "sprag" обозначает «молодь трески», а существительное "sprat" имеет среди них наиболее широкую область употребления, поскольку оно используется в отношении любой мелкой рыбы, похожей на кильку.

Различные названия детенышей насекомых основываются на выделении определенной стадии развития. Вероятно, такой акцент делается в связи с тем, что внешний вид особи развивающегося и взрослого насеко-

мого очень различается, в отличие от, например, млекопитающего (молодая особь внешне напоминает взрослую).

Для наименования птенцов любой птицы, а также птенцов эму используются существительные “hatchling” и “chick”, смысловые различия которых основываются на указании этапа развития молодой особи или отсутствия такого указания. Существительное “hatchling” именуется любой только что вылупившийся из яйца детеныш (птенец, крокодильчик, маленький динозавр и т.п.), в то время как “chick” используется для именования птенца в общем, не зависимо от стадии его развития.

Из двух существительных, “eaglet” и “fledgling”, используемых для обозначения детеныша орла, “eaglet” («орленок») используется для обозначения птенца орла в общем, а “fledgling” («оперившийся птенец») используется для обозначения птенцов некоторых птиц (например, орла, совы). Также следует отметить, что в случае с существительным fledgling в основу для именования берется наиболее отличительный внешний признак (недавнее обретение перьев). Из трех существительных, используемых для обозначения детеныша змеи, “snakelet” («змееныш») используется не зависимо от возраста молодой особи. Существительное “neonate” («новорожденный») и “hatchling” («только что вылупившийся детеныш»), напротив, указывают на возраст молодого животного.

Для обозначения детенышей динозавра используются существительные “hatchling” и “juvenile”, различия между которыми основываются на этапе развития молодой особи. Существительное “hatchling”, как уже отмечалось выше, используется в отношении только что вылупившегося из яйца детеныша динозавра, крокодила и пр., а существительное “juvenile” («молодая особь») – для обозначения неполовозрелого животного. Следовательно, в отношении детеныша динозавра, в самом раннем периоде его жизни используется существительное “hatchling”, а на последующих этапах жизни молодой особи – “juvenile”. Можно отметить, что общее существительное, используемое для обозначения детенышей пресмыкающихся (аллигаторов, динозавров, змей и др.) – “hatchling”, поскольку детеныши данных животных появляются, вылупляясь из яйца.

Детеныши лягушки обычно называются “tadpole”, “polliwog” и “froglet”. Из них лексема “froglet” («лягушонок») используется для обозначения молодой особи на той стадии, когда она внешне начинает напоминать взрослую. Существительные “polliwog” и “tadpole” со значением «головастик» имеют существенные различия. Слово “tadpole” акцентирует внимание на внешнем виде (строении) головастика, который впоследствии вырастет в лягушку или жабу, а существительное “polliwog” указывает не только на внешний вид особи, но и типичное для нее действие (головастики передвигаются, извиваясь). Рассмотрение этимологии слова показывает, что оно произошло от среднеанглийского “polwygle”, которое в свою очередь было образовано путем слияния “pol” (“poll” – голова) и “wiglen” (“wiggle” – извиваться), а существительное “tadpole” – от двух основ существительных: “tadde” (“toad”) и “pol” [5]. Так при именовании детенышей лягушки внимание акцентируется на внешнем виде детеныша на той или иной стадии развития, поскольку внешний вид значительно изменяется в процессе развития особи.

Для обозначения детенышей хряка и свиньи используются три существительных – “piglet”, “shoat” и “farrow”. Существительное “piglet” является нейтральным, наиболее часто употребляемым и обозначает детеныша в общем. В свою очередь “farrow” («свинка», «поросенок») является устаревшим названием, а существительное “shoat” является сельскохозяйственным термином и обозначает «поросенка после отъема от свиноматки». Используемые для обозначения детенышей борова существительные “shoat” и “farrow” имеют те же различия, что указаны выше.

Подводя итог, можно вместе с учащимися выделить определенные закономерности наименования детенышей

животных с когнитивной точки зрения. Здесь характерно наличие трех принципов наименования: взрослая особь – молодая особь; характерное для молодой особи действие; отличительный для малыша внешний признак. Стоит также выделить закономерности именования животных различных классов: для птиц наиболее характерной являются модели «взрослая особь – молодая особь» и «характерное для молодой особи действие – молодая особь». Для наименования рыб используются модели «взрослая особь – молодая особь» и «отличительный для малыша внешний признак – молодая особь», в то время как модель «характерное для молодой особи действие – молодая особь» выявлена не была. В случае с остальными видами животных (земноводные, рептилии и др.) используется модель «взрослая особь – молодая особь». С точки зрения семантики большинство суффиксов, используемых для образования названий детенышей животных, являются диминутивными, т.е. уменьшительно-ласкательными.

Проведение подобного анализа может способствовать созданию предметного и лингвокультурного контекста будущих профессиональных сфер общения, что определяет развивающий характер обучения и нацеленность на формирование лингвокультурной компетенции обучающихся.

Литература

1. *Сетаров Д.С.* Номинация, мотивация и этимология слова: (На материале назв. животных) / Д.С. Сетаров. – Вильнюс: Минвуз ЛитССР, 1984. – 66 с.

2. Longman Dictionary of Contemporary English Online. – URL: http://www.ldoceonline.com (дата обращения: 20.12.2017)

3. Macmillan English Dictionary Online. – URL: http://www.macmillandictionaries.com/dictionary-online/ (дата обращения: 21.12.2017)

4. Oxford Dictionaries Online. – URL: https://en.oxforddictionaries.com/ (дата обращения: 20.12.2017)

5. The Concise Oxford Dictionary of English Etymology Online. – URL: http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780192830982.001.0001/acref-9780192830982 (дата обращения: 21.12.2017)

А.А. Фетисова

Сведения об авторе: *Фетисова Анастасия Александровна*, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ.

E-mail: anastasia_fe@yahoo.com

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

В курсе «Методика обучения ИЯ» необходимо с самых первых занятий развивать у студентов бакалавриата мотивацию к самосовершенствованию, профессиональному росту, способствовать развитию методического мышления у студентов.

CREATION OF BACHELOR STUDENTS' MOTIVATION FOR THE PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

It is necessary from the very first lessons to create bachelor students' motivation for self-improvement, professional development in the course 'Methods of teaching foreign languages' and also to promote the expansion of methodical thinking among students.

В современном мире роль учительского труда значительно возрастает, ибо высока ответственность школы, педагогической науки за воспитание, образование и развитие личности-гражданина, личности-профессионала перед обществом, которое стремится не только выжить в глобальном мире, но и сохранить свой интеллектуальный и экономический суверенитет.

Современная психолого-педагогическая и методическая науки, лучшие образовательные практики нацелены своим вкладом ответить на вызовы ускорившихся темпов жизни, появления новых технологий, научно-технических достижений. Школа должна подготовить своих учеников к переменам не

Ключевые слова: *профессиональное саморазвитие, личностный рост, профессиональная деятельность, мотивация.*

Key words: *professional self-development, personal development, professional activity, motivation.*

столько суммой знаний, как это было еще вчера, но прежде всего развитием у них таких качеств, как мобильность, динамизм, конструктивность, способность обучаться на протяжении жизни.

В связи с этим возникла необходимость в качественно иной подготовке учителя иностранного языка, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследовательским подходом к решению конкретных педагогических задач, необходимость формирования будущего педагога, умеющего жить и трудиться в условиях меняющегося мира, личности творческой, ответственной, устойчивой к стрессам, способной предпринимать компетентные действия в различных видах жизнедеятельности, в частности, профессиональной сфере. Как отмечает А.Г. Асмолов, в настоящее время «востребована личность, которая находится в постоянном движении, и ключевая компетенция на сегодня – это компетенция обновления» [2].

Установки на саморазвитие, самообразование содержат стратегические документы в области образования. Так, во ФГОС ВО уровень высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» в нескольких разделах (Характеристике профессиональной деятельности, Требованиях к результатам освоения программы) содержится указания на необходимость готовности выпускника вуза к профессиональному самообразованию и личностному росту, к моделированию собственной образовательной траектории и профессиональной карьеры (ПК 10) (в части проектной деятельности), готовности к использованию в профессиональной деятельности методов научного исследования. Наряду с этим выделены способность к работе в команде для решения профессиональных задач, способность к самоорганизации и саморазвитию (ОК), готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК 1).

Таким образом, мотивированность на самосовершенствование становится ведущим качеством личности педагога, и развитие этого качества должно быть в центре подготовки, в том числе и учителя иностранного языка.

В курсе «Методика обучения иностранным языкам» при обучении студентов уровня высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.01 необходимо с самых первых занятий развивать у них потребность в самосовершенствовании, мотивацию к профессиональному росту, способствовать развитию методического мышления.

Приобретение собственного опыта в условиях образовательной ситуации возможно, если студент будет самостоятельно выдвигать способы решения методической задачи, рефлексировать свои действия и действия своих коллег. Эффективную реализацию можно обеспечить лишь в том случае, если обучающийся будет находиться в позиции субъекта образовательной ситуации, если он будет вовлечен в продуктивную учебную деятельность. По определению Н.Ф. Коряковцевой, данная деятельность – это «тип творческой познавательной деятельности, обеспечивающий самоопределение и саморазвитие личности засчет реализации и развития ее внутреннего и креативного потенциала, что является условием саморазвития учащегося в образовательной и социокультурной среде, его социальной мобильности и устойчивости и в дальнейшем «работы на опережение» социальной ситуации [4, с. 4]. Именно в этом случае студентом будет создаваться свой собственный образовательный продукт, именно при такой организации образовательной ситуации будет происходить присвоение им способов овладения знаниями, будет развиваться и наращиваться его образовательный и профессиональный опыт.

В этих целях усилия преподавателя вуза должны быть направлены на организацию процесса поиска решений образовательных задач, стоящих перед студентом. Важно зажечь огонь вдохновения, «вести» его (студента) внутри

образовательной ситуации, обеспечивая его взаимодействие с сокурсниками, принятие им позиции субъекта образовательного процесса, наполнить этот процесс личностно важным для студента смыслом. Полагаем, что главная цель и в общих чертах личностный смысл в этом случае заключаются в овладении основами профессии, развитии качеств и компетенций, необходимых для преподавания и воспитания школьников средствами иностранного языка. Обучающийся вуза должен иметь представление о перспективе своего развития, а также о том, в чем ему предстоит совершенствоваться в будущей профессиональной деятельности. При этом следует иметь в виду, что профессиональная деятельность учителя иностранного языка, как справедливо утверждает Н.Д. Гальскова, – это «сложный вид деятельности, цель которой состоит в создании условий для воспитания и развития средствами иностранного языка как учебной дисциплины каждого школьника как нравственной и компетентной, в том числе, в языке и культуре личности, для его способностей и компетентностей, в том числе способности и компетентности успешно осуществлять межличностное и межкультурное общение на изучаемом иностранном языке» [3].

Будущему учителю иностранного языка необходимо развивать общепедагогические умения, овладеть знаниями основ психологии и физиологии, развивать общекоммуникативные умения (общение с учениками, коллегами, родителями), знаниями технологий, умением работать в информационно-коммуникационном пространстве. Необходимо развивать также личностные качества: эмоциональность, артистизм, владение голосом, самообладание, находчивость, чувство юмора. В то же время решение профессиональных задач связано с предметным знанием. Будущему учителю иностранного языка предстоит организовать собственную речь на иностранном языке, владеть культурой страны изучаемого иностранного языка и уметь приобщать школьников к реалиям страны изучаемого языка, способствовать лучшему осознанию ими собственных истоков (развитие коммуникативной компетенции). При этом методическая задача учителя иностранного языка состоит в инициировании иноязычной речевой деятельности школьников, в мотивировании их личностно-значимого отношения к изучаемому неродному языку, в организации и управлении их взаимодействия в образовательной ситуации.

Определяя личностно-смысловое пространство студента, будущего учителя иностранного языка, важно донести до него установку: знания, полученные в вузе, не являются гарантией успешной работы раз и навсегда. Надо развивать свои компетенции с целью повышения эффективности образовательной ситуации, приобретения и обновления своего профессионального опыта.

Одним из стимулов и механизмов профессионального и личностного роста является аттестация педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность. В настоящий момент действует Положение об аттестации, утвержденное приказом Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. N 276 [4]. Добровольное участие позволяет аттестоваться учителю на первую или высшую категорию на основе оценки их профессиональной деятельности. Учитель иностранного языка готовит портфолио, подтверждающее его компетентность в области коммуникативной компетенции, включающую языковую, речевую, социокультурную, профессиональную компетенцию в умении планировать, организовывать процесс овладения учениками иностранным языком, умении осуществлять контроль на различных этапах образовательной ситуации, аналитические, исследовательские, профессионально-коммуникативные, психолого-коммуникативные умения. Учитываются достижения учащихся, степень профессиональной активности педагога – участие в работе методического объединения, конкурсах профессионального мастерства, диссиминации своего положительного опыта. Умение составить и защитить свое портфолио

должно стать одной из задач профессионально-методической подготовки студентов.

Как известно, новая модель аттестации, которая проходит апробацию в 13 регионах РФ (переходный период на новые правила аттестации установлен до 1 января 2020 года), призвана позволить молодым способным учителям строить свою карьеру уже с первых лет профессиональной деятельности. Анализ тестовых заданий в рамках апробации аттестации в новой форме свидетельствует о том, что учителю предстоит демонстрировать свой уровень знаний как по предмету «иностранный язык», так и в области педагогической науки и психологии общения. При этом важным показателем оценки достижений учащихся станет повышение их уровня обученности в зоне ближайшего развития, а не наличие пиковых показателей. Таким образом, предполагается, что аттестация в новой форме потенциально предоставит начинающему учителю возможность «сократить дистанцию» между молодым специалистом и учителем с большим педагогическим стажем при условии обладания им достаточным профессиональным уровнем. Полагаем, что новые требования к аттестации педагогических кадров также должны войти в содержание профессионально-методической подготовки студентов бакалавриата. Для успешного старта и продвижения в профессии ему необходимо быть профессионально готовым к эффективной педагогической деятельности, он должен быть мотивированным на совершенствование своей профессионально-методической компетенции и способным включаться в программу саморазвития, выстраивая собственный постдипломный образовательный маршрут.

Осознавая актуальность саморазвития в профессиональной педагогической деятельности, нами была поставлена задача: познакомить студентов уровня высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.01 с формами совершенствования профессионально-методической компетенции будущего учителя иностранного языка в курсе «Методика преподавания иностранных языков». В этих целях в курс по методике преподавания иностранных языков, предлагаемом студентам 2-го курса факультета романо-германских языков ГОУ ВО МО Московского государственного областного университета, были включены занятия по теме «Формы совершенствования профессионального мастерства учителя иностранного языка». В качестве учебной формы были избраны практические занятия, так как они:

- обладают большим продуктивно-образовательным потенциалом, позволяющим заложить основы профессиональной методической компетенции студентов-бакалавров, которая будет развиваться впоследствии (в период прохождения педагогической практики в вузе и в дальнейшей профессиональной деятельности как в процессе преподавания иностранного языка, так и в различных формах повышения квалификации), а также овладеть основами осуществлять организованную управляемую познавательную деятельность учащихся, способствующую усвоению ими языковых знаний во взаимосвязи с практикой использования языка в качестве средства общения и познания;
- предоставляют возможность для развития способности студентов генерировать идеи, умения переключаться с одной идеи на другую при внезапно возникшей проблеме, обращаться к своему социальному и предметному опыту для ее решения, умения действовать в нестандартных ситуациях, рефлексировать свои действия и действия своих коллег.

В качестве основных методов, с помощью которых осуществлялась реализация образовательного потенциала практических занятий, использовались методы, которые содержат проблематизацию, интерактивность и креативность. При этом отбор учебного материала осуществлялся как с учетом уровня обученности студентов по методике обучения иностранным языкам, так и с порой на их жизненный опыт, позволяющий активизировать их познавательную способность.

Основной целью занятий по указанной выше теме явились ознакомление студентов с основными формами совершенствования профессионального мастерства учителя иностранного языка и стимулирование мотивации к изучению дисциплины «Методика преподавания иностранных языков», приобретению и развитию профессиональных компетенций (ОК-12). В качестве образовательной задачи выдвигалось знакомство студентов с основными понятиями, сопряженными с выбранной темой, а также с методическими формами совершенствования профессиональной компетентности учителя иностранного языка (ОПК-1). Развивающую задачу составило развитие познавательных способностей студентов, самостоятельности мышления, творческой активности, рефлексивных умений (ПК-2), а воспитательной – формирование профессионально-значимых навыков, умений и качеств личности учителя иностранного языка (интеллектуальные, нравственные, эмоционально-волевые) (ОК-12), развитие у них навыков коллективной работы, взаимодействия в группе (ОПК-19).

В процессе занятий были использованы компьютерная презентация, доска, дидактический материал: карточки для рефлексивного теста, цветные листы бумаги, карточки терминов и понятий (определения), положения о профессиональных конкурсах, а в качестве основной формы организации – обсуждение вопросов с элементами дискуссии, игровое проектирование. Остановимся на описании хода одного из занятий несколько подробнее.

На его первом, организационном, этапе инициируется формулирование студентами темы занятия, обоснование ее значимости в профессиональной подготовке студентов-бакалавров и учителя иностранного языка. Далее актуализируются базовые знания студентов: в форме беседы повторяется ранее изученный материал. Студентам известны основные формы организации образовательной ситуации, поэтому они во фронтальном режиме дают ответы на вопрос о зависимости эффективности, результативности образовательной ситуации от квалифицированности, профессионального опыта и компетентности учителя. Резюмируя ответы студентов, преподаватель сообщает, что в качестве совокупного результата профессионального образования выступают компетенции и компетентности. Особо подчеркивается, что именно компетентность учителя представляет собой его конституирующую характеристику как специалиста и, по сути, как определяет А.Н. Щукин, способность к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний [1]. Далее важная роль коммуникативной и методической компетенции и компетнтности учителя иностранного языка рассматривается в контексте «Национальной доктрины образования в РФ» [6, с. 3], в качестве одного из главных принципов которой выдвигается положение о «непрерывности образования в течение всей жизни».

Практика показывает, что на этапе введения новой темы занятия и организации закрепления информации целесообразно использовать методы демонстрации, проблематизации заданий, игрового моделирования. В этом случае студенты вовлекются в фронтальную, групповую, парную и индивидуальную формы работы. На данном этапе раскрываются основные понятия, связанные с саморазвитием учителя иностранного языка: наблюдение /самонаблюдение, самообразование, курсы повышения квалификации, открытые уроки, мастер-классы, методические семинары, диссиминация передового опыта оригинальных эффективных педагогических практик, конкурсы профессионального мастерства, аттестация педагогических работников как стимулирующая форма профессионального и личностного роста учителя иностранного языка. Для этого можно использовать различные мыслительные и аналитические задания, например:

1. Студентам раздаются наборы карточек. На одних написаны понятия (самообразование, педагогическое наблюдение / самонаблюдение, курсы повышения квалификации, откры-

тый урок, мастер-класс, методический семинар, конкурс профессионального мастерства, диссиминация опыта), на других – определения этих понятий (например, «вид учебного занятия в системе повышения квалификации преподавателя иностранного языка, в котором демонстрируются практические приемы и технологии проведения занятий по иностранному языку», «процесс сознательной самостоятельной познавательной деятельности по овладению знаниями, навыками, умениями в отношении предмета знаний» [1] и др.). Студентам дается следующее задание: Определите, работая в парах, правильное соответствие между понятиями и их определением. Соедините их попарно. Представьте результаты своей работы в группе.

2 Интерпретация понятий. Преподаватель демонстрирует на экране изображения ситуаций реального участия учителей иностранного языка в различных формах повышения профессионального мастерства и предлагает студентам во фронтальном формате ответить на вопросы, например: «В чем состоит отличие между формами «открытый урок» и «мастер-класс»?», «Каков итоговый методический продукт создает учитель, осуществляющий педагогическое наблюдение /самонаблюдение, самообразование?» (необходимо, чтобы в ответах студентов звучали такие понятия, как: дневник наблюдений, реферат, научно-методическая статья, создание портфолио, достижения), «В каких формах может осуществляться курсовая подготовка / переподготовка учителя иностранного языка?»

Как известно, к наиболее креативной форме совершенствования учительского мастерства относят профессиональные конкурсы. Они являются одновременно и формой общественного признания, и формой морального и материального вознаграждения. Участие в них будущих учителей иностранного языка должно быть подготовленным, в том числе накопленным учебным и профессиональным опытом. В этих целях студентам предлагаются следующие задания:

1. *Проведите анализ Положений нескольких профессиональных конкурсов с участием учителей иностранного языка и выделите основные содержательные пункты каждого из них.* Работа проводится в малых группах, которые получают различные комплекты Положений о конкурсах. По истечении времени, предоставленного на селективную работу, каждая группа вносит свои результаты в общую итоговую таблицу на доске. В заключение данного вида задания результаты работы групп сравниваются. Студенты делают вывод о правильности осуществления ими выбора, абстрагируют содержательные пункты Положения.

2. *Разработайте Положение к конкурсу.* Формат выполнения задания – деловая игра. Работая в микрогруппах, студенты моделируют свой продукт: методом «мозгового штурма» ими определяется тема, название конкурса для учителей иностранных языков, разрабатывается его Положение. Данная форма самостоятельной работы завершается презентацией каждой группы своего варианта документа, дается обоснование собственного выбора перед другими участниками практического занятия.

Подведение итогов занятия преподаватель организует в деловой и комфортной атмосфере: во фронтальном формате проводится беседа с участниками практического занятия, в индивидуальном – предлагается тест.

Тестовое задание представляет собой игровой момент (студентам предлагается написать «мобильное сообщение» отсутствующим студентам, дополнив следующие высказывания: «На занятии я (делал) ...», «Новым для меня было ...», «Теперь я могу ...», «Трудно было ...», «Я ставлю лайк – интересно / не интересно...»).

В рефлексивном тесте данного занятия участники образовательной ситуации отметили, что могут назвать формы профессионального совершенствования учителя, научились понимать особенность каждой из них, могут конструировать положение о конкурсе. Все выше изложенное указывает на верное методическое построение хода практи-

ческого занятия, выполнение целей и задач в полном объеме.

Практика показывает, что занятие будет эффективным, если оно выстроено и организовано по модели продуктивной образовательной ситуации, а именно от актуализации проблемы к ее решению через обращение к источникам знаний, имеющих личностный для студентов смысл в ходе самостоятельного поиска и присвоения предметного знания и создания собственного учебного продукта. При этом немаловажную роль играет такая характеристика учебной ситуации, как «студентоцентрированность», т.е., как указывают Е.Н. Соловова и С.В. Боголепова, преобладание активности студентов на занятии (над активностью преподавателя), вовлеченность их в деятельность, адаптивность материала с учетом умений и интересов обучающихся [7, с. 78].

В заключении подчеркнем, профессиональная успешность учителя находится в прямой зависимости от его стремления к самосовершенствованию, нацеленности на полную самореализацию в профессиональной деятельности. У выпускника вуза уровня высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.01 в достаточной степени должна быть сформирована мотивация личностного роста. Эта мотивация должна формироваться в ходе практических занятий курса «Методика преподавания иностранных языков». Для этого необходимо развивать студента как субъекта образовательной ситуации, помочь ему овладеть формами и способами совершенствования в профессии, которые приведут его к профессиональному мастерству.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Асмолов А.Г.* Человек – это не коллекция нужных компетенций // Вести образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2018/2/28/analitycs/2196-chelovek__eto_ne_kollektsiya_nuzhnyh_kompetentsiy. (дата обращения 29.08.2018)

3. *Гальскова Н.Д.* Профессиональное мастерство учителя иностранных языков: из чего оно складывается? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://txts.mgou.ru/23.11.2017/text_doklada.pdf. (дата обращения 15.07.2018)

4. *Коряковцева Н.Ф.* Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 2. – С. 2–10.

5. Об утверждении порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: Приказ Минобрнауки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/6892 (дата обращения 01.09.2018)

6. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 04-10-2000 № 751 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=40758. (дата обращения 15.04.2018)

7. *Соловова Е.Н., Боголепова С.В.* Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки // Иностр. языки в высшей школе: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. – 2017. – № 7. – С. 75–85.

И.Н. Рождественская

Сведения об авторе: *Рождественская Ирина Николаевна,* аспирант ГОУ ВО МО МГОУ.

E-mail: r-irina-n@mail.ru

КОММЕНТИРОВАНИЕ ПРИ ЧТЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЙ МЕТОД В ДЕЙСТВИИ

В этой статье рассматриваются основные виды комментирования при чтении со студентами 3 курса автобиографического романа Сидони-Габриэль Колетт «Рождение дня» (« La Naissance du jour »). Субъект-субъектный метод работы позволяет более глубоко вовлечь студентов в текст произведения и более сознательно участвовать в учебном процессе. Сочетание различных образовательных подходов открывает новые горизонты в преподавании и усвоении иностранных языков.

COMMENTING ON A LITERARY TEXT IN FRENCH: SUBJECT-SUBJECT METHOD IN ACTION

In this article we discuss the basic types of commenting while reading the autobiographical novel by Sidonie-Gabrielle Colette Break of Day (La Naissance du jour) with the third-year students. Applying the subject-subject method reach the deeper involvement of students in the novel and the more conscious engagement in the learning process. The combination of different educational methods unveils a new perspective of studying and teaching foreign languages.

Статья представляет собой опыт прочтения автобиографического произведения «Рождение дня» (La naissance du jour, 1928) известной французской писательницы Сидони́-Габриэль Колетт (Sidonie-Gabrielle Colette, 1873–1954) со студентами-лингвистами специализации «Теория и практика межкультурной коммуникации» и является попыткой осмысления необходимого типа комментирования.

Вопрос комментирования при чтении иностранного текста встает особенно остро, так как касается *иностранной* культуры (*странной* для говорящего на родном языке, в данном случае, русском), а также уровня владения неродным языком. Возможно ли понимание литературного текста, говорящего о «*чуждом*» на «*чужом*»?

Студенты-лингвисты специализации «Теория и практика межкультурной коммуникации» должны воспринимать письменный текст с осознанием, что он является для них настоящей коммуникацией с иноязычной культурой. Сможет ли такой текст сказать достаточно тому, кто еще обращается к словарям для перевода некоторых слов? Для ответа на этот вопрос мы обратились к опыту летней школы в г. Сестола (Италия) под руководством Т.А. Касаткиной и, в частности, к статье «О субъект-субъектном методе чтения», опубликованной в № 1 в издании «Новый мир» в 2017 г. [5]. Наша статья является своеобразным продолжением чтения другого автобиографического отрывка из «Воспоминаний» Симоны де Бовуар («Иностранные языки в школе», № 1 за 2017 г.) [3].

По мнению Е.Г. Таревой, сейчас перед преподавателями иностранных языков стоят многочисленные вызовы, которые требуют совершенно новых подходов и методик, способных удовлетворить потребность современного общества в компетентных специалистах по межкультурной коммуникации [9]. При этом важным представляется мнение А.В. Щепиловой о том, что «каждый подход имеет свою методологическую ценность, свой потенциал» [13, с. 30]. Сочетание подходов и различных методик обогащает как обучающегося, так и преподавателя, позволяя им выйти из тесных методологических рамок [Там же, с. 6] и обеспечить «рост

Ключевые слова: *автобиографические произведения, Колетт, комментирование, межкультурная коммуникация, субъект-субъектный метод.*

Key words: *autobiographical works, Colette, commenting, cross-cultural communication, subject-subject method.*

образовательного потенциала студента» [1, с. 127], что, несомненно, является современным «междисциплинарным взглядом» [2].

В настоящей работе со студентами мы использовали *субъект-субъектный метод*, предлагаемый Т.А. Касаткиной [5]. Прежде всего, этот метод родился из практики преподавания литературы, он не является плодом теоретической мысли. Неслучайно свою статью автор предваряет практическими рекомендациями: живой опыт важнее мертвых методологических схем. В чем заключается данный метод? Объект познания уступает место субъекту, который вступает во взаимодействие с текстом, являющимся живой личностью, а не результатом механистического сложения формы и содержания. Неслучайно создатель метода подчеркивает, что «личность есть текст – а текст есть личность» [Там же, с. 131]. В результате парадигма подчинения ученик–учитель сменяется парадигмой сотрудничества, творческой встречи двух и более равноправных личностей. Объект становится субъектом со своим голосом и позицией. Отсюда возникает главный принцип по отношению к ученику – это абсолютная открытость. Открытость и свобода задать любой вопрос, предложить любую самую нелепую интерпретацию, не бояться ошибиться – все это закономерно приводит к медленному *вдумчивому чтению*, которое призвано выработать у обучающегося метод работы с художественном тестом, имеющим свою специфику по сравнению с научным или публицистическим. По словам Т.А. Касаткиной, «мы начинаем видеть не то, что нам пожелалось спроецировать в текст, а то, что он, так или иначе, представляет собой» [Там же, с. 132].

Кроме того, субъект-субъектный метод базируется на необходимости повторного чтения, в идеале многократного. Только так можно обнаружить «точки входа» в текст, маркеры инаковости: странное словоупотребление, неизвестные реалии, непонятные места, требующие толкования и комментирования, потому что «в настоящем художественном произведении нет ни одной детали, которую бы из него можно было безболезненно и безобидно исключить без изменения смысла целого» [Там же, с. 136]. Именно комментарий совместно читаемого текста становится тем необходимым инструментом, без которого невозможно уловить интенцию иного. Поэтому в работе со студентами мы стимулировали их к комментированию и толкованию текста. По сути, эссе студентов становится своего рода развернутым толкованием прочитанного.

Подготовительный этап

В качестве литературного текста для анализа студентам был предложен отрывок из вышеуказанного романа Колетт. Этот текст был прочитан вместе со студентами на занятии:

Colette « La naissance du jour »
« Imaginez-vous à me lire, que je fais mon portrait ?
Patience : c'est seulement mon modèle. »

« Monsieur,

Vous me demandez de venir passer une huitaine de jours chez vous, c'est-à-dire auprès de ma fille que j'adore. Vous qui vivez auprès d'elle, vous savez combien je la vois rarement, combien sa présence m'enchante, et je suis touchée que vous m'invitiez à venir la voir. Pourtant, je n'accepterai pas votre aimable invitation, du moins pas maintenant. Voici pourquoi : mon cactus rose va probablement fleurir. C'est une plante très rare, que l'on m'a donnée, et qui, m'a-t-on dit, ne fleurit sous nos climats que tous les quatre ans. Or, je suis déjà une très vieille femme, et, si je m'absentais pendant que mon cactus rose va fleurir, je suis certaine de ne pas le voir refleurir une autre fois...

Veuillez donc accepter, Monsieur, avec mon remerciement sincère, l'expression de mes sentiments distingués et de mon regret. »

Ce billet, signé « Sidonie Colette, née Landoy », fut écrit par ma mère à l'un de mes maris, le second. L'année d'après, elle mourait, âgée de soixante-dix-sept ans.

Au cours des heures où je me sens inférieure à tout ce qui m'entoure, menacée par ma propre médiocrité, effrayée de découvrir qu'un muscle perd sa vigueur, un désir sa force, une douleur la trempe

affilée de son tranchant, je puis pourtant me redresser et me dire : « Je suis la fille de celle qui écrivit cette lettre, – cette lettre et tant d'autres, que j'ai gardées. Celle-ci, en dix lignes, m'enseigne qu'à soixante-seize ans elle projetait et entreprenait des voyages, mais que l'éclosion possible, l'attente d'une fleur tropicale suspendait tout et faisait silence même dans son cœur destiné à l'amour. Je suis la fille d'une femme qui, dans un petit pays honteux, avare et resserré, ouvrit sa maison villageoise aux chats errants, aux chemineaux et aux servantes enceintes. Je suis la fille d'une femme qui, vingt fois désespérée de manquer d'argent pour autrui, courut sous la neige fouettée de vent crier de porte en porte, chez des riches, qu'un enfant, près d'un âtre indigent, venait de naître sans langes, nu sur de défaillantes mains nues... Puissé-je n'oublier jamais que je suis la fille d'une telle femme qui penchait, tremblante, toutes ses rides éblouies entre les sabres d'un cactus sur une promesse de fleur, une telle femme qui ne cessa elle-même d'éclore, infatigablement, pendant trois quarts de siècle... »[15].

Студенты старших курсов достаточно хорошо владеют французским языком, чтобы понять общую суть текста без обращения к словарю, но важнее «первичного» понимания обозначить первые «точки опоры». В первую очередь, нам представляется важным чтение текста автобиографического жанра, воспоминания известной личности о своей матери. С другой стороны, сразу обращает на себя внимание эпиграф, который предупреждает читателя о том, что это «только модель» пишущей личности. И таким образом, весь текст возвращается к художественности (по-французски, *fiction*), или к тому, что называется *autofiction*. По словам К.В. Чайки, под этим термином понимается произведение, которое сочетает «принципы документальной и художественной системы» [14, с. 4]. При этом неважно буквальное совпадение «факта биографии и факта литературы» [Там же].

Кажется, что таким началом главные черты автобиографического текста [4] подвергаются сомнению, так как автор, в данном случае, Колетт, намекает потенциальному читателю, что перед его глазами только искусная имитация автобиографии. Однако, несмотря на предупреждение эпиграфа, в первую очередь, Колетт предлагает читателю аутентичный документальный текст письма матери. Первые слова романа отданы самому близкому (по словам самой Колетт) человеку в жизни писательницы – ее матери Сидони Ландау или Сидо, той, которая дала ей жизнь.

В приведенном письме Сидо отвечает отказом на приглашение второго мужа Колетт приехать в гости навестить любимую дочь, потому что ее кактус, редкий цветок, цветущий раз в четыре года, должен в скором будущем расцвести, и, учитывая ее преклонный возраст и состояние здоровья, она не уверена, что увидит его цветение в следующий раз. Три точки после первого параграфа позволяют предположить, что письмо Сидо приведено не полностью, но самое главное писательница передала читателю дословно, как и заключительную формулировку вежливости, обязательную по правилам составления французского письма.

В следующем за письмом параграфе сама Колетт начинает комментирование письма матери: дается полное имя матери, объясняется ситуация написания письма и сообщается, что на следующий год мать в возрасте 68 лет покинет этот мир. Только затем, Колетт обращается к классической автобиографической манере написания от первого лица и признается в важности матери в своей жизни, говоря напрямую: «*Я* – дочь такой женщины...». Восприятие структуры приведенного отрывка происходило по мере его совместного прочтения вслух. Происходило погружение в сам текст, и сразу после прочтения началась свободная дискуссия о том, о что «хочет сказать» автор.

Биографический комментарий

При столкновении с личностью автора возникает вопрос о биографии автора текста и ее матери. Биография автора сама по себе не может ответить на вопросы, если ее не рассма-

тривать как нечто единое с текстом. Так, студенты констатировали, что написание романа «Рождение дня» приходится на период, когда Колетт уже самой 54 года, она признанный своими современниками писатель. И роман постепенно входит в особый замысел построения своего статуса и раскрытия своей истинной идентичности. Обращение к личности матери еще раз подчеркивает важность этой фигуры в жизни писательницы. Так З.И. Кирнозе пишет о том, что «в этом здоровом, активном приятии жизни огромную роль играла мать Колетт [...] и не случайно образ Сидо [...] в центре многих ее книг» [6, с. 9]. Принимая во внимание периодизацию творчества Колетт, предложенную С.М. Фоминым, можно заметить, что это произведение находится на стыке двух жизненных этапов Колетт: между официальным признанием (1906–1928 гг.) и временем подведения итогов (1928–1954 гг.) [12, с. 3].

Исторический комментарий

Биографические черты, помещенные в более широкий исторический контекст, рисуют широкую панораму французской жизни *entre deux guerres* (период между Первой и Второй мировыми войнами).

Обращение к исторической ситуации XX в. показало, что текст был создан в межвоенный период, в так называемые «ревущие двадцатые» (по-французски *années folles*), отмеченные бурным экономическим развитием и напряженной культурной жизнью. З.И. Кирнозе констатирует, что «ее сочинения [Колетт] дают представления о французской столице разных десятилетий, – и рубежа веков, и межвоенной поры, и периода оккупации» [6, с. 10].

Первое чтение текста

Первая трудность, вставшая в работе со студентами, заключалась в том, что комментирование свелось к поверхностному восприятию студентами отрывка Колетт после первого прочтения, и таким образом, получалось, что каждый видел свое, каждый видел то, что ему *казалось*. Как пишет Т.А. Касаткина, «пытаясь смотреть на другого, мы видим только свое собственное смутное отражение» [5, с. 131].

Действительно, одни обучающиеся сразу начали говорить о том, что не по-человечески, не по-матерински отказаться от приглашения увидеть дочь из-за цветущего кактуса. Подобные утверждения можно встретить и у специалистов, занимающихся французской литературой. Так, Е.А. Тучкова в своей статье называет отказ Сидо приехать к дочери из-за цветения цветка «абсурдным решением» [11, с. 143–144]. Мать показалась студентам сумасбродной, нелюбящей, и восхищение дочери такой матерью привело в недоумение. Некоторые решили, что такой поступок матери – «очень романтичный». Глубокие исследователи Колетт наоборот отмечали в писательнице «терпимость, включающую и природную доброту, и культуру, привитую воспитанием» [6, с. 8].

В течение первого урока главным словом-«паразитом» стало слово «наверное» – указатель на то, что достижение совместного понимания при чтении этого текста представлялось студентам невозможным, и сводилось к защите собственной точки зрения, к попытке сделать всякую вещь «тусклым зеркалом» своих мыслей [5, с.131]. Поэтому при первичном подходе самым важным стало создание атмосферы свободного высказывания и умения слушать аргументы других. Подобный подход создал «климат доверия», благодаря которому участники могли говорить все, что думают без страха, что их мысли покажутся кому-либо глупыми. Текст, однако, мало говорил при первом прочтении, аргументы оставались на уровне внешних чувств.

Лексический комментарий – поиск смыслов

Первым заданием на дом стало перечитать этот небольшой текст на французском языке, останавливаясь на каждом слове как на опоре смысла. Все знаменательные слова было предложено найти в толковом французском словаре Larousse: http://www.larousse.fr/, обращая внимание на синонимы и антонимы отдельных значений слов, на поиск устойчивых выражений с

этими словами, которые создавали бы определенную языковую картину мира. Данный словарь может давать, кроме этого, употребление этих слов у некоторых известных писателей. Так можно открыть значения этих слов в необычных употреблениях носителями литературного языка. Таким образом, была предпринята попытка остаться в иноязычной культуре с вопросом, что означают эти слова для читателя-носителя языка, внимательного к тексту. Обращение к электронным словарям, размещенным в Интернете, помогает разнообразить учебный процесс и прививает студентам навыки самостоятельной работы с текстом. Иначе говоря, интернет использовался как «инструмент обучения всем видам речевой деятельности, а также для осуществления научной и учебной деятельности/работы» [8, с. 46]. Возможно и продолжение такой деятельности, используя ИКТ, не только для поиска информации, но и представления ее в классе, так А.В. Кулешова и Т.В. Сластникова писали об опыте работы над проектом, выделив три уровня: прагматический, метакогнитивный, информационный [7, с. 547].

Вторым заданием стало постараться заметить повторяющиеся значения, выделить лексические поля и углубиться в смыслы. Остановимся только на некоторых словах, которые подверглись такому тщательному рассмотрению.

Студены с удивлением обнаружили новые грани толкования слова *un cactus*; что кактус становится не символом «колкости и сухости», а характеризуется «накоплением сока» во времена засухи: *des plantes grasses ou plantes succulentes, c'est-à-dire des plantes xérophytes qui stockent dans leurs tissus des réserves de « suc » pour faire face aux longues périodes de sécheresse*. Ниже в тексте, при описанию кактуса, обратило на себя внимание использование слова *un sabre* (лезвие, сабля).

Для такого важного для текста глагола *fleurir*, кроме прямого значения «цвести» по отношению к цветку, немаловажны литературные значения «расцветать» и «достигнуть своего апогея» *(se développer, être dans tout son éclat, s'épanouir ; prospérer, être en progrès ou en honneur ; briller, être à son apogée*). Кроме того, антонимами выступают глаголы *se faner, régresser*, что говорит о каком-то росте, движения вперед для глагола *fleurir*. Интересно, что ниже в тексте синоним этого глагола напрямую отсылает нас к самой Колетт, а не к ее матери.

Когда Колетт пишет о своем ощущении *«au cours des heures où je me sens inférieure»*, в значениях слова *inférieur* (внешний) студенты отметили значения, связанные как с самоощущением, так и с социальным исключением кого-либо из класса: *qui a un rang, un statut considéré comme secondaire, moins élevé ; qui est plus petit, situé plus bas, qui a une valeur moindre*.

Продолжая говорить о своих ощущениях, Колетт использует слово *la médiocrité* (посредственность), при характеристике которого стало важным отметить значение недостаточности по отношению к идеалу: *insuffisance dans la qualité, la valeur de quelqu'un, de quelque chose ; insuffisance dans la quantité de quelque chose*. А синонимы *banalité, imperfection, insignifiance, insuffisance, modicité, pauvreté* еще более ярко подчеркивают эту идею.

Более сильным предстает значение слова *la vigueur* (жизненная сила) во фразе, в которой говорится о постепенном физическом увядании, приближении к преклонному возрасту: *force physique ; capacité de résistance, de développement d'un être vivant : ex. La vigueur de la jeunesse ; grande force musculaire ; puissance, fermeté, force manifestée dans la pensée, le style, l'expression*. Также и в значении слова l*e désir* (желание) было важным увидеть антонимы слова *appréhension, peur*, чтобы прочувствовать страх рассказчицы перед надвигающейся старостью.

Интересным было заметить значение *приключения* в слове *errant* (бродяжничающий, блудный): *qui va à l'aventure, qui erre, n'a pas de demeure fixe : ex. Chien errant ; se dit d'une vie au cours de laquelle on va à l'aventure sans se fixer nulle part*.

Слово высокого стиля *un âtre* (очаг) было отмечено студентами, как очень важное в описании дома матери Колетт. И его использование сочетании с *indigent* (бедный, неимущий) (*manque des choses les plus nécessaires ; nécessiteux ; qui manque des choses les plus nécessaires ; nécessiteux ; qui est très pauvre, nettement insuffisant ; qui manque de force : ex. Une lumière indigente*) возвращало к описанию скорее внутренней слабости, страха.

В описании матери слово *défaillant* (лишающий, лишенный сил) снова повторяло идею *qui manque de force, qui s'affaiblit*, и укрепляло идею физической слабости на фоне внутренней силы описываемого человека.

Яркие глаголы, такие как *éclore* (вылупиться, цвести, расцветать), имеющие значением *sortir de son œuf* и *s'ouvrir, fleurir, s'épanouir,* вместе с литературным значением *se manifester* обрели смысл в замысле Колетт о матери – человеке, цветущем и дающем жизнь самой Колетт.

Синонимы слова *un silence* (молчание) *calme, paix, tranquillité* позволили представить атмосферу близкую к молитвенной.

В глаголе *éblouir* (поразить, ослепить) было отмечено, во-первых, присутствие света: *projeter sur quelqu'un une lumière trop vive qui lui trouble la vue ou, en parlant de la lumière elle-même, troubler la vue par un trop grand éclat ; aveugler.* Во-вторых, преклонение перед красотой: *frapper quelqu'un par sa beauté, son éclat, ses qualités, être la source d'une très grande admiration ; fasciner : ex. Femme qui éblouit tout le monde.*

Прилагательное, образованное от глагола *désespérer* (приходить в отчаяние) было отмечено, как более сильное по отношению к своим синонимам: attrister, désoler, douter, abattre, consterner.

И, наконец, много вопросов вызвало слово *une promesse* (обещание), среди значений которого отмечается *engagement*, а синонимом выступает слово *serment*.

Глубинный комментарий

Лексический, биографический и исторический комментарии, совместные перечитывания текста, плавно подвели студентов к более глубокому пониманию текста.

В итоговой письменной работе – эссе на тему автобиографического отрывка, кактус начинает восприниматься основной метафорой, вокруг которой строится весь текст отрывка: *« Un cactus » et « sur une promesse de fleur » présentent la personnification ou plutôt la métaphore* (Вероника Алексенко). Первоначальная идея о «сухости» цветка отрицается, и отмечается его «уникальность» и «символичность жизни»: *Ce cactus qui nous semble d'habitude un objet sec et hostile, devient un symbole de beauté rare et exceptionnelle, un symbol de la vie, d'un phénomène rare de naissance d'une fleur auquel la vieille dame consacre ses dernières heures. Les métaphores renforcent cette impression : une fleur qui donne une promesse* (Елена Артамонова). З.И. Кирнозе так и назвала предисловие к сборнику произведений Колетт – «Цветение кактуса» [6].

Характеристика матери, несколько размытая при первоначальном чтении, приобрела положительные черты и была связана студентами с лексикой, которой Колетт характеризует свою мать: *« Une telle femme qui ne cessa elle-même d'éclore » est un symbole de la mère. Le récit finit par les mots « d'éclore, infatigablement, pendant trois quarts du siècle » qui signifient la caresse de la mère de l'héroïne qui l'a entourée toute sa vie »* (Вероника Алексенко). В Сидони открыли такие черты как «молодость души» и «вкус к жизни»: *Le fait que la mère de Colette attendait l'éclosion de son cactus rose avec impatience montre qu'après avoir vécu «trois quarts du siècle» elle n'a pas perdu le goût de la vie. Sidonie comprenait que son existence terrestre touchait à sa fin, toutefois son vif intérêt pour la vie et son désir de voir la beauté rare d'une « fleure tropicale » prouve que son âme est restée jeune. Il est difficile d'affirmer avec certitude que cette femme a été religieuse mais il est certain que toute sa vie elle croyait en l'amour, en l'humanisme et en la beauté* (Анастасия Крючкова).

Причины, которые подтолкнули Колетт писать свой роман, напрямую

связались с ее собственным экзистенциальным страхом: *On remarque le champ lexical suivant : « douleur, effrayée, désir de force ». Le texte comporte les sentiments concrets que Colette a ressentis* (Елена Курбатова). И другой пример: *La peur de vieillir, sans doute, l'entoure, et la fait trembler de sa faiblesse, l'impossibilité de rester vivante avec le sang qui bout dans ses veines, en pleine énergie. À ce moment-là elle évoque sa mère Sidonie et les liens qui les unissent. Cette femme qui était si vivante et si sage elle-même est le symbol de vieillesse, mais la fière vieillesse d'une femme qui est un exemple encourageant sa fille les années après sa mort, qui ne perd jamais courage de vivre, ne ferme pas dans son cocon juste à cause de sa faiblesse physique. La dernière et la métaphore nous montre que Colette la compare avec cette fleur rare – elle ne cesse pas elle-même d'éclore pendant toute sa vie* (Елена Артамонова).

Некоторые отметили, что описание матери строилось как описание некой святой: *Colette voyait probablement en sa mère une incarnation de la sainteté. Cela se sent dans la description d'un épisode de la vie de Sidonie où elle « courut sous la neige fouettée de vent crier d'un porte en porte, chez des riches, qu'un enfant, près d'un âtre indigent, venait de naître sans langes, nu sur de défaillantes mains nues... ». Ces lignes nous rappellent la scène évangélique de la naissance de Christ. Même si Colette était une athée fervente, elle a eu son Saint qu'elle estimait : c'était sa mère. En fait, Colette ne donne presque aucun détail du portrait physique de sa mère. De son récit nous apprenons qu'elle vivait une vie modeste à la campagne et qu'elle était une femme très généreuse et vertueuse. Les portes de sa maison étaient toujours ouvertes pour tout le monde. Du fait que la narratrice parle de sa mère, on peut traiter sa vision comme subjective. Mais ayant appris que plusieurs personnes venaient chez Sidonie pour y trouver de l'aide et le refuge montre que le point de vue de Colette est objectif* (Анастасия Крючкова). Немаловажным в создании образа «святой» стала вышеупомянутое описание дома как *un âtre indigent* и характеристика Франции той эпохи: *pays honteux, avare et resserré* (Анастасия Крючкова). Образ матери, которая пытается помочь в холодную ночь ребенку, бегает от дверей к дверям, создает ясную картину Рождества: *La narratrice utilise un symbole très fort pour caractériser sa mère. En décrivant un des exploits de Sidonie, l'auteur fait référence à la légende de la Nativité de Jésus Christ, qui est né « sans langes » aussi bien qu'un enfant naquît avec l'aide de Sidonie. Cette allégorie explique que la mère est une personne sacrée pour Colette, elle est son héroïne* (Валерия Райскина).

Некоторые студенты по-новому отметили в тексте Колетт социальную критику общества, так как она строилась на сильном противопоставлении матери, находящуюся *вне* характеристик буржуазного общества: *Sur ce fond de la décadence morale la mère de Colette [...] trouve les moyens de rester généreuse et digne. Colette est issue d'une famille modeste et sa mère avait une vie rurale, difficile et pauvre, néanmoins elle ne cessait jamais de faire de bons actes et d'aider autrui. L'antithèse de la société bourgeoise, vicieuse et avare et de Sido, le personnage non-typique de l'époque, relève une autre raison de la révérence de Colette envers sa mère* (Валерия Райскина).

В итоге, выводом прозвучало, что для Колетт воспоминание о матери становится даже не символичным подведением итогов, а желанием жить так, как жила ее мать: *Le bilan de sa vie passée et dont les fruits sont restés après sa mort* (Мария Каптур). *Colette se souvient de sa mère dans ce roman justement parce qu'elle analyse son chemin en se comparant à sa mère. La narratrice conclut que le but de la vie ce n'est pas d'essayer d'éviter les difficultés, la médiocrité et la vieillesse ; le but est de vivre pleinement, de ne jamais cesser de s'épanouir et d'éclore selon l'exemple de sa mère* (Валерия Райскина).

Заключение

При работе с литературным текстом со студентами важным оказалось многократное внимательное вдумчивое чтение, строящееся на поиске «опор смысла». В процессе обучающиеся укрепили навыки работы с литератур-

ным текстом, поиска информации в Интернете, показали более убедительную аргументацию своей точки зрения, подкрепленную опорой на «точки входа» в текст, использовали творческий подход в решении нетривиальных задач. Каждый из участников проявил более мотивированную активность как на аудиторских занятиях, так и во время домашней работы.

Итак, можно сделать вывод, что субъект-субъектный метод предполагает личностную мотивацию, которая ведет к эмоциональному и интеллектуальному росту, к умению уважать и принимать чужую точку зрения, что, однако, не отменяет совместной работы по постижению реальности, выраженной в художественном слове.

Литература

1. *Васильева Е.Г.* Опыт использования проектной технологии в курсе обучения французскому языку студентов направления подготовки 031900 международные отношения (квалификация (степень) «бакалавр») // Классический университет в пространстве трансграничности на Севере Европы: стратегия инновационного развития: материалы международного форума. – Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2014. – С. 124–127.

2. *Головчанская И.И.* Междисциплинарный взгляд на изучение иноязычного профессионального педагогического дискурса // Обучение французскому и русскому языкам как иностранным: лингвистические и дидактические аспекты. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира» Тезаурус, 2018. – С. 50–59.

3. *Дубнякова О.А.* Автобиографические произведения на уроке французского языка: опыт работы с бакалаврами 3 курса // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 1. – С. 49–53.

4. *Дубнякова О.А., Кашина Т.А.* Коммуникативно-прагматические особенности личного дневника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. языковое образование». – № 1 (25) – 2017. – С. 42–49.

5. *Касаткина Т.А.* О субъект-субъектном методе чтения // Новый мир. – 2017. – № 1. – С. 126–144.

6. *Кирнозе З.И.* Цветение кактуса // Колетт. Странница. Ранние всходы. Рождение дня. Закуток: Романы. – М.: Художественная литература, 1987. – С. 7–33.

7. *Кулешова А.В., Сластникова Т.В.* Проектная деятельность с использованием ИКТ в иноязычном образовании: из опыта преподавания // Гуманитарное образование и наука в техническом вузе: Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Ижевск: Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова, 2017. – С. 547–551.

8. *Спыну Л.М., Мешкова И.Н., Шереметьева О.А.* Применение интернет-технологий при обучении иностранным языкам (французский язык) // Образование. Наука. Научные кадры. – 2018. – № 1. – С. 44–247.

9. *Тарева Е.Г.* Преподавание иностранного языка: новые вызовы ученому и преподавателю-практику// Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы: Сб. ст. Мат-лы XVIII Межд. конф. Школы-Семинара им. Л.М. Скрелиной (Москва, 13–16 сент. 2017 г.). – М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2017. – С. 366–373.

10. *Телешова Р.И., Кретова Л.Н., Архипова И.В.* О роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в педагогическом вузе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 50–254.

11. *Тучкова Е.А.* Образ матери как модификатор образа писательницы во французском автобиографическом романе Колетт («La naissance du jour», «Sido») // European Social Science Journal. – 2014. – № 1–1. – С. 142–148.

12. *Фомин С.М.* Творческий метод Сидони-Габриэль Колетт: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М.: МПГУ, 1985. – 15 с.

13. *Щепилова А.В.* Методика обучения иностранным языкам на современ-

ном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: Мат-лы межд. конф. (Москва 12–14 окт. 017) / Под общ. ред. Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. – М.: МГПУ; Языки Народов Мира; Тезаурус, 2017. – С. 4–30.

14. *Чайка К.В.* Мемуарная проза Сидони-Габриэль Колетт: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. МПГУ. Москва, 002. – 16 с.

15. *Colette.* Naissance du jour [Электронный ресурс]. – URL: https://www.ebooksgratuits.com/html/colette_naissance_du_jour.html (дата обращения 30.11.2018).

16. *Doubnyakova O.* Des œuvres autobiographiques en classe: à la recherche de sa parole // Cahiers franco-russes de linguistique et de didactique. – P.: Université Paris-Sorbonne, 2014. – С. 11–16.

О.А. Дубнякова, В.В. Степанов

Сведения об авторах: *Дубнякова Оксана Алексеевна*, доцент кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского государственного педагогического университета, Москва.

E-mail: dubnyakovaoa.mgpu.ru

Степанов Владимир Валерьевич, ассистент кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского государственного педагогического университета, Москва.

E-mail: stepanovVV@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПЕРЕДОВИЦАХ ЯПОНСКИХ ГАЗЕТ

В статье рассматриваются виды вопросительных предложений, встречающихся в передовицах ведущих японских газет, а также их место и роль в структуре статьи и в воздействии на читателя.

FEATURES OF THE USE OF INTERROGATIVE SENTENCES IN EDITORIALS OF JAPANESE NEWSPAPERS

The article discusses the types of interrogative sentences found in editorials of leading Japanese newspapers, as well as their place and role in the structure of the article and in the impact on the reader.

В Японии передовую статью 社説 *сясэцу* называют «лицом газеты», так как в ней дается объяснение, толкование наиболее важных событий, явлений. Обычно в передовице отражается позиция, точка зрения редколлегии, именно поэтому передовица не имеет автора. Обозреватель, опытный член редколлегии, выбрав из новостей то, что привлекает внимание, разъясняет это событие и высказывает свою точку зрения и свои мысли по поводу того, что его заинтересовало.

Особенности языка и стиля передовой статьи определяются назначением этого речевого жанра. По словам Г.Я. Слоганика, «директивность и публицистичность определяют две важнейшие

Ключевые слова: *вопросительное предложение, передовица, японская газета, диалогизация текста.*

Key words: *interrogative sentence, editorial, Japanese newspaper, dialogization of the text.*

стилистические тенденции передовой статьи» [1, с. 8]. Публицистичность насыщает газетный жанр элементами эмоциональности, оценочности, приближая к разговорному жанру.

На синтаксическом уровне актуализируется диалогизация, убеждение читателя, воздействие на его взгляды. «Обладая бóльшей динамикой в сравнении с лексическими средствами, средства синтаксиса нацелены на передачу конкретной коммуникативной ситуации» [2, с. 70].

Разговорный жанр передовой статьи характеризуется неосложненным синтаксисом [3, с. 112], употреблением различных типов вопросительных предложений, что также способствует диалогизации текста, например, употребление риторического вопроса предполагает запрос мнения читателей.

Вопросительное предложение часто содержит понятия, определяющие концептуальную структуру текста статьи.

Вопросительные предложения являются средством логического подчеркивания, выделения, как, например, вопросительные предложения с вопросительным словом.

Предложения с альтернативными вопросами служат для выражения эмоциональности, оценочности события.

Вопросно-ответные единства передают запрос подтверждения положительной или отрицательной реакции.

Признаком, общим для всех типов вопросительных предложений в японском языке, является употребление вопросительных частиц, присоединяющихся к сказуемому [4, с. 124]. В передовицах употребляется наиболее распространенная, нейтральная в стилистическом отношении частица *ка*.

Рассмотрим типы вопросительных предложений, употребляющихся в передовых статьях японских газет.

1. Собственно-вопросительные предложения.

1.1. Вопросительные предложения без вопросительного слова, например:

党内では、安倍首相が提案した加憲案への賛成が大勢だが、多くの他党の賛同を得られるか。(Ё.17.12.21)[1] *То:най-дэ ва, Абэ сюсё:-га тэйан-сита куваэкэнъан-э-но сансэй-га о:дзэй да га, о:ку-но тато:-но сандо:-о эрарэру ка.* – «В партии (либерально-демократической) большинство одобрили план по добавлению статей в конституцию, предложенный премьер-министром Абэ, но сможет ли этот план получить одобрение многих других партий?»

1.2. Вопросительные предложения с вопросительным словом, например:

核禁条約と核拡散防止条約（ＮＰＴ）をどのように調和させるか。(M.17.12.05) *Какукин дзё:яку то какуко:сан бо:си дзё:яку-о доно ё:ни тё:ва-сасэру ка.* – «Как согласуется договор о запрете ядерного оружия с договором о нераспространении ядерного оружия?»

В таких вопросительных предложениях употребляются различные вопросительные местоимения, например:

それなのに不適切な支出が後を絶たないのはどういうことか。(H.17.11.10) *Сорэнано-ни футэсэцу-на сисюцу-га ато-о татанай но ва **до:ю:** кото ка.* – «**Почему** несмотря ни на что не прекращаются нецелесообразные расходы?»

「丁寧に説明する努力を積み重ねたい」という首相の約束はどこへ行ってしまったのか。(M.17.10.09) *«Тэйнэй-ни сэцумэй-суру дорёку-о цумикасанэтай» тою: сюсё:-но якусоку ва **доко-э** иттэ симатта-но ка.* – «**Куда** ушло обещание премьер-министра «Хочу постараться все добросовестно объяснить»?»

なぜ「人生１００年時代」に変わったのか、きちんとした説明はないままだ。(A.17.09.17) ***Надзэ** «дзинсэй 100 нэн дзидай»-ни каватта-но ка, китинто-сита сэцумэй ва най мама да.* – «**Почему** до сих пор нет конкретных объяснений об изменении политики на «век 100-летних»?»

では、首相は手にした数の力で次に何をめざすのか。(Ё.17.10.23) *Дэва, сюсё: ва тэ-ни сита кадзу-но тикара-дэ **нани-о**мэдзасу-но ка.* – «Теперь премьер-министр **к чему** планирует приложить свои усилия?»

[1] Буква после примера обозначает сокращенное название газеты, цифры – дату публикации статьи. *Прим. авт.*

2. Вопросительно-риторические предложения, содержащие утверждение или отрицание в форме вопроса, на который не ожидается ответ. Риторические вопросы по сути представляют утверждение или отрицание какого-либо явления, данное в вопросительной форме, например:

長期的にみれば、企業が自分で自分の首を絞めているのに等しいのではないか。(H.17.09.07) *Тё:китэки-ни мирэба, кигё:-га дзибун-дэ дзибун-но куби-о симэтэ иру но ни хитосий но дэ ва най ка.* – «Если посмотреть в перспективе, то не похоже ли, что сами себя удушают?»

だが当の企業も学生を採用する際、何を学んだかを重視してこなかったのではないか。(A.17.11.27) *Дага то:-но кигё: мо гакусэй-о сиё:-суру сай, нани-о мананда га ка-о дзю:си-ситэ конакатта но дэ ва най ка.* – «Однако, в случае, если и эти предприятия будут принимать студентов, то будут ли учитывать то, что они изучали?»

3. Альтернативные вопросы бывают нескольких видов:

3.1. Альтернативные вопросы, строящиеся на основе общих вопросов, соединенных вопросительными частицами, например:

急激過ぎた株高の一時的反動か、それとも潮目の本格的変調か。(M.18.02.07) *Кю:гэки-сугита кабудака-но итидзитэки хандо:* ***ка****, сорэтомо сиомэ-но хонкаку-тэки хэнтё:* ***ка****.* – «Это временный резкий откат стоимости акций или же это серьезное изменение?»

3.2. Краткие альтернативные вопросы, в которых вторая часть представляет собой отрицательную форму сказуемого первого предложения, например:

仮に無償化できたとしても、大学などに進学するか、しないかで不公平が生じかねない。(M.18.02.24) *Кари-ни мусё:ка дэкита то ситэмо, дайгаку надо-ни сингаку-***суру ка***,* ***синай ка-****дэ фуко:хэй-га сё:дзиканэнай.* «Даже если сделать обучение бесплатным, то легко возникнет несправедливость из-за того, что кто-то **поступит** в институт или другое учебное заведение, а кто-то **нет**.»

3.3. Альтернативные вопросы, в которых вторая часть представляет собой вопросительное слово どう с вопросительной частицей か, например:

政府が待機児童対策などに有効に使うかどうか、きちんと監視すべきだ。(H.17.11.11) *Сэйфу-га тайкидзидо: тайсаку надо-ни ю:ко:-ни цукау* ***ка до: ка****, китинто канси-субэки да.* – «Мы должны внимательно наблюдать, **будет** ли правительство эффективно принимать меры, направленные на повышение рождаемости, **или нет**?»

4. Косвенные вопросы, когда вопросительное предложение входит в другое предложение как зависимое к сказуемому этого предложения, например:

中国が今後も歴史認識の問題で自制的な態度を保つのか、注視したい。(Ё.17.08.15) *Тю:гоку-га конго мо рэкиси нинсики-но мондай-дэ дзисэйтэки-на тайдо-о тамоцу-***но ка****, тю:си-ситай.* – «Хочется наблюдать за тем, **будет ли** Китай и впредь сохранять сдерживающую позицию в вопросах признания истории.»

5. Вопросно-ответные диалогические единства, характерные для публицистического стиля речи, являются способом диалогизации текста, например: 五輪関連の様々な場面で、異なる旗を使い分けるつもりなのか。日本政府が韓国政府に抗議したのは当然である。(Ё.18.02.07) *Горин канрэн-но самадзама-на бамэн-дэ, котонару ката-о цукаивакэру цумори на* ***но ка****. Нихон сэйфу-га канкоку сэйфу-ни ко:гисита-но ва то:дзэн дэару.* – «В местах, где проходят Олимпийские игры, Корея намерена использовать разные флаги**?** Естественно, что правительство Японии заявило протест правительству Южной Корее.»

Единства характеризуются логичностью, эмоциональностью, оценочностью, призывностью. В основном используются разные виды риторических вопросов, на которые никто и не ожидает ответа, так как эти вопросы – фигура речи, например:

核・ミサイル開発をやめようとしない北朝鮮にどう対処するか。有事もあり得る状況を考慮すれば、トップ同士のパイプは太いにこしたことない。(H.17.11.07) *Каку・мисайру кайхацу-о ямэё: то синай Китатёсэн-ни* ***до: тайсё-суру***

ка. *Ю:дзи мо ариэру дзё:кё:-о ко:рё-сурэба, топпу до:си пайпу ва футой-ни сита кото най.* – «**Как справиться** с Северной Кореей, которая не собирается прекращать разработку ядерного оружия и ракет? Если предположить, что может возникнуть чрезвычайная ситуация, то общения на высшем уровне не будет.»

申し出があれば、企業は拒否できない。転換後の職務や処遇をどうするか。企業は長期的視点で人材活用の在り方を検討し、就業規則の見直しなど、着実に体制を整備すべきだ。(Ё.18.02.03) *Мо:сидэ-га арэба, кигё: ва кёхи дэкинай. Тэнканго-но сёкуму я сёгу:-о* ***до: суру ка****. Кигё: ва тё:китэки ситэн-дэ дзиндзай кацуё:-но ариката-о кэнто:-си, сю:гё: кисоку-но минаоси надо, тякудзицу-ни тайсэй-о сэйби-субэки да.* – «Если будет такое предложение, то предприятия не смогут отказаться. А **что будет** с должностными обязанностями и положением служащих после перехода (на новую систему)? Предприятия должны изучить ситуацию с использованием рабочей силы на длительный период, пересмотреть правила найма служащих, серьезно подготовить новую структуру.»

Большой интерес представляют концовки вопросительных предложений のか *но ка*, のだか *нода ка* и ではないか *но дэ ва най ка*.

Концовка のか употребляется как подтверждение содержания вопроса [5, с. 466], т.е. как риторический вопрос, например:

「米国第一」を押し通して、自由貿易をゆがめるのか。(М.17.08.20) (с) *«Бэйкоку дайити»-о осито:ситэ, дзию: бо:эки-о югамэру* ***но ка****.* – «Настаивая на лозунге «Америка прежде всего», **ведь** искажают принципы свободной торговли?»

Считается также, что のか употребляется и в том случае, когда вопрос задается как бы с пристрастием, когда надо выяснить истинное положение вещей, имевшее место за кулисами какого-либо факта, т.е. его причину, подоплеку [6, с. 235], например:

山積する政治課題の中で、限られたエネルギーを改憲に注ぐ必然性が本当にあるのか。(Н.17.12.21) *Сансэки-суру сэйдзи кадай-но нака-дэ, кагирарэта энэруги:-о кайкэн-ни сосогу хицудзэнсэй-га хонто:-ни ару* ***но ка.*** – «В ситуации множества накопившихся политических проблем **действительно** необходимо в проекте изменения конституции вносить пункт об ограничении использования энергии?»

Концовка のか употребляется также в косвенном вопросе, например:

反面、自衛隊を戦力と認めるのか、といった論点が生じ、野党などの反対が強まる可能性がある。(Ё.17.12.21) *Хаммэн, дзиэйтай-о сэнрёку-то митомэру* ***но ка****, то итта ронтэн-га сё:дзи, ято: надо-но хантай-га цуёмару кано:сэй-га ару.* – «С другой стороны, возникает спорный вопрос: «Признать **ли** Силы Самообороны боевой силой?», и возможно усиления противодействия этому со стороны оппозиционных партий.»

Концовка のだか, которая употребляется, когда требуется объяснение ситуации, в передовицах не встретилась.

Чаще встречается концовка のだろうか *но даро: ка*. В таком предложении выдвигается гипотеза объяснения какого-либо события, например:

結果的に、不正の背中を押すことにならなかったのだろうか。(Ё.17.10.28) *Кэккатэки-ни, фусэй-но сэнака-о осу кото-ни наранакатта* ***но даро: ка****.* – «В результате, наверное, это не стало осуществлением за счет незаконных действий?»

日米関係に与える悪影響を真剣に考えているのだろうか。(Ё.17.09.20) *Нитибэй канкэй-ни атаэру акуэйкё:-о синкэн-ни кангаэтэ иру-но даро: ка.* – «Наверное, серьезно задумываются о плохом влиянии, которое это окажет на японо-американские отношения?»

Наиболее распространена концовка のではないか. Эта концовка привносит значение подтверждения высказанной в предложении мысли, т.е. «я точно не могу подтвердить, но, вероятно, это так» [5, с. 267], например:

安保戦略の実現の妨げにもなるのではないか。(Ё. 17.12.20) *Ампо сэнряку-но дзицугэн-но саматагэ-****но дэ ва най ка.*** – «Не станет ли это препятствием в реализации стратегии договора о безопасности?»

Эта концовка встречается в передовицах довольно часто, что подтверждает тот факт, что японцы не все говорят прямо, часто стараются завуалировать свое мнение.

Передовая статья японских газет обычно состоит из 4 частей:

1. Постановка проблемы;
2. Редакционная точка зрения по этой проблеме;
3. Обоснование этой точки зрения;
4. Перспективы развития событий, явлений.

После определения содержания выбирается название статьи, которое может состоять из двух частей. Название статьи – это резюме содержания.

Вопросительные предложения употребляются во всех частях передовых статей и в заголовке.

1. Вопросительное предложение в заголовке статьи. В этом случае в заголовке ставится проблема.

Если заголовок имеет форму вопроса, то обычно это собственно-вопросительное предложение с вопросительным словом или без него, например:

メルケル大連立が継続へ　中道路線を立て直せるか (M.18.03.6) *Мэрукэру дайрэнрицу-га кэйдзоку-э. Тю:до: ро:сэн-о татэнаосэру ка.* – «Продолжение большой коалиции Меркель. Сможет ли изменить центристский путь?»

前原代表辞意　民進はどこへ向かうつもりか (Ё.10.28) *Маэбара дайхё: дзии. Минсин ва доко-э мукау цумори ка.* – «Желание председателя партии Маэбара уйти в отставку. В каком направлении намерена пойти Демократическо-прогрессивная партия?»

При этом в 1-й части статьи может повторяться вопрос заголовка статьи в том же или несколько измененном виде, например:

После заголовка プレミアム金曜 「アフター3」をどう広げるか (17.02.24) *Премиаму киньё:би «афута:3»-о до: хирогэру ка.* – «Премиальная пятница. Как провести эти 3 дня?» статья начинается со следующих предложений – ゆとりある週末に、少しだけ贅沢な体験を楽しむ。そんな「特別な金曜日」になるだろうか。*Ютори ару сю:мацу-ни, сукоси дакэ дзэйтаку-на тайкэн-о таносиму. Сонна «токубэцу-на киньё:би»-ни нару даро: ка.* – «В конце недели насладимся роскошным отдыхом. Наверное, это будет такая «особенная пятница»?»

2. Вопросительные предложения часто употребляются в начале статьи в части постановки проблемы.

В статье 文化財の活用　万全の保存あってこそ (A.17.12.19) *Бункадзай-но кацуё: Бандзэн-но ходзон аттэ косо.* – «Использовать богатство культуры. Именно для ее надежного сохранения.»

Первая фраза:「観光立国」のためならば、多少の疑問や危うさには目をつぶる、ということか。*«Канко: риккоку»-но тамэ нараба, тасё:-но гимон я аяуса-ни ва мэ-о цубуру, то ю: кото ка.* – «Закроем глаза на многие проблемы и риски для того, чтобы создать «туристическую страну»?»

3. Во 2-й и 3-й частях статьи, т.е. в частях описания редакционной точки зрения по поставленной проблеме и обосновании этой точки зрения, также встречаются различные вопросы.

В статье –ドイツ政治混迷　安定政権樹立がＥＵの公益だ (Ё. 17.12.02) *Дощу сэйдзи мэйваку Антэй сэйкэн дзюрицу-га EU-но ко:эки да.* – «Неразбериха в политике Германии. Создание стабильной власти – польза для ЕС» – в основной части, отражающей точку зрения редакции, появляется вопросительное предложение:

難民の家族呼び寄せを容認する「緑の党」と、反対するＦＤＰの対立を解消できなかった。主義主張が大きく隔たる３党の枠組みに無理があったのではないか。*Наммин-но кадзоку ёбиёсэ-о ё:нинсуру «Мидори-но то:» то, хантай-суру FDP-но тайрицу-о кайсё: дэкинакатта. Сюгисютё:-га о:кику хэдатару Зто:-но вакугуми-ни мури-га атта но дэ ва най ка.* – «Не получилось снять противостояние между «Партией зеленых», признающей приглашение родственников беженцев, и Свободной демократической партией, выступающей против этого. Не бессмысленным ли будет объединение 3 партий, основные принципы которых значительно расходятся?»

Если в заголовке было заявлено две темы, то вопросительное предложение в середине статьи может обозначать переход от одной темы к другой.

Заголовок: 地球温暖化　対策を加速させよう　(A.18.03.07) *Тикю: онданка. Тайсаку-о касоку-сасэё:* – «Глобальное потепление. Давайте ускорим принятие мер.»

Середина статьи: 今後、エネルギー源をどう組み合わせていくか。　*Конго, энэруги:гэн-о до: кумиавасэтэ ику ка.* – «Впредь, какие источники энергии мы будем выбирать?»

4. В заключительной части, где делается заключение по рассматриваемой проблеме, где задается перспектива дальнейшего решения обсуждаемого вопроса, последней фразой может быть вопрос, например:

В статье 米国家安保戦略　「力の重視」で中露を牽制した　(Ё.17.12.20) *Бэйкокка ампо сэнряку «тикара-но дзю:си»-дэ тю:ро-о кэнсэй-сита* – «Американская стратегия обеспечения договора о безопасности. Сдерживать Китай и Россию с позиции силы.»

последний абзац завершается вопросительным предложением, а именно:

通商問題は、安全保障とは別の枠組みで国際ルールが定められている。両者を絡めることは、同盟国の不信を招き、混乱につながりかねない。安保戦略の実現の妨げにもなるのではないか。*Цу:сё: мондай ва, андзэн хосё:-то ва бэцу-но вакугуми-дэ кокусай ру:ру-га сада-мэрарэтэ иру. Рё:ся-о карамэру кото ва, до:мэйкоку-но фусин-о манэки, конран-ни цунагариканэнай. Ампо сэнряку-но дзицугэн-но саматагэ-ни мо нару но дэ ва най ка.* – «Вопросы торговли определяются международными правилами в рамках, отличных от гарантий безопасности. Ограничение партнера вызывает недоверие у страны-союзницы, легко может привести к беспорядку. Не станет ли это помехой в осуществлении стратегии договора безопасности?»

Чем более эмоционально написана статья, тем в ней больше вопросительных предложений.

Так в статье 人づくり革命　言葉だけが躍っている(A.17.9.17) *Хитодзукури какумэй. Котоба-дакэ-га одоттэ иру.* – «Революция в развитии человека. Только игра слов» – встречается 3 вопросительных предложения:

「人づくり革命」とは何か、できる人がどれほどいるだろう。*«Хитодзукури какумэй» то ва нани ка, со:дзо: дэкиру хито-га дорэ ходо иру даро:.* – «“Революция в развитии человека” – что это? Наверное, развитие человека, который может творить.»

なぜ「人生１００年時代」に変わったのか、きちんとした説明はないままだ。*Надзэ «дзинсэй 100 нэндзидай»-ни каватта ка, китинто-сита сэцумэй ва най мама да.* – «Почему до сих пор нет конкретных объяснений об изменении политики на “век 100-летних”?»

では、１億プランについて成果と残る課題を整理したのか。*Дэва, 1оку пуран-ни цуйтэ сэйка то нокору кадай-о сэйри-сита но ка.* – «А уже добились успеха и решили оставшиеся задачи по плану 100 миллионов?»

Таким образом, можно сказать, что вопросительные предложения играют определенную роль в тексте передовицы. Они воздействуют на читателя, придают тексту экспрессивность и эмоциональность, а также диалогичность, т.е. вовлекают читателя в диалог с автором статьи, тем самым моделируя его отношение к обсуждаемой проблеме.

Список источников

1. 読売新聞 газета Ёмиурисимбун, 2017–2018 гг. (Ё.)

2. 毎日新聞 газета Майнитисимбун, 2017–2018 гг. (М.)

3. 朝日新聞 газета Асахисимбун, 2017–2018 гг. (А.)

4. 日経新聞 газета Никкэйсимбун, 2017–2018 гг. (Н.)

Литература

1. *Слоганик Г.Я.* Язык и стиль передовой статьи. – МГУ, 1973. – 75 с.

2. *Зоидзе Э.А.* Функции вопросительных синтаксических конструкций в газетном тексте // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2014. – № 4 (16). – С. 69–75.

3. *Жукова И.В.* Стилистика японского языка. – М.: Изд-во «Восточная литература», 2002. – 112 с.

4. *Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлесская В.И.* Теоретическая грам-

матика японского языка. Кн. 2. – М., изд-во «Наталис», 2008. – 460 с.
5. Нихонгобункэйдзитэн. – Изд-во «Куросио сюппан», 1998. – 694 с.
6. *Басс И.И.* Проблемы современного японского языкознания. Лингвистика текста. – СПб., 2004. – 372 с.

Л.Т. Нечаева

Сведения об авторе: *Нечаева Людмила Тимофеевна*, профессор, доктор педагогических наук, зав. лабораторией «Восточные языки в средней школе», ИСАА, МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: ltnechaeva@mail.ru

ДЕФИС: ПОМОЩЬ В НАПИСАНИИ СЛОЖНЫХ СЛОВ ИЛИ ПРИЗНАК ИСТОЩЕНИЯ ЯЗЫКА?

В статье рассматриваются сложные слова с дефисным написанием на примере газетных текстов. Исследуются функции дефиса и с помощью 5 языковых критериев доказывается необходимость его существования в качестве регулятора внимания, облегчающего написание, чтение и понимание сложных слов.

HYPHEN: HELP IN WRITING OF COMPOUND WORDS OR SYMPTOM OF DEPLETION OF LANGUAGE?

The article examines compound words joined with hyphens on the example newspaper texts. Functions of a hyphen are investigated and by means of 5 language criteria need of his existence as the regulator of the attention facilitating writing, reading and understanding of compound words is proved.

Вопрос о негативных изменениях в немецком языке, о его грамматическом и лексическом упрощении или даже о «языковом истощении» дискутируется уже достаточно давно и регулярно. На сегодняшнем этапе активно развивающихся коммуникационных технологий, распространения так называемого «интернет-языка» и растущего доминирования английского языка как lingua franca этот вопрос коррелирует с проблемой постоянных трансформаций, которые претерпевает или должен претерпевать любой язык.

С точки зрения языкознания, чтобы говорить об «истощении», обеднении языка, он должен измениться настолько, чтобы его пользователи больше не в пол-

Ключевые слова: *дефис, сложные слова, газетный текст, восприятие речи.*

Key words: *hyphen, compound words, newspaper text, speech reception.*

ной мере выражать свои мысли и намерения. Данную возможность можно оценить несколькими способами. Известный немецкий языковед Вольфганг Клейн предложил 5 критериев, с помощью которых можно проверить происходящие изменения с точки зрения их положительной или отрицательной степени воздействия на язык. К этим критериям относятся: *1) функциональная адекватность; 2) восприятие речи; 3) ясность и однозначность; 4) стиль; 5) язык в качестве культурного капитала*. Под функциональной адекватностью Клейн понимает ответственность по отношению к существу дела, говоря о том, что «то, что должно быть выражено, следует выражать таким образом, чтобы в действительности выражалось то, что должно быть выражено» (*пер. наш*) [4, с. 3].В качестве второго критерия выступает ответственность по отношению к партнеру по коммуникации. По мнению Клейна, суть дела должна быть выражена таким образом, чтобы быть понятой легко и быстро и без особых усилий. Согласно третьему критерию Клейна выражаться нужно просто и говорить лишь то, что требуется в соответствии с первыми двумя критериями. Под стилем Клейн понимает ответственность по отношению к самому языку и интерпретирует ее следующим образом: «То, что говорится, должно не только выражать суть дела и быть понятно партнеру по коммуникации, но и быть прекрасно, элегантно и остроумно, сказанное должно нравиться» (*пер. наш*) [4, с. 16]. Пятый критерий рассматривает происходящие в языке изменения в социолингвистическом аспекте: он предусматривает наличие в языке так называемых престижных или непрестижных форм выражения, присущих определенным группам или, наоборот, избегаемых определенными слоями населения (в силу отсутствия полученного образования, например). То есть, сказанное может идентифицировать человека на его принадлежность к определенной группе (молодежь, интернет-блогер), а языковые изменения могут выступать средством осознания социальных преобразований.

Интересно, что этими критериями можно проверить не только такие отдельные языковые феномены, как например, выпадение окончания у существительных: *des Motor(s), auf dem Land(e)* или участившиеся ошибки в употреблении падежей с предлогами: *wegen dem Wetter (des Wetters), während dem Tag (des Tages),* но и целые дискурсы, например, язык экономики или язык прессы и публицистики. В данной статье по этим критериям мы проверим ставшие в последние годы чрезвычайно популярными и активно используемые также в языке прессы и публицистики сложные слова с дефисным написанием, так называемые **Bindestrich-Komposita**.

Сложные слова, будучи результатом соединения нескольких основ в процессе морфологического словопроизводства, рассматриваются лингвистами как формальные грамматические и семантические единицы, общее семантическое значение которых выводится из смыслового сочетания составляющих компонентов. Дуден определяет композиты как «морфологически стабильные сложные слова, состоящие из способных к словообразованию непосредственных составляющих» (*пер. наш*) [3, с. 114]. В немецком языке, в частности в языке прессы и публицистики, особенно популярны сложные существительные. Во-первых, такой тип образования сложных слов (существительное + существительное) представляет собой в связи с тенденцией к субстантивации различных частей речи в немецком языке достаточно удобную «модель для пользования» в обращении. Во-вторых, данный тип образования композитов встречается не только на лексическом, но и на окказиональном уровне. И, в-третьих, в морфологическом и семантическом аспекте он является наиболее богатым для вариаций продуктом словообразования и, следовательно, будучи значительно более длинным композитом, чем все остальные типы сложных слов, транслирует большое количество информации при незначительном объеме.

В последнее время в языке прессы и публицистики получили широкое распространение композиты, особым признаком которых является так называемый «соединительный элемент» – дефис. Этот элемент не относится ни к одной из частей композита и служит показателем границы между его компонентами. Появление данного соединительного элемента связано с коммуникативно-прагматическим характером самих композитов. Общие правила написания сложных слов, конечно, существуют. Но, несмотря на это, постоянно возникают определенные сложности в использовании дефиса, вызванные или осознанным его игнорированием, или, наоборот, слишком рьяным его применением, что приводит к очевидной путанице и беспорядку в газетном тексте. Применив описанные выше критерии Клейна к данному языковому феномену, мы выясним, помогает ли дефис в написании сложных слов или является скорее признаком упрощения (истощения) языка.

1. Функциональная адекватность

Первоочередными функциями языка прессы и публицистики, языка газеты являются информация и воздействие на читателя, а одной из основных задач авторов газетных текстов – обеспечение адекватности газетной информации. Стремительный ритм жизни, насыщенность и даже перенасыщенность новостной информацией накладывают свой отпечаток на ее подачу, а стремление к адекватности предписывает выбор определенных языковых средств в газетных текстах. Сложные существительные в данном контексте не просто называют определенные явления или предметы, но обеспечивают достоверность и полноту, оперативность и оптимальность информации. Коррелируя с формальным, достаточно четким и прямым коммуникативным стилем немецкого языкового общения, где главное не «как», а «что» сказать, информативная и деловая подача новостной информации требует необходимого сжатия, уплотнения текста, чего можно достичь, избегая лишних слов и грамматических структур. Сложные существительные активно заменяют собой такие синтаксические формы атрибуции, как например, формулировки с родительным или дательным падежом, а также придаточные определительные: *der US-Mini-Käufer (= ein Kunde aus den Vereinigten Staaten von Amerika, der einen Wagen der Marke „Mini" kauft.)* Таким образом, несмотря на уплотнение содержания фразы, композиты, благодаря «концентрации смыслов в одном слове» [1, с. 59] передают мысль в полной мере и, таким образом, реализуют принцип языковой экономии как признанное условие естественного функционирования любого языка.

Интересно отметить, что структурная компактность сложных слов обуславливает их активное употребление в языке прессы и публицистики не только с точки зрения экономии времени в процессе речевого общения, но и с точки зрения экономии места на странице издания в коммерческих целях.

При такой концентрации смыслов дефис является своеобразным ***регулятором четкости понимания информации, читабельности газетного текста.*** Он помогает избегать недопонимания информации, например, *Druck-Erzeugnis или Drucker-Zeugnis, Hochzeit или Hoch-Zeit, Urinstinkt или Ur-Instinkt.*

2. Восприятие речи

Дефис является определенного рода помощью глазам: там, где он появляется, глаза на какое-то время отдыхают. Он служит для *выделения неизвестного, необычного, неожиданного* и употребляется, например, в комбинационных композитах, часто в комбинации из одного или нескольких иностранных слов или в сочетаниях немецких и иностранных слов: *Safeguard-System, Consulting-Unternehmen, Sky-Tochter, Pop-Meeting, Pay-TV-Sender*, а также в композитах, которые пока не заняли твердого места в немецком лексиконе и считаются на данный момент времени в обществе нетипичным новообразованием: *Pensionisten-Mentalität, Agrar-Produkt, Feiertag-Abstecher, Stegreif-Vortrag, Soja-Verarbeiter.* Таким образом, сложные существительные с дефисным написанием являются креативным спо-

собом номинации малоизвестных объектов и явлений, позволяя проследить различные изменения в современной общественной жизни и отражая общественное сознание.

Для максимального ускорения и упрощения чтения и понимания газетного текста активно используются композиты, состоящие из трех и даже четырех компонентов, а также сочетания из слов с цифрами: *4000-Meter-Verfolgungsfahren, Formel-1-Motoren, Zwei-Grad-Ziel*. Дефис в качестве графического средства привлечения внимания ***обеспечивает остроту и ясность восприятия информации*** в условиях ее плотности.

3. Ясность и однозначность

С точки зрения все той же информационной функции языка прессы и публицистики газетный текст должен отличаться деловитостью и простотой, объективностью и конкретностью изображения объектов и явлений. Использование сложных слов в газетном тексте путем расширения диапазона их общего семантического значения (по сравнению с семантическим диапазоном значений их отдельных компонентов) позволяет ускорить доступ к информации, к пониманию различных фактов и явлений с помощью уже имеющихся в языке языковых элементов. Дефис способствует процессу создания однозначной связи между возникающим новым образом и описываемым явлением, фактом, объектом, он ***служит регулятором наглядности при передаче разного рода логических отношений*** между словом и миром явлений, фактов, объектов. Так, например, такие композиты как *Berlusconi-Prozess, Britisch-Airways-Skandal или Russland-Affäre не* называют определенные подклассы процессов, скандалов или афер, но описывают конкретные, отдельные события, в которых участвуют названные персоны или организации, в отличие, например, от таких сложных слов, как Zivilprozess (гражданский процесс), Finanzskandal (финансовый скандал) или Liebesaffäre (любовная интрига).

Кстати, использование имен собственных в качестве составляющих сложных слов в языке прессы и публицистики представляет собой отчетливую тенденцию последних лет. В этой области образование сложных существительных особенно современно и масштабно, поскольку в сегодняшнем стремительно меняющемся обществе постоянно возникают новые имена, сферы человеческой деятельности, профессии, должности, виды спорта и любимых занятий и др. Здесь, прежде всего, имеют место так называемые окказиональные композиты с дефисным написанием, в которых имя собственное является первым структурным элементом. В качестве компонентов подобных сложных слов выступают:

– названия фирм и предприятий: *Tesla-Chef*; *Kia-Fahrer, Leifeld-Übername (машинно- промышленный концерн);*

– названия организаций или групп: *Karstadt-Quelle-Aufsichtsrat-Chef, Ryanair-Piloten (авиакомпания), Facebook-Bankdaten;*

– географические районы и объекты: *Afrika-Reise, Berlin-Tourist, Kreml-Herrscher;*

– имена известных политиков, общественных деятелей, актеров и пр.: *Merkel-Vertraute, Ösil-Club, Assad-Regime.*

Интересно, что с помощью таких композитов можно выразить отношение к городу, государству и, естественно, к определенным персонажам общественной и политической жизни: *Rom-Besucher, Amerika-Fan, Muster-Österreicher, Trump-Kritiker, Erdogan-Diktatur.*

Преимущество такого рода композитов состоит в том, что они живо реагируют на современное состояние общества и в одном слове могут выразить различные оттенки отношения общественного мнения к происходящим процессам или явлениям. Дефис и здесь ***гарантирует «легкость восприятия сконцентрированного фрагмента мысли*** [1, с. 59].

Часто составляющими композитов с географическими районами и объектами в качестве первого структурного элемента становятся так называемые

акронимы. Это сложные слова, состоящие из начальных букв или частей компонентов сложного слова: *EU-Afrika-Abkommen, VAE-Vertreter, US-Armee, Pegida-Bewegung, Legida-Demonstration.* Что касается использования названий различных организаций в составе акронимов, их написание без дефиса представить себе достаточно проблематично, поскольку его отсутствие лишало бы все предложение смысла, позволяя словам «беспомощно болтаться», вызывая путаницу в самом предложении ибеспокойство у читателей: *„Chiles Ex-Präsidentin wird UN-Menschenrechtskommissarin."(dw.com, 08.08.2018)*. Или: *„Bremen und Niedersachsen überwachen seit kurzem den AfD-Nachwuchs Junge Alternative."(dw.com, 03.09.2018)*. Или: *„Bei den Kundgebungen in Chemnitz traten AfD-Politiker zusammen mit Pegida-Mitgliedern auf. " (dw.com, 03.09.2018).*

4. Стиль

Возвращаясь к функции воздействия на читателя языка прессы и публицистики, необходимо отметить, что газетные тексты часто содержат как лексические, так и окказиональные композиты, созданные журналистами для придания экспрессии и выразительности тексту. Часто простые слова кажутся журналистам избитыми или недостаточно образными и элегантными: *„Er selbst gehört eher zu den Europa-Skeptikern. "(Tagesschau.de, 23.09.2018)*. Иногда мотивом для использования композита выступает политическая корректность или желание описать актуальную тематику по возможности адекватно и лаконично:*„Die GroKo-Gegner sitzen ihr nicht erst seit dem Fall Maaßen im Nacken."(Tagesschau.de, 22.09.2018)*. Дефис в композитах в качестве стилистически допустимой альтернативы их написания служит ***манипулятором общественного сознания,*** остроумно и осознанно расставляя смысловые акценты в газетном тексте и нестандартным образом привлекая к себе внимание читателя: *„Russland wirft USA Polizeistaat-Methodenvor."(SpiegelOnline, 09.08.2018)*. Или: *„Mehrere Behörden gaben an, von der Anti-Geldwäsche-Einheit des Bundes verspätet informiert worden zu sein."(Tagesschau.de, 09.08.2018)*. Или: *„Der Schulz-Hype und die Bundestagswahl haben die Menschen wieder in die Parteien gelockt."(dw.com, 09.08.2018).*

В приведенных примерах общее значение окказиональных композитов выводится через раскрытие смысла их отдельных компонентов, соотносится с определенной оценкой, формирует общественное мнение, а также доставляет читателю эстетическое удовольствие от красоты и необычности словоформы.

5. Язык в качестве культурного капитала

Говоря о языке прессы и публицистики, необходимо отметить мнение многих лингвистов о его общедоступности, что не в последнюю очередь связано с его достаточно очевидной тягой к нарушению принятых языковых стереотипов. Язык газеты приветствует использование экспрессивных конструкций разговорной речи, основной задачей которых является привлечение внимания читателя. Инверсии, минимально оптимальные простые предложения, часто с пропусками того или иного члена предложения, а также, несомненно, сложные слова, образованные часто случайно, в стремлении подхватить тенденцию композиционно и компрессионно делить информацию по принципу „möglichst viel Information in möglichst wenig Worten". Дефис в качестве графического средства ***служит способом своеобразной «кодировки» информации.*** В этой связи особая роль автора газетного текста, идентифицирующего себя с определенной группой (современных, модных журналистов или узких/широких специалистов), выступает на передний план. Речь идет о типичной для журналистов, в достаточной мере специфичной для этой области манере письма, в которой композиты с дефисным написанием заменяют собой формы с кажущейся завышенной стилистической окраской, типа конструкций с родительным падежом или указания местоположения по принципу «одно в другом»: *„Die Kritik am E-Mobility-Förderprogramm wächst, vor allem wegen*

des unerwarteten Riesenerfolges und dessen Folgen. "(Tagesschau, 10.08.2018), „Präsident Trump hatte erstmals im März die Gründung einer Weltraum-Streitkraft vorgeschlagen." (dw.com, 09.08.2018).

Однако некоторые авторы газетных текстов, считая, вероятно, дефис самым «убойным оружием» в борьбе за читателя, ставят его достаточно расточительно. Так возникают разорванные конструкции, типа *Atom-Krieg, Jahrhundert-Flut, Gedenk-Veranstaltung, Ferien-Ende, Militär-Ärzte, Ausnahme-Zustand,Partei-Tag, Spar-Plan, Golf-Platz, Seh-Test, Auftakt-Rede*, которые представляют собой лишь «слово-сочетания», лишенные своей основной функции. Глаза от такого наплыва подобного рода «слово-сочетаний» лишь больше устают, а дефис как связующий их элемент все меньше соответствует своему названию, поскольку он «больше разделяет, чем связывает» [2].

Другую опасность для адекватного использования композитов с дефисным написанием представляет собой его полное игнорирование, даже в предписанных для таких случаев правилах орфографии. Ввиду сильного влияния американского английского на немецкий язык все чаще встречаются в газетных тексах сложные слова, которые уже с трудом распознаются как таковые: *Steh Café, Back Shop, Bremsen Dienst.*

Таким образом, после проверки степени воздействия на немецкий язык альтернативной манеры написания композитов по 5 критериям Клейна можно с уверенностью исключить предположение о том, что данный языковой феномен способствует обеднению и истощению языка. Язык, чей словарный состав не допускает подобного рода определенных различий в образе мысли и отношении к предметам и явлениям, может считаться «ущербным». Наоборот, можно однозначно констатировать, что дефис в композитах представляет собой очевидную помощь при написании и чтении сложных существительных, соединяя, разделяя, выделяя, дополняя их «непосредственные составляющие», а также привлекая, обеспечивая и регулируя внимание читателей в газетных текстах.

Литература

1. *Кашенкова И.С.* Учет особенностей немецкой ментальности при переводе // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 11. – С. 57–61.

2. Belles Lettres. Deutsch für Dichter und Denker [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belleslettres.eu/content (дата обращения: 10.08.2018)

3. *Duden*. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / hrsg. von der Dudenredaktion. Bearb. Von Peter Eisenberg [Red. Bearb.: Annette Klosa]. – 7., neu bearb. Aufl. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 2006. – S. 912.

4. *Klein W.* Der Wahn vom Sprachverfall und andere Mythen./ W. Klein // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. – 1986. – № 62. – S. 11–28.

И.С. Кашенкова

Сведения об авторе: *Кашенкова Ирина Соломоновна,* канд. пед. наук, доцент, кафедра немецкого языка, Московский Государственный Институт Международных отношений (Университет) МИД России.

E-mail: ikashenkova@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ В ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА

В статье рассматриваются в контексте прагматических задач перевода некоторые аспекты объективной и субъективной модальности в немецком языке. Предлагается интерпретировать субъективную модальность не с точки зрения интенсивности субъективных ощущений, а с точки зрения доминирующего для каждого глагола смысла. На конкретных примерах показаны возможности перевода конструкции модального глагола с инфинитивом II.

THE TRANSFORMATION OF THEORETICAL GRAMMAR IN THE PRACTICE OF TRANSLATION

In this article some aspects of objective and subjective modality in the German language are considered in the context of pragmatic tasks of the translation. It is suggested that subjective modality should be interpreted not from the point of view of the intensity of subjective feelings but from the point of view of the dominating meaning of every verb. The ways of translating the construction of model verb with Infinitive II are shown in the given examples.

Sechs Wörter nehmen mich
in Anspruch jeden Tag!
Ich soll, ich muss, ich kann,
ich will, ich darf, ich mag

F. Rückert

Довольно регулярно в немецкоговорящих печатных средствах массовой информации, в публикациях самых разных жанров, таких как комментарий, репортаж, заметка, очерк, статья, некролог и др., можно обнаружить грамматическую конструкцию модального глагола с инфинитивом II. При необходимости перевести такие предложения студент, изучающий иностранный язык в качестве языка специальности, а не самостоятельного филологического предмета и занимающийся переводом лишь в рамках своих профессиональных компетенций (например, международной журналистики, политологии, дипломатии и т.д.) сталкиваются с очевидными трудностями. Однако не во всех практических грамматиках немецкого языка можно найти детальное описание этого языкового явления.

Кроме того, определение модальных смыслов является вообще одной из проблем перевода с немецкого языка на русский и с русского языка на немецкий ввиду принципиальных несовпадений как по грамматическому и лексическому оформлению, так и по прагматическим задачам этих языков.

Так, «в отличие от времени, вида или лица, модальность не выражается в русском языке никакой единой грамматической категорией» [3]. В немецком же языке среди лексико-грамматических средств выражения модальности есть специальная группа модальных глаголов, морфологическим признаком которых является их претерито-презентность, т.е. настоящее время выражается в форме претерита сильных глаголов. К этой группе глаголов относятся глаголы *können, dürfen, müssen, sollen, wollen, mögen*. И эти глаголы играют главную роль в выражении модальной категории.

Merkel ***darf*** nicht die Unsichtbare bleiben. Sie ***muss*** sagen, was geht und was nicht. Man ***mag*** das Führung nennen, oder auch: Richtlinienkompetenz. Dann ***können*** die Jamaika-Partner immer noch entscheiden, ob sie den Weg in die Koalition gehen ***wollen*** oder nicht (http://www.spiegel.de/politik/deutschland).

Ключевые слова: *объективная модальность, субъективная модальность, модальный глагол с инфинитивом II, интенсивность субъективных ощущений, доминирующий смысл, возможности перевода.*

Key words: *objective modality, subjective modality, model verb with Infinitive II, the intensity of subjective feelings, the dominating meaning, the ways of translating.*

В этом примере не хватает только глагола ***sollen***, означающего инициированную извне необходимость. Но сам пример очень выразительно демонстрирует четкость смысловой позиции в немецком языке каждого модального глагола.

В работах по теоретической и практической грамматике эти глаголы традиционно разбиваются на три группы модальности:

1. Модальность возможности
2. Модальность необходимости
3. Модальности желательности

Эти виды модальности представлены тремя парами оппозиций модальных глаголов: *können – dürfen*, *müssen – sollen*, *wollen – mögen*. Одним из оснований выделения такой дихотомии модальных глаголов И.И. Ревзин отмечает локализацию модального фактора: локализация внутри субъекта (первые глаголы в соответствующей паре) или вне субъекта (второй глагол соответствующей пары) [5].

Этот вид модальности, отражающий отношение говорящего к своему высказыванию, в теоретической грамматике интерпретируется как объективная модальность и больших трудностей в переводе с немецкого на русский язык не представляет. Однако в переводе с русского языка на немецкий часто нужен более широкий контекст, чтобы определиться с выбором модального глагола той или иной локализации.

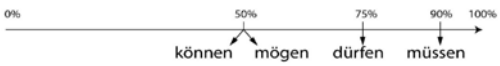
Тебе нужно пойти в деканат-------*müssen* или *sollen?*

Где я могу покурить?----------*können* или *dürfen?*

Более сложное явление представляет собой так называемая субъективная модальность, где, по определению И.И. Ревзина, «представлена не фактическая, а мыслимая реальность» [5, с. 205–206]. Наиболее четко это проявляется при употреблении модальных глаголов с инфинитивом II.

В современных учебниках по переводу субъективная модальность определяется как выражение степени уверенности по отношению к высказыванию. В соответствии с этим модальные глаголы распределяются (с некоторыми небольшими вариантами) на шкале от 0% до 100%, где каждый глагол (за исключением *wollen* и *sollen*) обретает свои математические параметры.

Схема №1



При внимательном анализе этой схемы возникает целый ряд вопросов:

1. Почему замеры степени уверенности не охватывают всю шкалу, оставляя «пустыми» значения от 0% до 40% – 50% и от 90% до 100%?

2. Как проходит процесс оценки уверенности? Почему не может быть уверенность на 20% или 80%? Какие глаголы могут соответствовать этим параметрам?

3. Если два глагола – *können* и *mögen* – демонстрируют 50% уверенности, значит ли это, что они взаимозаменяемы, несмотря на разные значения?

4. Есть ли четкие критерии семантических маркеров для такого четкого выстраивания последовательности на шкале «меньше - больше»?

5. Если существует такое четкое структурирование уровня уверенности/неуверенности в немецком языке, то как подобрать при переводе с немецкого языка на русский средства модальности, соответствующие тем же математическим параметрам?

В такой интерпретации выпадают глаголы *wollen* и *sollen* из-за специфики своей семантики: «локализация» источника информации внутри или вне субъекта, а не степень уверенности в достоверности ***самой*** информации.

Можно было бы предложить иную модель формализации субъективной модальности? Модель, в которой критерием была бы не интенсивность сомнений, а смысловая доминанта ***самого*** модального глагола? И тогда позиция говорящего по отношению к событию фиксировалась бы в зависимости от того, к какому умозаключению он пришел в результате анализа общего контекста.

Не отказываясь от традиционного перечня значений модальных глаголов,

принятых для описания объективной модальности, которые, однако, проявляются не в полной мере в интерпретации субъективной модальности, представляется возможным построить такую дихотомическую модель, которая была бы универсальной для всех видов модальности в немецком языке:

können – müssen

многовариантность возможностей – одновариантность возможностей;

dürfen – mögen

влияние внешних обстоятельств – влияние собственных ощущений;

wollen – sollen

внутрисубъектная локализация – внесубъектная локализация;

Таким образом, субъективная модальность означает смену позиции говорящего, выраженной выбором модального глагола, который несет в себе сущностное значение.

Схема №2

Такой ракурс своеобразного «предпереводческого анализа» конструкции «модальный глагол с инфинитивом II» не противоречит утверждению о присущей субъективной модальности разной степени уверенности. Просто эти параметры автоматически включены в систему противопоставления признаков.

Но понимание позиции говорящего способствует более точной расшифровке смысла и, как следствие, большей свободе выбора модальных средств при переводе на родной язык.

Пример 1: Noch ist nicht geklärt, ob Susanne F. im Tiergarten ums Leben kam. Dass die sofort nach ihrem Verschwinden eingeleitete Suche mit Spürhunden erfolglos blieb, kann an mangelnder Gründlichkeit gelegen haben... ***(возможно, может быть, не исключено)*** [https://www.welt.de].

Пример 2: Am Freitag, gegen 13 Uhr, entdeckte ein Passant ihre Leiche im Gebüsch. Einen Unfall oder Suizid schließt die Obduktion aus. Vermutlich wurde sie erwürgt. Laut „Berliner Kurier" muss sie einen minutenlangen Todeskampf erlitten haben. Das berichtete der Witwer von Susanne F. der Boulevardzeitung. ***(должно быть, скорее всего)*** [https://www.welt.de].

Пример 3: Die Unionsfraktion im Bundestag hat ihren Vorsitzenden Volker Kauder nach 13 Jahren im Amt gestürzt und Ralph Brinkhaus zum neuen Chef gewählt. Brinkhaus gewann mit 125 zu 112 Stimmen überraschend die Kampfabstimmung gegen Kauder, einen engen Vertrauten von Kanzlerin Angela Merkel (CDU). Zwei Abgeordnete enthielten sich.

Das Signal der Unionsabgeordneten dürfte auch der CDU-Vorsitzenden Merkel gegolten haben. ***(судя по всему, очевидно)*** [http://www.spiegel.de/politik].

Пример 4: Um den Fraktionsvorsitz hatte sie sich vergeblich beworben. Persönliche Gründe mögen bei der Ablehnung Däubler-Gmelin eine Rolle gespielt haben. Sie gilt als fachlich kompetent, doch auch als streitlustig und beratungsresistent. ***(похоже, кажется)*** [http://www.faz.net].

Пример 5: Kramer kritisierte auch Familienministerin Kristina Schröder (CDU), die in der „Deutschfeindlichkeit" auch Rassismus entdeckt haben wolle. ***(которая уверяет, по словам которой)*** [https://www.dw.com/de/].

Пример 6: Daraufhin trat der letzte deutsche Henker Hermann Lorenz unbemerkt von hinten heran und schoss Teske in den Hinterkopf. Lorenz soll auf diese Weise etwa zwanzig Hinrichtungen vollstreckt haben. ***(известно, установлено)*** [https://www.dw.com/de/].

Глагол *dürfen* в предложениях, выражающих субъективную модальность, **всегда** употребляется в форме конъюнктива. Поэтому грамматическая форма

«модальный глагол *dürfte* + инфинитив I» всегда сохраняет свой смысл «влияние внешних обстоятельств», но относится к событию в настоящем или будущем отрезке времени.

Пример 7: Die Themen Integration und Zuwanderung hatten in den vergangenen Wochen an Bedeutung gewonnen. Am Wochenende dürften mehrere rechtspopulistische Parteien, etwa der französische Front National oder die britische Ukip, den Sprung ins Europaparlament schaffen. **(судя по всему, скорее всего) [http://www.spiegel.de/politik/**].

С инфинитивом I в значении субъективной модальности могут также употребляться глаголы *mögen*, *müssen*, и *können*. Модальные глаголы *können* и *müssen* могут употребляться в конструкции «модальный глагол + инфинитив II» в форме конъюнктива. Но это никак не влияет на модальные смыслы и носит, скорее, стилистический характер, который практически невозможно отразить в переводе.

Пример 8: Es wird ja auch über Flügelkämpfe im direkten Umfeld von Donald Trump berichtet. Auch die könnten hier eine Rolle gespielt haben. Würden Sie auch sagen, das Team Trump ist nicht so geschlossen, wie Donald Trump uns das bisher verkauft hat? [https://www.deutschlandfunk.de/].

В связи с проблемой поиска и выбора средств для перевода субъективной модальности с немецкого языка на русский возникает вопрос: какие рекомендации можно дать для перевода субъективной модальности с русского языка на немецкий?

Можно использовать модальные слова (*vielleicht*, *offenbar*, *sicher*, *möglicherweise usw.*) или дословный перевод таких предложений, как, например, «он утверждает, что ...; стало известно, что ...».

Наверное, исключительно в учебных целях, можно сконструировать предложения на русском языке и получить на немецком языке конструкцию модального глагола с инфинитивом II. Но будет ли это полнокровное, логически обоснованное умозаключение на фоне широкого смыслового контекста? Вряд ли.

И, наверное, надо долгие годы вслушиваться и вчитываться в немецкий язык, чтобы научиться передавать модальные смыслы родного языка в соответствии с нормами немецкого языка, в числе которых особое место занимает грамматическая конструкция модального глагола с инфинитивом II.

Литература

1. *Евтеев С.В.* Немецкий язык. Практика перевода. Учебное пособие / С.В. Евтеев; под ред. М.А. Чигашевой. – М.: МГИМО-Университет, 2016. – 219 с.

2. *Крылова Н.И.* Übungsbuch zur deutschen Grammatik. MODALITÄT. Сборник упражнений по грамматике немецкого языка. МОДАЛЬНОСТЬ. – Уч. пос. по нем. языку. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 108 с.

3. *Падучева Е.В.* Модальность // Русская корпусная грамматика [Электронный ресурс]. – URL: http://rusgram.ru/pdf/1_modality_201604_finalfinal.pdf

4. *Пивоварова Е.В.* Немецкий язык: учеб. пособие для формирования переводческих компетенций: уровень B2 / Е.В. Пивоварова, А.Ю. Крашенинников; [под. ред. Е.И. Мокрушиной]. – М.: МГИМО-Университет, 2016. – 318 с.

5. *Ревзин И.И.* Структура немецкого языка / Ревзин И.И.; Предисл. О.Г. Ревзиной. – М.: ОГИ, 2009. – 400 с. – (Нация и культура: Лингвистика / Научное наследие).

Н.В. Брускова

Сведения об авторе: *Брускова Наталья Владимировна,* канд. филол. наук, доцент, кафедра немецкого языка, МГИМО МИД России.

E-mail: nbrus@comtv.ru

ОГРАНИЧЕННОСТЬ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

В статье аргументирована ограниченность возможностей ознакомления обучающихся с культурными фактами страны изучаемого языка в процессе формирования иноязычных компетенций. Сравнение овладения культурой с процессом очистки луковицы по С. Далу рассматривается как непротиворечивый аргумент ознакомления обучающихся лишь с верхним слоем культуры страны изучаемого языка.

THE LIMITATIONS OF LEARNING THE CULTURE OF THE COUNTRY OF THE TARGET LANGUAGE

In the article the position of limited opportunities to familiarize students with the cultural facts of the country of the studied language in the process of forming foreign language competencies is reasoned. Comparison of the mastery of culture with the process of peeling onion is considered as a consistent argument in favor of the accessibility of familiarizing students with the upper layer of the culture of the country of the studied language.

Проблема соизучения языков и культур не утрачивает своей актуальности и продолжает привлекать внимание исследователей в отечественной и зарубежной лингводидактике. В нашей стране основоположником культурологического/культуроведческого подхода к обучению иностранным языкам, по всеобщему признанию, является В.В. Сафонова [3]. Автор разработала концепцию соизучения иностранного языка и культуры в сопоставлении с родной культурой обучающихся. Обстоятельно исследовав культурологические проблемы обучения иностранному языку, В.В. Сафонова сформулировала принцип дидактической культуросообразности и принцип диалога культур. Реализация принципа дидактической культуросообразности позволяет:

а) определить ценностный смысл отбираемых материалов для формирования у обучающихся неискаженных представлений об истории и культуре страны изучаемого языка;

б) осознать, в какой степени данный материал может служить стимулом для ознакомления с такими понятиями, как «культурное наследие», «диалог культур», «культурные ценности», «культурная дискриминация», «культурная агрессия»;

в) прогнозировать опасности искажения культурных воззрений;

г) задуматься о целесообразности использования конкретного учебного материала с учетом возрастных особенностей и интеллектуального потенциала обучающихся;

д) определить наличие такого культуроведческого материала, на основе которого возможно ознакомить обучающихся со способами защиты от культурной агрессии и культурной дискриминации [3].

Реализация принципа диалога культур предполагает при иноязычном учебном общении использование культуроведческого материала о родной стране обучающихся, позволяющий развивать у них «культуру представления родной культуры на иностранном языке в иноязычной среде (в частности, в условиях межкультурного общения)» [3, с. 21]. Автор обратила внимание на практику межкультурного общения, когда приходится не только интерпретировать чужую культуру, но и представлять свою собственную.

Идея использования фактов родной культуры получила дальнейшее разви-

Ключевые слова: *концепция «трехслойной» сущности культуры, ограниченные возможности, культурные факты, доступность верхнего слоя.*

Key words: *the concept of the «three-layer» essence of the culture, limited opportunities, cultural facts, the availability of the upper layer.*

тие в лингводидактических исследованиях. В частности, Н.В. Барышников, Н.А. Богдан теоретически обосновали бикультурность иноязычной социокультурной компетенции за счет сбалансированного ознакомления обучающихся с фактами культуры страны изучаемого языка и их национальной (этнической) культуры. Чтобы российские студенты-лингвисты были интересными собеседниками для зарубежных партнеров по общению, необходимо научить их оперировать на иностранном языке фактами родной культуры. А знания фактов культуры страны изучаемого языка важны для лучшего понимания своего инофонного собеседника при реальном межкультурном диалоге [1]. Представляется, что данная позиция взвешена, аргументирована, жизнеспособна, убедительна и непротиворечива.

Однако в последнее время появились публикации, авторы которых преувеличивают роль и значение культуры страны изучаемого языка. Выдвигают недостижимые цели обучения иностранным языкам в виде проникновения в культуру страны изучаемого языка, отстранения от своей родной культуры для вхождения в иную культуру.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы аргументировать ограниченность реальных возможностей ознакомления обучающихся с культурными фактами страны изучаемого языка; конкретизировать цель обучения культуре страны изучаемого языка в виде ознакомления обучающихся с отдельными культурными фактами страны изучаемого языка.

Обратимся к рассмотрению обозначенных вопросов, которое целесообразно начать с определения концепта «культура» в лингводидактическом контексте.

Культура (от лат. *cultura* – возделывание, позднее – воспитание, образование, развитие, почитание) – понятие, имеющее большое количество значений, используемых в различных областях знания. В настоящее время насчитывается более 600 определений культуры, поэтому вопрос о том, с каким аспектом культуры знакомить обучающихся в процессе обучения иностранному языку до сего времени остается дискуссионным.

Отмечая взаимосвязь языка и культуры С.Г. Тер-Минасова пишет: «Все-таки правильнее говорить не о соотношении часть/целое, а о взаимопроникновении, взаимосвязи и взаимодействии. Язык – часть культуры, но и культура – только часть языка. Значит, языковая картина мира не полностью поглощена культурной, если под последней понимать образ мира, преломленный в сознании человека, то есть мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» [4, с. 47]. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, окружающий человека мир представлен в трех формах: реальная картина мира – это объективный мир, окружающий человека; культурная (или понятийная) картина мира – это отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека; языковая картина мира отражает реальность через культурную картину мира. Иными словами, как духовная и физическая деятельности человека неотделимы друг от друга, так и «культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира, а вернее просто к миру, окружающему человека» [4, с. 47].

Приведенная цитата из известного учебника С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация» является еще одним аргументом в пользу ограниченных возможностей ознакомления обучающихся с миром изучаемого языка, поскольку он окружает не изучающих иностранный язык в российских образовательных учреждений, а является реальным миром для его носителей.

Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что при всех неразрывных связях языка и культуры, в процессе организованного обучения иностранному языку вне языковой и социокультурной среды они существуют как бы в параллельных мирах.

Иностранный язык, являясь предметом изучения, реально функционирует в

учебной аудитории, а культурные факты страны изучаемого языка, с которыми учитель/преподаватель ознакамливает обучающихся преимущественно рецептивно или виртуально, дистанцированы на значительное расстояние от процесса овладения ими.

Все изложенное позволяет заключить, что в процессе овладения иностранным языком и культурой вне среды их функционирования представляется весьма затруднительным ознакомить обучающихся со всей совокупностью созданных материальных, духовных и социальных ценностей народа страны изучаемого языка ввиду объективной ограниченности таких возможностей.

Убедительным аргументом в защиту данного тезиса представляется трактовка концепта «культура» Стефана Дала (S. Dahl), которая, насколько нам известно, в лингводидактическом контексте не интерпретировалась.

Стефан Дал обосновал «трехслойную» сущность культуры, сопоставив ее с луковицей, точнее сказать, с процедурой ее очистки. Трех слоев кожуры луковицы, по мнению автора, достаточно, чтобы убедиться в правомерности аналогии послойной очистки луковицы с ознакомлением соответствующего слоя культуры страны изучаемого языка в процессе овладения обучающимися иноязычными компетенциями.

Итак, по Стефану Далу, снятие верхнего слоя с луковицы соответствует ознакомлению с артефактами, другими материальными явлениями культуры и освоение языка. Снятие с луковицы среднего слоя в сравнении с культурой соответствует овладению базовыми нормами и ценностями. Наконец, снятие внутреннего слоя означает владение базовыми культурными установками, убеждениями, менталитетом [5].

Сопоставление процесса овладения культурой страны изучаемого языка с тремя фазами очистки луковицы Стефана Дала представляет значительный интерес для методики обучения иностранным языкам и культурам, поскольку оно наводит на плодотворную мысль об ограниченных возможностях овладения культурой страны изучаемого языка вне языковой и социокультурной среды.

Одной из важнейших задач, таким образом, является определение и аргументация того слоя культуры страны изучаемого языка, который реально может быть доступен в заданных условиях обучения иностранному языку и соответствующем этапе обучения. Нам представляется, что в контексте с концепцией Стефана Дала, артефакты и другие материальные явления культуры, находящиеся в первом верхнем ее слое, вполне доступны в процессе овладения иностранным языком.

Содержание очередного, среднего слоя культуры Стефана Дала, касающийся базовых норм и ценностей, представляется нам проблематичным для овладения вне языковой среды, поскольку овладеть хотя бы поверхностно правовыми, моральными, этическими нормами представителей культуры стран изучаемых языков весьма затруднительно вне языковой и культурной среды.

Европейские исследователи Trompenaars F. и Hampden-Turner C. считают, что нормы – это «то, что правильно и неправильно», а ценности представляют собой «определение того, что хорошо и плохо» [7, с. 22], но поскольку нормы и ценности культурно обусловлены, овладение ими на расстоянии весьма проблематично.

Безусловно, что речь не идет об универсальных ценностях, одинаково осмысляемых представителями различных культур. В национальных культурах имеются присущие только им культурные значения, закрепленные в языках, моральных нормах, убеждениях, речеповедении. Американские антропологи Kluckhohn F. и Strodtbeck F.L., исследуя эти различия, пришли к выводу о том, что у разных языковых сообществ имеются сходные проблемы, однако, они решаются в зависимости от их ценностей.

У каждого языкового сообщества имеется одинаковое количество доступных решений, однако, они выбираются, основываясь на культурных ценностях [6].

Особого внимания заслуживает третий (внутренний) слой «луковицы» Стефана Дала, коррелирующий в культуре страны изучаемого языка с овладением базовыми установками, убеждениями, менталитетом.

С учетом того, что менталитет – это сложное психическое образование, обеспечивающее направленность и склад мышления личности, а попытки его изменения являются «одной из причин психологических кризисов личности..., появления у нее отклоняющегося поведения» [2] представляется нецелесообразным в ходе овладения иноязычными компетенциями в стандартных условиях организованного обучения овладение обучающимися базовыми установками, убеждениями и менталитетом представителей культуры страны изучаемого языка, которые, как известно, формируются в течение всей жизни человека под влиянием социальной среды и личного опыта.

Таким образом, проникновение во внутренний слой культуры страны изучаемого языка представляется практически невозможным в условиях обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях общего среднего образования и стандартного высшего лингвистического образования.

Более того, достаточно длительное пребывание в стране изучаемого языка, непосредственное общение с носителями языка, погружение в реальную культурную среду, как свидетельствуют результаты изучения миграционных процессов, не гарантируют проникновения, вхождения, пенетрации обучающихся во внутренние слои культуры страны изучаемого языка.

Таким образом, рассмотрев концепцию трехслойной культуры Стефана Дала применительно к обучению культуре страны изучаемого языка, мы пришли к выводу о том, что в процессе формирования у обучающихся иноязычных компетенций в монокультурной образовательной среде овладение ими в полном объеме культурой страны изучаемого языка представляется весьма затруднительным. Сопоставление процесса овладения культурой страны изучаемого языка с процессом очистки луковицы дает наглядное представление о границах возможного, а именно ознакомления с теми артефактами, материальными явлениями культуры, которые доступны без дополнительных когнитивных операций.

Литература

1. *Барышников Н.В., Богдан Н.А.* Социобикультурная иноязычная компетенция школьника: монография. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 222 с.

2. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.

3. *Сафонова В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

4. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 264 с.

5. *Dahl S.* Communications and Culture Transformation. Cultural Diversity, Globalization and Cultural Convergence. Project presented to the European University, Barcelona. June 1998. Retrieved February 27, 1999. – URL: http://www.stephweb.com/capstone/index.htm (/l.htm, /2.htm, /3.htm, /4.htm, /5.htm, /6.htm).

6. *Kluckhohn F., Strodtbeck F. L.* Variations in Value Orientations. – Evanston: Greenwood Press, 1961. – 437 p.

7. *Trompenaars F., Hampden-Turner C.* Riding the Waves of Culture. – London: Nicolas Brealey, 1997. – 260 p.

А.В. Ржевская

Сведения об авторе: *Ржевская Аксинья Владимировна*, аспирантка кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск.

E-mail: axiniya_r@mail.ru.

СТРАНОВЕДЕНИЕ

SPRACHLICHE FORMEN VON BELEIDIGUNG IM DEUTSCHEN POLITISCHEN DISKURS

(*Окончание. Начало см. № 8, № 12, 2018 г.*)

В статье речь идет о словах и выражениях, употребление которых в политическом дискурсе Германии воспринимается как оскорбление. Предметом рассмотрения является история становления значений указанных слов.

LINGUISTIC FORMS OF INSULT IN POLITICAL DISCOURSE

The article deals with words and expressions, the use of which is perceived as an insult in the political discourse of Germany. The subject of the article is the history of the formation of the meanings of these words.

Nachdem nach Deutschland viele Flüchtlinge gekommen sind, die mit Hinweisen auf ihre Fremdheit nicht als Teil der Gesellschaft wahrgenommen werden, kommen die Beleidigungen, rassistisch zu sein, häufiger zur Sprache, oft werden aber auch andere Begriffe wie Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit benutzt.

Rassistisch und Rassist gelten als schwerwiegende Anschuldigungen. Rassismus begegnet heute in vielfältigen Formen und ist gegen Menschen, die unterschiedlichen Gruppen zugeordnet werden, gerichtet. Dabei werden biologische, kulturelle und religiöse Aspekte aufeinander bezogen, die die Menschen in Gruppen einteilen. Dieser Zuordnung liegt

Key words: *das Schimpfwort, der Rassismus, der Faschismus, faschistisch, faschistoid, der Jude.*

Ключевые слова: *the insult, racism, fascism, fascist, the Jew.*

der Trennungsversuch zwischen „wir“ und „Anderen“ zugrunde, wobei das Eigene als überlegen betrachtet wird.

Der Judenhass ist wohl die älteste Form des Rassismus. Der Begriff Antisemitismus fand in Deutschland seit Ende des 19. Jahrhunderts als Bezeichnung einer antijüdischen Haltung und Politik rasche Verbreitung.

Die Verachtung gegenüber Juden war auch in der Antike bekannt, aber erst mit dem Christentum entstand eine über Jahrhunderte hindurch anhaltende Juden-feindschaft, die sich vor allem in der Beschuldigung äußerte, dass Jesus durch die Juden getötet worden ist. Da der christliche Glaube tief im Judentum wurzelte, war das Verhältnis zu den Juden stets prekär, von Abwehr, Verdrängung und Verfolgung geprägt. Im 16. Jahrhundert wurden die Juden aus den deutschen Städten vertrieben. Über die religiös begründete Judenfeindschaft hinaus bestimmte auch wirtschaftliche Konkurrenz das Verhältnis zu den Juden. Die Juden lebten, teilweise durch Tore und Mauern abgesperrt, in eigenen Stadtbezirken.

Nach der Gründung des Kaiserreiches 1871 bekamen die Juden mehr Rechte und Freiheiten. Es entstand eine breite Mittelschicht und sogar ein judisches Großbürgertum.

Im Prozess der Nationalstaatsbildung galten Minderheiten wie Polen, Dänen, Franzosen, vor allem aber Juden, als hinderlich bis feindlich, um die gewünschte Homogenität der Nation zu verwirklichen. Man versuchte sie zu „germanisieren“. Sie sollten gänzlich assimilieren. Ansonsten drohte den Juden die Vertreibung.

Trotz aller Bemühungen um soziale und kulturelle Integration wurden die Juden zum negativen Symbol der Moderne. In ihnen ließen sich offenbar all jene Unsicherheiten, Ängste und Zumutungen bekämpfen, die der tiefgreifende gesellschaftliche Strukturwandel verursachte. Die Juden standen für Kapitalismus und Liberalismus wie für nationale Unzuverlässigkeit und Kosmopolitismus. In den 80-er Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelten sich die Ressentiments gegen Juden zu einer allgemeinen Weltanschauung in der deutschen Gesellschaft des Kaiserreiches, nicht zuletzt an den Universitäten.

Der neue Rassismus, der Darwins Forschungserkenntnisse aus der Tierwelt auf die menschliche Gesellschaft übertrug, begründete den Antisemitismus scheinbar naturwissenschaftlich und befeuerte die Judenfeindschaft auf besondere Weise. Die antijüdischen Einstellungen in der willhelminischen Gesellschaft nahmen zu.

Die Hoffnung zahlreicher deutscher Juden zu Beginn des Ersten Weltkrieges, dass sie durch patriotische Pflichterfüllung und nationale Treue endlich in die Volksgemeinschaft aufgenommen werden, platzte. Die Juden wurden der Niederlage des Landes im Ersten Weltkrieg beschuldigt, als „Volksverräter“ dem deutschen Volk einen Dolch in den Rücken gestoßen zu haben. Es kam zu offenen antisemitischen Gewalttätigkeiten. In diesem Klima wurde die Nationalsozialistische Partei gegründet. Mit seinem hasserfüllten Antisemitismus warb Hitler um Zustimmung. Der Antisemitismus allein war nicht für den Erfolg der NSDAP verantwortlich, aber in der Judenfeindschaft verschmolzen Nationalismus, Antibolschewismus, Ablehnung der Weimarer Demokratie und die Sehnsucht nach der rassistisch aufgeladenen „Volksgemeinschaft“ in besonderer Weise. Mit der nationalsozialistischen Machtergreifung wurde der rassistische Antisemitismus Staatsdoktrin.

In der nationalsozialistischen Sprache wurde das Substantiv Jude und das Adjektiv jüdisch am häufigsten im Nazi-Vokabular verwendet. Kaum einen anderen Begriff benutzte die NS-Terminologie so generalisierend und offensichtlich. Die Nationalsozialisten knüpften daran alles Negative. Durch den Gebrauch in diskriminierenden Zusammenhängen wurde das Wort Jude in der NS-Sprache selbst zu einem Schimpfwort. Wenn man im Nationalsozialismus über Juden sprach, wurde dann in den meisten Fällen im Singular gesprochen. Der Jude galt als Bezeichnung für das ganze jüdische Volk. „Judisch“ wurde meistens mit negativ bewerteten Begriffen verwendet.

Die Deutschen haben aus ihrer Geschichte Lehren gezogen. In den politischen Debatten von heute, in den Medien, im Alltag, wenn es um politische oder wirtschaftliche Themen geht, geht es trotzdem oft um Juden als verschwörerische Macht, die die Strippen zieht. So werden Tabugrenzen, die in den letzten Jahrzehnten gezogen wurden, Stück für Stück verschoben. Auf deutschen Schulhöfen ist Jude als Schimpfwort längst Alltag. Es sei darauf hingewiesen, dass der Antisemitismus, der sich auf rassische und religiöse Vorstellungen stützt, in Deutschland nicht mehr allzu weit verbreitet ist. Aber der so genannte „sekundäre Antisemitismus", der mit der Relativierung des Holocaust verbunden ist, ist nach wie vor weit verbreitet. Je nach Umfragen vertreten 25 bis 40 Prozent der Deutschen solche Ansichten. Typisch sind Forderungen nach einem Schlussstrich und Ärger darüber, dass den Deutschen immer noch die Verbrechen an den Juden vorgeworfen werden. Die AfD bedient sich dieser Argumentationsmuster. Ein Paradebeispiel dafür ist die Aussage von AfD-Politiker Björn Höcke über Holocaust-Mahnmal in Berlin. Er kritisierte die Deutschen, „die sich ein Denkmal der Schande in das Herz der Hauptstadt pflanzten". Es ist bemerkenswert, dass die Rechtspopulisten einen „Schuldkult" beklagen und so sich auf die Seite der Muslime und Einwanderer schlagen, die gegen die Juden auftreten.

Viele antisemitische Vorfälle wurden von Tätern mit Migrationshintergrund begangen, die nach Deutschland in den letzten Jahren gekommen waren. So ist die Rede vom „neuen Antisemitismus". Das bestätigte 2018 die Bundeskanzlerin Merkel in einem Interview, indem sie darauf verwies, dass eine andere Form von Antisemitismus von den Menschen arabischen Ursprungs ins Land gebracht wurde.

Tatsächlich ist der Judenhass in den arabischen Ländern weit verbreitet. Vielerorts wird Israel als der gemeinsame Feind beschworen. Im Sommer 2014 waren anlässlich des Gaza-Konfliktes auf anti-israelischen Demonstrationen in vielen deutschen Städten antisemitische Parolen zu hören. Es wäre aber falsch, nur über muslimischen Judenhass zu sprechen. Judenfeindliche Ressentiments sind in der deutschen Gesellschaft präsent. Die jahrhundertelange christlich-antijüdische Tradition des Abendlandes verschwand auch nach dem Holocaust nicht. Im Juni 2018 veröffentlichte das Forschungsunternehmen Ipsos eine Studie zur (Nicht)-Anerkennung von Minderheiten in den unterschiedlichen Ländern. In der Bundesrepublik waren lediglich 46 Prozent der Befragten der Meinung, dass Juden wirklich zu Deutschland gehören, 20 Prozent der Befragten aber gaben sich offen für antisemitische Vorurteile. Die meisten antisemitischen Straftaten wurden von den Rechtsextremen verübt, die schon immer in der BRD lebten. Das judenfeindliche Gedankengut wird über die Sprache verbreitet. Der antisemitische Sprachgebrauch basiert auf identischen Stereotypрepräsentationen. Dabei geht es um Äußerungen, mittels deren Juden direkt oder indirekt, bewusst oder unbewusst über Stereotypzuweisungen als Juden entwertet, diskriminiert und diffamiert werden. Es ist wichtig, dass diese Beleidigungen von der Mehrheitsgesellschaft nicht schweigend toleriert werden. Letzten Endes kommt es aber auf die Haltung eines jeden einzelnen.

Die Wahrnehmung von Begriffen wandelt sich mit der Zeit. Man greift zur herabsetzenden Rhethorik und gebraucht bestimmte Wörter, weil man deren Wirkung bewusst ist. Das Wort „Faschist" zählt dazu.

Der Begriff Faschismus orientierte sich unsprünglich an der Selbstbezeichnung des italienischen Faschismus und diente zunehmend der Charakterisierung verwandter politischer Bewegungen und Regime zwischen 1919 und 1945. Der Begriff sagt nach dem Wortsinn strenggenommen nichts über die politische Zielsetzung seiner Träger aus und kennzeichnet sie nur als Sammlungsbewegung. Denn er leitet sich vom italienischen fascio „Bündel" oder „Bund" ab und erinnert weiter an den lateinischen Begriff fascis „Rutenbündel",

das Symbol für die Amtsgewalt der römischen Magistrate. In Italien diente der Begriff fascio seit dem späten 19. Jahrhundert zur Bezeichnung von außerparlamentarischen, vorwiegend syndikalistischen und sozialistischen Gruppen. In dieser Tradition organisierte sich auch die von B. Mussolini 1919 gegründete politische Bewegung als „fascio di combattimento" „Kampfbund".

Spätestens seit den frühen 30-34 Jahren wurde die Anwendung des Begriffes über Italien hinaus auf rechtsgerichtete radikalnationalistische autoritäre Bewegungen mit eigenen uniformierten Parteimilizen in ganz Europa ausgedehnt. Darüber hinaus wurde Faschist bedenkenlos auf die Mitglieder der unterschiedlichsten politischen Gruppierungen angewandt. In der Zwischenkriegszeit wurde Faschismus zu einem politischen Kampfbegriff der politischen Linken, die sich als antifaschistisch definierten.

Die Tragfähigkeit eines Gattungsbegriffes Faschismus, der über die Beschreibung der italienischen Bewegung hinausgehen soll, ist heute umstritten. Die moderne Faschismusforschung geht bei der Deutung des Begriffes von den Gemeinsamkeiten zwischen seinen Formen in Italien und in Deutschland aus. Das politische Selbstverständnis des italienischen Faschismus und des deutschen Nationalismus entsprang nicht einer in sich geschlossenen Theorie, sondern einem Gemisch verschiedener Antihaltungen und Lebensstile, die sich durch eine einheitliche politische Praxis und Repräsentation zu einem vagen politischen Programm verdichteten. Beim Faschismus handelte es sich um einen Nachzügler auf der politischen Bühne. Man definiert die Bedeutung des Wortes als eine national- und sozialrevolutionäre politische Bewegung mit totalitären Zielen, autoritärem und hierarchischem Aufbau, antiliberaler, antidemokratischer und antiparlamentarischer Tendenz. Das Führerprinzip ist in dieser Bewegung das oberste Prinzip, Gewalt gilt als absolut legitim. Meinungsfreiheit, demokratische Strukturen, eine funktionierende Opposition und freie Wahlen sind in solchen Systemen nicht denkbar. Die offizielle Partei gilt als einzige Interessenvertretung aller Bürger. Dementsprechend ist Faschist der Vertreter einer politischen Richtung, die Diktatur anstrebt.

Eine bewußte Umdeutung des historischen Faschismus als undemokratischen Verhaltens oder Befürwortung von Gewalt kommt bei der Anwendung des negativ besetzten Ausdrucks Faschist und faschistisch zum Ausdruck. Die besondere Wirkung des Wortes Faschist besteht darin, dass es die diskriminierende Ausstrahlungskraft des historischen Faschismus vergegenwärtigt. Die emotionalgefärbte polemische Verwendung des Faschismus-Begriffes gilt heute als eine Beleidigung. Beide Ausdrücke werden meist als politische Schimpfwörter für die Personenbezeichnungen mit negativ wertenden Schlagwörtern in Verbindung gebracht oder gleichgesetzt. Im Unterschied zu faschistisch werden mit dem Wort faschistoid politische Erscheinungen charakterisiert, die bestimmte Ähnlichkeiten mit dem Faschismus aufweisen, oder die Personen, die in ihrem Verhalten faschistische Züge erkennen lassen.

О.В. Гудина

Сведения об авторе: *Гудина Ольга Васильевна,* канд. ист. наук, Москва.
E-mail: guodolga@yandex.ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ, ПРИСЫЛАЮЩИХ СТАТЬИ В НАШ ЖУРНАЛ

1. Объем присылаемой статьи должен составлять не менее 5 и не превышать 12 страниц машинописного текста, набранного на компьютере через 1,5 интервала 14-м шрифтом Times New Roman. Номера страниц должны быть проставлены.

2. а) Редакция принимает на рассмотрение статьи, присланные по электронной почте на адрес **editor@flsmozaika.ru**. Текст статьи необходимо присылать прикрепленным файлом в формате Microsoft Word. Название документа должно содержать в себе: 1) фамилию и инициалы автора, 2) заглавие статьи.

б) В тексте статьи автор должен указать следующие сведения о себе:

- ФИО (полностью);
- домашний адрес (и телефон);
- место работы;
- занимаемую должность (звание);
- служебный адрес и телефон;
- адрес электронной почты.

3. Каждая статья должна сопровождаться следующей дополнительной информацией:

1) фамилия и имя на английском языке;

2) название статьи на английском языке;

3) аннотация статьи на русском и английском языках;

4) ключевые слова на русском и английском языках;

5) пристатейные библиографические списки.

Параллельно с опубликованной статьей эти сведения будут находиться в свободном доступе в Интернете.

4. Все цитаты должны быть тщательно выверены автором по первоисточникам. В ссылках нужно указать: фамилию и инициалы автора, название книги или статьи (в каком периодическом издании статья опубликована), место и год издания, номер страниц. Если автор не располагает первоисточником, указываются аналогичные данные того издания, из которого заимствуется цитата.

Статьи, оформленные не по правилам, не будут приниматься к публикации.

5. Рукописи и иллюстрации авторам не возвращаются.

6. Редакция оставляет за собой право не вступать в переписку с авторами отклоненных статей.

7. Авторы принятых к публикации статьей должны представить копию подписной квитанции.

8. Плата за публикацию рукописей (в том числе с аспирантов) не взимается.

Дополнительные условия публикации

При условии публикации автор передает редакции следующие права: право на воспроизведение статьи (доведение до всеобщего сведения, опубликование, обнародование, дублирование, тиражирование и иное размножение); распространение путем подписки, продажи или иного отчуждения экземпляров без ограничения тиража.