

Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования г. Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Хосаинова Ольга Сергеевна

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИДИОМАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В
КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА НА ОСНОВЕ ТЕКСТА
ДЛЯ ЧТЕНИЯ (на материале немецкого языка)**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Н.Д. Гальскова

Москва – 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Межкультурный подход в обучении идиоматике иностранного языка	16
1.1. Лингводидактические аспекты межкультурного подхода в обучении иностранному языку	16
1.2. Идиоматика в процессе межкультурного общения	43
1.3. Аутентичный текст как компонент содержания обучения иностранному языку.....	67
Выводы по первой главе	91
Глава 2. Технология обучения идиоматичности речи на базе текстов для чтения	95
2.1. Цели, содержание и принципы обучения идиоматике на основе аутентичного текста.....	95
2.2. Система заданий для обучения идиоматике немецкого языка	114
2.3. Опытное обучение и его результаты	135
Выводы по второй главе	151
Заключение	154
Библиография	158
Приложение 1. Система заданий для обучения идиоматике иностранного языка на основе текста для чтения в рамках межкультурного подхода	202
Приложение 2. Задания для проведения предварительного, текущего и итогового срезов	218
Приложение 3. Критерии оценки срезов	226
Приложение 4. Результаты опытного обучения	230
Приложение 5. Краткий словарь фразовых и лексических идиом ...	236

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью формирования личности студента, обладающей межкультурной компетенцией, то есть способностью воспринимать и интерпретировать феномены культуры изучаемого языка, находить их общность с ценностями родной ментальности, а также отличие от них, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира. Данная необходимость объясняется современными тенденциями развития, дифференциации и углубления межгосударственных отношений, предполагающих множественные контакты между представителями разных стран. Речевое взаимодействие в рамках подобных международных контактов носит межкультурный характер и строится по нормам межкультурной коммуникации, в ходе которой стороны проявляют себя как равноправные, полноправные представители собственной культуры, независимо от того, на каком языке ведется общение.

Поэтому современное общество ставит перед лингводидактикой новые задачи, связанные с развитием личности, способной к диалогу культур, в рамках которого проходит обмен ценностями духовной и материальной культуры между представителями разных лингвокультур. Перед языковым вузом стоит задача подготовки специалистов, не только обладающих необходимыми знаниями, навыками и умениями по профилирующим предметам, но и способных стать посредниками между родной и новой культурами. Следовательно, студенты должны быть готовы к межкультурной коммуникации, которая не имитирует аутентичное общение представителей одной культуры, а строится по собственным правилам, диктующим отказ от устоявшегося акцента на изучение чужой культуры в пользу паритетности культур. В связи с этим при обучении студентов иностранному языку в вузе необходимо ориентироваться на межкультурный подход, который противостоит таким негативным факторам, как: стереотипизация, декультуризация и ассимиляция, культурный синкретизм,

культурная экзальтация, а также внутриличностный конфликт противоположных ценностных и культурных ориентаций.

Проблема обучения иностранному языку в рамках межкультурного подхода получила разностороннее освещение в научной литературе как в России, так и за рубежом. Вопросы интеграции культуры и языка активно разрабатывались в таких авторских лингвистических и лингводидактических концепциях, как лингвострановедческий подход (Е.М. Верещагин, И.Г. Костомаров, 1980; Г.Д. Томахин, 1984), лингвокультуроведческий подход (В.П. Фурманова, 1994), социокультурный подход (В.В. Сафонова, 1996), лингвокультурологический подход (В.В. Воробьев, 2000; М.А. Суворова, 2000; Е.С. Луткова, 2012). О взаимопонимании и взаимодействии культур и языков пишут многие современные методисты (И.Л. Бим, 1988; М.Л. Вайсбурд, 1979; Р.К. Миньяр-Белоручев, 1999; Е.И. Райхштейн, 1979 и др.). Данные работы послужили основой для развития межкультурного подхода, с позиций которого рассматриваются теоретические и прикладные аспекты лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (А.Л. Бердичевский, 2013; М.Б. Бергельсон, 2005; Н.Д. Гальскова, 2006; В.В. Громова, 2011; Г.В. Елизарова, 2005; Н.А. Кафтайлова, 2009; С.Г. Тер-Минасова, 2000, 2008; Н.В. Языкова, 2011 и др.) В зарубежной лингводидактике к лингвострановедению и межкультурным аспектам обучения языкам обращались К. Knapp, 1999; А. Knapp-Potthoff, 1990; Н.-J Krumm, 2001; В. Müller-Jacquier, 2000; В.-D. Müller, 1992; А. Thomas, 1999 и др.

Анализ работ, посвященных межкультурным аспектам обучения иностранному языку, показывает, что в качестве важнейшего средства обучения выступает текст, который является основой формирования способности человека к межкультурному общению и который привлекает к себе внимание исследователей. Так, в лингвистике разработана теория текста (М. М. Бахтин,

1996; Н.С. Валгина, 2003; И.Р. Гальперин, 2006; З.Я. Тураева 1986), а в методике - теория обучения чтению текста (Е.В.Носонович, Р.Н.Мильруд, 1996; Е.Н.Соловова, 2007; Н.В Барышников, 1999; Т.А. Дакукина, 2004; Н.Л. Ушакова, 2010; Ю.В. Чичерина, 2009).

Авторы, рассматривающие текст как средство межкультурного общения (А.Л. Бердичевский, 2013; Т.Г. Гокжаева, 2005; О.Н. Киян, 2006; Е.Г. Тарева, 2014; Т.С. Троцюк, 2011 и др.), доказывают, что наиболее полно раскрыть национальные особенности культуры страны изучаемого языка позволяют аутентичные тексты. Многие отечественные исследователи (О.В. Аликина, 2009; М.Г. Вазанова, 2005; Г.Ю. Ключева, 2009; Г.А. Масликова, 1998; И.В. Османова, 2009; А.Н. Шамов, 2000 и др.) пишут в своих работах также о целесообразности обучения лексическим аспектам иноязычной речи на основе текста. Во-первых, чтение на иностранном языке способно организовать лучшее понимание лексики, а аутентичный контекст обеспечивает семантизацию лексических единиц в различных вариантах, позициях и сочетаниях. Во-вторых, как отмечает О.В. Аликина, во время чтения включаются все процессы запоминания: словестно-логическая, эмоциональная, образная, слуховая, зрительная и моторная память. Поэтому в процессе чтения происходит непроизвольное запоминание лексики [Аликина 2009]. Е.Г. Тарева предложила воспринимать текст как особый феномен межкультурной коммуникации, поскольку он отражает и транслирует языковую и культурную картины мира [Тарева 2014]. Как известно, на стыке последних находится такое явление, как идиоматика.

Особенности идиоматики в иностранном языке, ее структуру и оценочную характеристику довольно полно освещают научные работы по лингвистике (Н.В. Ерохина, 1999; С.В. Кабакова, 1999; М.М. Копыленко, З.Д. Попова, 1985; Б.А. Ларин, 1977; С.В. Лимова, 2000; М.Г. Петеленкова, 2004; В.Н.Телия, 1986; М.Д. Унапкошвили, 1991; Н.И. Филатова, 2002; Н. Burger, 1973; М. Duhme, 1995; F.

Fleischer, 1997; Н. Henschel, 1987; А. Gondek, 2002; J. Szczek, 2004). При этом под идиоматикой понимается совокупность идиом какого-либо языка, то есть устойчивых оборотов речи, которые присущи только данному языку, не переводимы на другие языки и значение которых не вытекает из суммы значений составляющих их элементов. Определение идиомы в ее современном понимании было впервые дано В.В. Виноградовым, который называл этим термином особые типы фразеологизмов, а именно фразеологические сращения и фразеологические единства [Виноградов 1977]. Последующие исследования (Н.В. Ерохина, 1999; Ч.Г. Гогичев, 2001; М.Г. Петеленкова, 2004 и др.) позволили отнести к идиомам также лексические идиомы, то есть сложные слова с идиоматическим значением, которые следует рассматривать как важный компонент обучения иностранному языку.

В работах отечественных и зарубежных ученых получил распространение также термин «идиоматичность» как невыводимость значения целого из суммы значений частей, то есть несоответствие актуального значения буквальному (В.П. Жуков, 1986; Л.В. Шевелева, 1986; М.М. Копыленко, З.Д. Попова, 1985; Н. Burger, 1973; F. Fleischer, 1997; F. Palmer, 1982). В исследованиях, посвященных методике обучения иностранному языку, идиоматичность выводится на новый уровень. Например, З.К. Гутнова (2000), И.Н. Крутова (2010), Н.И. Филатова (2002) замечают, что при обучении студентов иностранным языкам необходимо развивать идиоматичность речи, которая присуща носителям языка и характеризуется образностью и выразительностью. Достижение этих качественных характеристик речи возможно при употреблении фразеологических единиц. Поэтому в современной методике обучения иностранному языку владение обучающимися идиоматикой иностранного языка оценивается в качестве одного из показателей уровня развития способности общаться на данном языке (Л.Д. Червякова, 2006; Е.М. Медведева, 2012).

Однако, несмотря на то, что идиоматика является предметом пристального внимания ученых, ряд проблем, связанных с обучением идиомам, не получил должного лингводидактического обоснования и слабо реализуется на практике. Так, анализ современных УМК по немецкому языку, используемых в вузе, показывает, что, несмотря на их межкультурную направленность и максимальное привлечение аутентичных текстов, именно идиоматике уделяется недостаточно внимания: часто отсутствуют пояснения к фразеологическим единицам, нет упражнений для формирования и развития у студентов умений как понимать идиомы в процессе чтения иноязычного текста, так и использовать их в собственных устных и письменных высказываниях.

Таким образом, на основе анализа степени изученности проблемы, действующих УМК и практики обучения языку в вузе были выявлены противоречия между:

- необходимостью насыщения содержания обучения иностранному языку аутентичными текстами на иностранном языке и неадекватным их пониманием студентами из-за недостатка имеющихся у них культурных и страноведческих фоновых знаний, а также слабого уровня владения идиоматикой;
- потребностью студентов в получении знаний о культуре страны изучаемого языка в ее соотнесении с родной культурой, с одной стороны, а, с другой, - недооценкой культурного компонента в методике обучения чтению на иностранном языке и высокой степени идиоматичности аутентичной иноязычной речи;
- необходимостью обучения студентов идиоматике иностранного языка как одного из условий формирования у них межкультурной компетенции и недостаточной разработанностью соответствующей методики, в основе которой лежит идиоматически насыщенный аутентичный текст.

Поиск путей разрешения противоречий составил проблему настоящего диссертационного исследования и обусловил выбор темы: «Обучение студентов идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода на основе текста для чтения (на материале немецкого языка)»

Объект исследования: процесс обучения студентов языкового вуза лексической стороне иноязычной речи.

Предмет исследования: обучение студентов идиоматике иностранного языка как важной составляющей лексического аспекта данного языка.

Цель: теоретически обосновать и практически разработать технологию обучения студентов идиоматичности речи на основе текстов для чтения и в контексте межкультурного подхода.

Гипотеза исследования: обучение студентов идиоматике иностранного языка будет эффективным при условии, если:

- процесс овладения студентами идиоматикой строится на идеях межкультурного подхода, предполагающего сопоставление концептов родной для обучающихся культуры и культуры страны изучаемого иностранного языка;
- идиомы иностранного языка выступают в качестве средства понимания иноязычного текста и лучшего осмысления как чужой культуры, так и исходной культуры обучающихся;
- в учебном процессе используется аутентичный иноязычный текст, усложненный идиоматически, то есть содержащий одну или несколько идиом, что позволяет организовать этот процесс как исследование студентами инокультурных смыслов читаемого за счет усвоения идиоматики;
- в основе обучения идиоматике лежит система заданий составленная с учетом особенностей межкультурного подхода, дидактического потенциала идиоматически усложненного аутентичного художественного текста и

специфики идиомы как компонента фразеологической картины мира.

Для реализации цели обучения необходимо решить следующие **задачи**:

- уточнить понятия «межкультурный подход», «межкультурное обучение» и «межкультурная компетенция»;
- определить роль и место идиоматики в процессе межкультурного общения;
- на основе межкультурного подхода уточнить цели, содержание и принципы обучения студентов языкового вуза идиоматике иностранного языка в процессе работы над иноязычным текстом;
- выявить дидактический потенциал аутентичного иноязычного текста в обучении идиоматичности речи иностранного языка студентов языкового вуза;
- разработать систему заданий в обучении употреблению идиом в речи на основе дидактического потенциала аутентичных текстов и проверить ее эффективность в условиях опытного обучения.

Методологической основой исследования послужили концепции языковой личности (В.В. Виноградов, 1977; О.Л. Каменская, 2002; Ю.М. Караулов, 2010 и др.) и вторичной языковой личности (И.И. Халеева, 1989; К.Н. Хитрик, 2001 и др.), межкультурный подход к обучению иностранному языку (Т.Н. Астафурова, 1999; Н.Д. Гальскова, 2006; Г.В. Елизарова, 2005; В.В. Сафонова, 1996; Е.Г. Тарева, 2014; В.П. Фурманова, 2009 и др.), лингвокультурологическая теория взаимодействия языка и культуры (В.В. Воробьев, 2000; С.Г. Тер-Минасова, 2000; Г.Д. Томахин, 1984 и др.), теория личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, 1999; А.А. Вербицкий, 2004 и др.), идеи диалогичности культуры (М.М. Бахтин, 1999; В.С. Библер 1989 и др.), компетентностный подход (А.Н. Дахин, 2006; Т.Б. Табарданова, 2012; Е.Г. Тарева, 2014; А.В. Хуторской, 2002 и др.),

коммуникативный подход (И.Л. Бим, 1988, 2010 И.А. Зимняя, 1989 Е.И. Пассов, 1991 и др.), текстоориентированный подход (Н.С. Болотнова, 2001; П.В. Сысоев, 2013; Г.С. Щеголева, 2010 и др.).

Теоретическую основу исследования составили: концептуальные положения теории развития личности как субъекта деятельности и общения (Л.И. Божович, 1997; А.Н. Леонтьев, 2005; А.В. Петровский, 1982 и др.); лингвистические исследования в сфере идиоматики иностранного языка (Ю.В. Белогрудова, 2005; М.Г. Петеленкова, 2004; В.Н.Телия, 1986; М.Д. Унапкошвили, 1991; О.Г. Хабарова, 2004; Р. Braun, 1997); идеи межкультурного образования, положения теории и методики обучения иностранному языку (И.Л. Бим, 1988; Н.Д. Гальскова, 2006; А.А. Миролубов, 2002; А.Н. Шамов, 1999; С.В. Чернышов, 2008).

Для решения поставленных задач в диссертации использовался комплекс **научно-исследовательских методов:**

теоретических: анализ отечественной и зарубежной литературы по педагогике, лингвистике, философии, психологии, лингводидактике и методике обучения иностранным языкам; обобщение отечественного и зарубежного опыта разработки проблемы обучения идиоматике; анализ нормативно-правовых документов, образовательных программ и учебных пособий по иностранному языку;

эмпирических: наблюдение, анкетирование, тестирование, опытное обучение, качественный и количественный анализ полученных результатов, математические методы обработки результатов исследования.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в следующем:

1. Обоснована технология обучения студентов языкового вуза идиоматике иностранного языка на базе текстов для чтения в рамках межкультурного

подхода, способствующая развитию межкультурной компетенции обучающихся.

2. Уточнена и расширена номенклатура принципов обучения идиоматике иностранного языка с целью развития у студентов фразеологической компетенции в контексте межкультурного подхода.

3. С точки зрения межкультурного подхода конкретизированы критерии отбора средств обучения идиоматичности иноязычной речи и требования к художественному тексту, предназначенному для обучения идиоматике.

4. Уточнено понятие «фразеологическая компетенция» как способность воспринимать образные средства языка и речи, адекватно интерпретировать их, употреблять идиомы сообразно с темой, ситуацией и сферой общения, а также статусом собеседников; определена ее роль в структуре межкультурной компетенции.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- на основе межкультурного подхода определены цель, содержание и принципы обучения студентов языкового вуза идиоматике иностранного языка в процессе работы над иноязычным текстом;
- доказано, что основным средством обучения идиоматике на основе межкультурного подхода выступают аутентичные тексты, усложненные идиоматически;
- на основании анализа аутентичных контекстов конкретизированы значения ряда идиом немецкого языка, а также схема межкультурного комментария идиом, способствующая эффективному обучению иностранному языку;
- уточнены понятия «межкультурный подход», «межкультурное обучение», «межкультурная компетенция»;
- теоретически обоснована система заданий для обучения студентов

идиоматике, направленная на развитие фразеологической компетенции как компонента межкультурной компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в том, что составлен краткий словарь идиом (Приложение 5) и разработана система заданий для обучения студентов идиоматике немецкого языка на базе текстов для чтения в рамках межкультурного подхода (Приложения 1-4). Данные задания могут быть использованы при разработке методики обучения школьников или студентов неязыковых вузов идиоматике иноязычной речи, а также при обучении другим иностранным языкам. Результаты исследования найдут применение при создании лекционных курсов по теории обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе; разработке учебных пособий для учащихся общеобразовательной школы, студентов вузов, а также для тех, кто изучает иностранный язык самостоятельно. Полученные в ходе исследования данные о конкретных идиомах и предложенные способы решения некоторых проблем, связанных с анализом и описанием идиом могут быть использованы при составлении словарей немецкой идиоматики.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в процессе педагогической деятельности автора на базе кафедры немецкого языка и современных технологий обучения в ГАОУ ВО МГПУ. Теоретические основы и результаты проведенного исследования опубликованы в научно-теоретических журналах: «Вестник университета. ФГБОУ ВПО "Государственный университет управления» (г. Москва, 2013, №14), «Приложение к журналу «Иностранные языки в школе. Методическая мозаика» (г. Москва, 2014, №2), «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки» (г. Краснодар, 2015, №3), «Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения, лингводидактики: Сборник статей» (г. Москва, 2012), «Studium Juvenis: Международный сборник трудов молодых ученых» (г. Челябинск, 2012, №6), «Актуальные проблемы

гуманитарных и естественных наук» (г. Москва, 2014, № 11-1), «Проблемы современной науки и образования» (г. Москва, 2014, № 8 (26)), «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» (г. Москва, 2015, №5); обсуждались на научных конференциях: «Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения, лингводидактики» (г. Москва, 2012, 2013, 2014, 2015), «Психология и педагогика в системе гуманитарного знания» (г. Москва, 2013), «Science, Technology and Higher Education» (г. Вествуд, Канада, 2014), «European Science and Technology: 10th International scientific conference» (г. Мюнхен, Германия, 2015).

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (373 источника), рисунков (2), схемы (1), таблиц (11) и приложений (5). Общий объем диссертации – 245 страниц.

Во **введении** определены предмет и объект исследования, обосновываются актуальность и научная новизна, формулируются цель и задачи исследования, указываются методы исследования, определяется теоретическая и практическая значимость работы.

В **первой главе** уточнены лингводидактические характеристики межкультурного подхода в обучении идиоматике иностранного языка на основе чтения иноязычных текстов (1.1), конкретизирована роль и место идиоматики в процессе межкультурного общения (1.2), подтвержден потенциал аутентичного иноязычного текста в обучении идиоматике иностранного языка в вузе и проведен анализ современных учебников немецкого языка (1.3).

Во **второй главе** конкретизированы цели, содержание и принципы обучения студентов идиоматичности речи в процессе работы над иноязычным текстом (2.1), представлена технология обучения идиоматике немецкого языка на базе текстов для чтения в рамках межкультурного подхода (2.2) и подтверждена эффективность разработанной технологии (2.3).

В **заключении** сформулированы результаты представленного в

настоящей работе исследования в обобщенном виде.

Положения, выносимые на защиту:

1. Одной из важных задач межкультурного обучения следует считать развитие у студентов способности ориентироваться в контексте культуры изучаемого языка, неотъемлемой частью которой являются идиомы, поскольку они вносят решающий вклад в формирование концептуальной и языковой картины мира конкретной лингвокультуры.

2. В составе языковой картины мира можно выделить специфическую фразеологическую картину мира, описанную средствами идиоматики и наделенную ярко выраженной национальной спецификой, то есть отражающую историю народа, обычаи и его характер. Во фразеологической картине мира ярко проявляются особенности национального мировидения.

3. В качестве основного средства обучения студентов идиоматике выступают аутентичные художественные тексты, отбор которых должен проводиться на основе их познавательной и культурологической ценности, соответствия определенной тематике, интересам и уровню языковой подготовки студентов. На базе аутентичного художественного текста, осложненного идиоматически, формируются знания, навыки и умения, необходимые для межкультурного общения, раскрываются национальные особенности культуры и жизни народа, в учебном процессе создаются различные ситуации межкультурного общения.

4. Цель обучения идиоматике иностранного языка на основе аутентичных текстов заключается в формировании личности, проявляющей готовность и желание участвовать в общении на межкультурном уровне и обладающей сформированной фразеологической компетенцией, то есть способностью воспринимать образные средства иностранного языка, адекватно интерпретировать и употреблять идиомы.

5. Технология обучения студентов языкового вуза, направленная на реализацию указанной цели обучения, развивает у студентов умение самостоятельно осваивать идиомы иностранного языка, способствует лучшему пониманию содержания читаемого текста, а также развитию у них межкультурной компетенции.

Глава 1. Межкультурный подход в обучении идиоматике иностранного языка

1.1. Лингводидактические аспекты межкультурного подхода в обучении иностранному языку

Подход, с точки зрения методической науки, является базовой методической категорией, с позиции которой рассматривают все остальные процессы и явления. И.Л. Бим определяет подход, как «самую общую исходную концептуальную позицию, отталкиваясь от которой, исследователь (сознательно или бессознательно) рассматривает большинство своих концептуальных положений» [Бим 1989:3]. Н.Д. Гальскова называет подход «своеобразным «углом зрения», под которым рассматривается и интерпретируется процесс обучения иностранным языкам» и указывает на то, что любой подход складывается в структуре научной парадигмы, то есть «системы научных знаний и образцов деятельности, которая управляет научным мышлением ученых в каждый конкретный исторический период развития методической науки» [Гальскова 2013:4]. Так, со сравнительно-сопоставительной парадигмой Н.Д. Гальскова связывает лингвистический подход, опирающийся на результаты межъязыкового анализа и делающий сильный акцент на процессы переноса и интерференции. В рамках данной парадигмы развиваются на его основе структурный (предполагающий постепенное овладение грамматическими структурами-образцами), социокультурный (акцентирующий внимание на отражении в единицах языка особенности мышления и культуры носителей языка) и лексический (основывающийся на овладении лексикой, на формировании речевых навыков словоупотребления) подходы [Балыхина 2007]. В условиях системно-структурной парадигмы появился условно-коммуникативный подход. Данный подход был ориентирован на формирование умений и навыков речевой деятельности, построения речевого высказывания [Медведева 2008:15]. Лексические, фонетические и грамматические навыки

воспринимаются как психологическая составляющая устной и письменной речи. Следующий за ним коммуникативный подход «предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения» [Гальскова 2006:53]. И, наконец, в структуре антропоцентрической парадигмы Н.Д. Гальскова выделяет аксиологический, компетентностный и межкультурный подходы, общим для которых является «антропоцентризм, делающий неизбежным обращение к личности, ее способности к неродному языку, ее общим и ключевым компетентностям как конституирующим личностным характеристикам человека, позволяющим ему успешно взаимодействовать на межличностном и межкультурном уровнях» [Гальскова 2013:4].

Однако каждый подход имеет и свои характерные черты. Компетентностный подход понимают как особую «модель взаимодействия субъектов образования, предполагающую изменение содержания и функций институциональных характеристик, нормативных предписаний и повседневных практик на основе такого понятия, как «компетенция» [Прямикова 2012]. Основными принципами данной модели являются результативно-целевая и профессиональная направленность обучения [Федорова 2007].

Центральной категорией аксиологического подхода является «ценность» и личность как ценностный объект [Гальскова 2013]. А в качестве главного принципа называют принцип ценностной мотивированности [Коновалова 2010]. Аксиологический подход требует совершенствования личности как субъекта речи, нравственности и культуры, внутренним стержнем которой является система ценностей, выступающих в качестве мотивов деятельности личности и мотивов получения качественного иноязычного образования. Ценности иноязычного образования – «это социальный феномен, существующий в диалектическом субъект-объектном отношении и представляющий собой связующее звено между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью» [Гальскова, Тарева 2012].

Межкультурный подход, в свою очередь, базируется на понятии «культура» и способствует формированию личности, способной и готовой к общению на межкультурном уровне. Отмечая преемственность научных парадигм и подходов, исследователи указывают на неоспоримую взаимосвязь коммуникативного и межкультурного подходов. Как отмечает Н.В. Филиппова, во второй половине 70-х годов в истории методики обучения иностранным языкам вслед за так называемым коммуникативным поворотом произошел еще один – межкультурный. [Филиппова 2002:11]. Н.В. Филиппова особо подчеркивает, что между межкультурным и коммуникативным подходом существует тесная связь и что межкультурный подход опирается на положения коммуникативного подхода, поэтому межкультурный и коммуникативный подходы не противопоставляются друг другу. Исследователь отмечает, что межкультурный подход не является альтернативой для коммуникативного и не предполагает его отмену [Филиппова 2002:11]. Напротив, межкультурный подход продолжает, развивает и дополняет его. «Было бы ошибочным считать, что межкультурная ориентация преподавания иностранного языка открывает какую-то «посткоммуникативную», переходную к новому методу преподавания фазу. Речь скорее идет об уточнении понятия коммуникативной компетенции, об ограничении его универсальности за счет межкультурной составляющей», как отмечает Н.-J. Krumm [Krumm 2001:157].

Основу для развивающегося межкультурного подхода создали авторские методические концепции, как лингвострановедческий подход (Е.М. Верещагин, И.Г. Костомаров 1980), лингвокультуроведческий подход (В.П. Фурманова 1994), социокультурный подход (В.В. Сафонова 1996), лингвокультурологический подход (В.В. Воробьев 2000, М.А. Суворова 2000). Данные подходы были разработаны для конкретных условий обучения и с учетом типа учебного заведения, определённого языка и этапа обучения. При этом сущность этих подходов и многие положения касаются преподавания

иностранного языка в целом. Общим для каждого из подходов можно считать направленность на изучение иностранного языка как культурного феномена с целью готовности личности к межкультурному общению.

Основной **целью** рассматриваемого в данном исследовании межкультурного подхода при этом становится не только формирование у студентов компетенции в ситуации межкультурного общения, но и дальнейшее развитие способности ориентироваться в контексте иной культуры. Принципиальным отличием данного подхода, как справедливо отмечает, Е.Г. Тарева, можно считать направленность межкультурного подхода на установление равноправия всех культур в процессе обучения иностранному языку [Тарева 2014].

Само понятие «культура» имеет множество различных трактовок. В.Н. Сагатовский в своей статье «Философия культуры: предмет и базовые понятия» справедливо указывает на то, что большинство определений культуры следует воспринимать скорее как ее характеристики, выделяющие только разные аспекты культуры [Сагатовский 2010]. По мнению ученого, считаться определениями могут не любые суждения, а только такие, которые и необходимы, и достаточны для отличия конкретного предмета в конкретном отношении. Для того чтобы дать понятию «культура» наиболее полное определение, нужно выделить возможные целостные образы в культуре.

Таковыми образами, по В.Н. Сагатовскому, являются совокупности (или системы) идеологических, предметных и философских представлений о культуре. Под предметным образом культуры понимается отражение наличного бытия культуры. Предметный образ поясняет, что такое культура и почему она именно такая. При этом описывается и объясняется непосредственно конкретная культура, то есть культура определенной эпохи, одного народа или, например, социальной группы. Идеологическим образом культуры следует считать ее отражение с позиции идеалов культуры, которые приняты данным

субъектом. Культура предстает как должное. Она воспринимается как нечто положительное и противопоставляется антикультуре, то есть явлению, идентичному по форме с культурой, но противоположному ей по идейному содержанию. Категориальный или философский образ культуры отражает ее как атрибут человеческого бытия, одну из универсальных характеристик. Не существует ни человека, ни общества без культуры. Вопрос состоит в том, насколько она развита, хорошая ли она или плохая, а также каковы объективные критерии для ее оценки. Философия рассматривает культуру как всеобщую характеристику жизни человека и общества в любых формах существования и на любом этапе развития. Поэтому три образа культуры, о которых речь шла выше, взаимно дополняют друг друга и создают целостный образ [Сагатовский 2010].

К. Кнарр справедливо соотносит культуру с «системой мысли» [Кнарр 1999:11], со знанием, общим только для представителей определенного общества. Данное культурное знание представлено в виде «когнитивных схем», содержащих информацию о том, что является необходимым, нормальным, разумным и приемлемым в той или иной ситуации. Культура представляется, как сложное, многогранное явление, охватывающее все физические и духовные произведения людей. Это и история народа и его образ жизни, искусство, архитектура, традиции, мода, образование, национальные и семейные праздники, организация досуга и многие другие факторы.

В словаре терминов межкультурной коммуникации дается следующее определение: «Культура относится к совокупному образу жизни определенных групп людей. Она включает все, что группа думает, говорит, делает, это ее система отношений и чувств» [Жукова 2013:199]. Именно это определение мы берем за основу в нашей работе, поскольку оно охватывает понятие культуры как сложный, многосторонний феномен, и включает в себя все важнейшие характеристики культуры, проанализированные выше. Данное определение

позволяет рассматривать культуру с точки зрения межкультурного подхода, поскольку оно включает в себя не только видимый образ жизни людей, обусловленный историей и традициями, но и внутренний мир отдельной культуры, ее ценности и специфическое, характерное для определенной культуры, восприятие мира.

Важное место в межкультурном подходе отводится толкованию понятий и значений в культуре страны изучаемого языка, а также интерпретации их обучающимися. Межкультурный подход предполагает систематическое сравнение аналогичных явлений в соответствующих областях обеих культур. Смысловой приоритет данного подхода заключается в том, что изучение языка следует воспринимать как процесс открытия и познания новой культуры, при котором студенты осознают свои собственные образцы поведения и культурные традиции. Они знакомятся также с различными стратегиями постижения иноязычной культуры при изучении иностранного языка. При этом уже имеющиеся у них представления укрепляются, претерпевают изменения или даже заменяются другими. Однако знакомство с культурой страны изучаемого языка и проникновение в данную культуру ведет к определенной конфронтации с нормами собственной [Русецкая 2004]. В центре внимания находятся процессы, тесно связанные с изучением иностранных языков, а именно процессы осознания значения, восприятия, образования гипотез о содержательной и нормативной сторонах учебного процесса, которые не развиваются автоматически. Они требуют от обучающихся целенаправленной тренировки, чтобы научиться замечать специфическое в иной культуре. Как отмечает Е.Г. Тарева, родная культура и культура изучаемого языка находятся во взаимной зависимости, то есть иное познается посредством своего, а свое переосмысливается и переоценивается благодаря иному [Тарева 2014]. Это обуславливает особое содержание образования, поэтому целесообразно говорить об особом типе обучения студентов – **межкультурном обучении**.

Данный термин, по определению В.-D. Müller, означает обучение, при котором учащиеся осознают, что изучаемый ими язык выражает иную культуру, которая в своих отдельных областях более или менее заметно, но все же отличается от родной, и что задачей учащегося становится усвоение в течение многолетнего учебного процесса таких культурных компонентов [Müller 1992:134]. Е.А. Журавлева справедливо называет межкультурное обучение одной из основных форм диалога культур [Журавлева 2009:73].

Под диалогом культур, в свою очередь, понимают межкультурное взаимодействие, то есть двусторонний (или же многосторонний) обмен ценностями духовной и материальной культуры [Лиханова 2010]. Именно в таком понимании диалог культур становится, на наш взгляд, важной категорией межкультурного подхода. В этом случае под основным принципом диалога культур понимается признание равноправия за любой национальной культурой, равно как и мировоззренческой системой, которая не только имеет право на существование, но и считается равноценной. Равноправными признаются также иной тип мышления и иные ценностные установки. На первый план выходят взаимное уважение позиций и взглядов.

Целью диалога культур следует считать сближение культур, их взаимное обогащение, а кроме того расширение культурного и духовного кругозора их носителей, освоение универсальных ценностей и приобретение эмоционального опыта. Как справедливо замечает Е.Г. Тарева, межкультурный диалог следует понимать, как открытый, уважительный обмен мнениями, ведущий к более осознанному и глубокому восприятию другой культуры и пониманию собственной. [Тарева 2014:41]. Более того, способность к ведению диалога – одна из важнейших характеристик любой личности, поскольку, как точно замечает Е.А. Журавлева, «только в диалоге открывается путь к новым идеям, возникает возможность для понимания других людей, их системы ценностей, мотивационных установок» [Журавлева 2009:72].

Диалог в межкультурном контексте способствует обмену мнениями среди представителей разных культур, и как следствие, развивает взаимопонимание, взаимоуважение и толерантность, что, безусловно, необходимо учитывать при обучении иностранным языкам. При этом толерантность, как подчеркивает И. Л. Набок, рассматривается «панацеей от всех социальных болезней» [Набок 2010:42], являясь интегративным в основе и универсальным в своих проявлениях качеством личности, качеством сознания и поведения.

При этом исследователями справедливо подчеркивается роль не только культуры страны изучаемого языка, но и родной культуры обучающихся, поскольку в процессе познания новой культуры в контексте диалога культур студенты опираются на познавательные средства своей культуры, необходимые для осознания чужой культуры, так и на новые знания об изучаемой культуре, сформированные в процессе изучения, и на новые знания о своей культуре, полученные в процессе познания чужой [Гальскова 2006]. В этом заключается основной смысл формирования у студентов вторичного языкового сознания, что обусловлено тесной взаимосвязью двух картин мира: культурной и языковой.

Культурная картина мира является специфичной для каждого народа, что связано с целым рядом факторов: климатом, географией, природными условиями, социальным устройством, историей, традициями, верованиями, образом жизни. Концептуальная или культурная картина мира – отражение реального мира через понятия, сформировавшиеся на основе представлений, полученных человеком с помощью органов чувств, а затем прошедших через его сознание, как индивидуальное, так и коллективное. Соответственно, культурная картина мира включает как содержательное, концептуальное знание об окружающей человека действительности, так и совокупность стереотипных представлений всего народа, обуславливающее его мировосприятие и описывающее поведение в типичных ситуациях. При этом в сознании человека происходит концептуализация действительности, то есть осмысление и

мысленное конструирование предметов и явлений действительности, благодаря которому образуются определенные представления о мире и фиксируются в виде концептов, которые в своей структуре содержат не только понятийные элементы, но и культурную информацию [Тепкеева 2007]. Это отражено также в ряде определений самого понятия «концепт», которые показывают его непосредственную связь с культурой. Например, «ген культуры» [Ляпин 1997:16], «абстрагированная идея культурного предмета» [Красных 2003:272], «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [Степанов 2004:45], «единица, отмеченная этнокультурной спецификой» [Воркачев 2007:51].

В настоящем диссертационном исследовании мы, вслед за В. Н. Телия, понимаем концепт как «коллективное содержательное ментальное образование, объединяющее все многообразие культурно обусловленных представлений о каком-либо предмете или явлении действительности, содержащее не только существенные его признаки, но и все те, которые в данном языковом коллективе заполняются знанием о сущности», как «знание об обозначаемом во всех его связях и отношениях» [Телия 1996:96]. В структуре концепта выделяют объективное знание о познаваемом объекте и субъективное знание, формируемое в результате личностного осмысления, в том числе оценочное, конкретно-чувственное и эмоциональное содержание. При этом, как справедливо отмечает В.В.Тепкеева, одним из важнейших свойств концептов следует считать неизолированность, то есть связанность с другими концептами, благодаря которой и образуется единая картина мира [Тепкеева 2007].

Концептуальная или культурная картина мира не предполагает действительного существования единой мировой культуры, она представляет собой единство отдельных этнических культур, которые образуют сложное культурное единство человечества [Садохин 2009:15]. Поэтому данное понятие – культурная картина мира – и является важным для обучения с целью

формирования способности к межкультурному общению. В процессе обучения студенты должны познакомиться с культурной картиной мира страны изучаемого языка, осознать ее особенности и сопоставить с собственным мировосприятием и культурной картиной мира, сформированной на базе родного языка. Именно существование культурной картины мира служит объективным основанием для диалога культур, в рамках которого проходит обмен образами сознания и образами деятельности между представителями разных культур. Это важно, в первую очередь, при обучении идиоматике, для постижения образов, скрытых за конкретными идиомами, которые предстоит изучать студентам.

Через культурную картину мира отражается языковая картина мира. По утверждению А.А. Зализняк, языковую картину мира формирует система ключевых концептов и ключевых идей их связывающих, которые повторяются в значении множества слов и выражений [Зализняк 2005]. Языковая картина мира помимо знаний о языке содержит важную информацию, дополняющую с помощью языковых средств содержание культурной картины мира. Язык, таким образом, является важнейшим способом организации знаний о мире и закрепления их в сознании человека, он «отражает действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка и, соответственно, народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения» [Тер-Минасова 2000:38]. Само понятие «язык» трактуется как «зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [Тер-Минасова 2000:14]. В языке, в его грамматике, лексике и идиоматике, в пословицах, поговорках, фольклоре, научной и художественной литературе, в различных формах устной и

письменной речи хранятся культурные ценности.

В.А. Маслова также указывает на то, что язык и культура имеют много общего. С ее точки зрения культура и язык являются формами сознания, которые отображают мировоззрение людей и всегда находятся в диалоге между собой. При этом субъектами языка и культуры всегда являются личность или общество. Языку и культуре присуща нормативность, кроме того, одним из существенных свойств языка и культуры можно считать историзм [Маслова 2001:58-59].

По мнению В.А. Масловой, культура и язык так же связаны между собой как в коммуникативном процессе, так и в онтогенезе и в филогенезе. В онтогенезе у человека, приобщающегося к новому для него языку и культуре, формируются языковые способности. В филогенезе он формируется как социопсихологическая личность и языковая личность, то есть как субъект родового и общественного сообщества.

Язык не способен существовать вне культуры как «социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [Маслова 2001:60]. Он является одним из видов деятельности человека и оказывается составной частью культуры, если последнюю рассматривать как совокупность результатов деятельности человека в различных сферах жизни: общественной, производственной, духовной. Язык, представляя собой важнейшее из всех явлений культурного порядка, является составной частью культуры, которую люди наследуют от предков и основным инструментом, при помощи которого люди могут усваивать культуру. Поэтому только с помощью естественного языка может произойти концептуальное осмысление культуры [Маслова 2001:61].

Если же язык рассматривается с точки зрения его функционирования, структуры, и способов овладения (и родным, и иностранным), то культура сама оказывается частью языка. В то же время, культурный компонент – это не

просто некоторая культурная информация, сообщаемая языком. Компонент культуры – неотъемлемое свойство любого языка, которое присуще всем его уровням и отраслям, что можно проследить, в том числе на примере идиоматики в составе любого языка. Отсюда следует, что идиоматика, как языковое явление, представляет собой отражение культурной специфики народа. Во-вторых, она сама воспринимается как часть этой культуры.

Поэтому, неоспоримо то, что культурная и языковая картины мира тесно связаны и находятся в непрерывном взаимодействии. Они обе восходят к картине реального мира, окружающего человека. Нельзя упускать тот факт, что язык всегда навязывает человеку определенное видение мира.

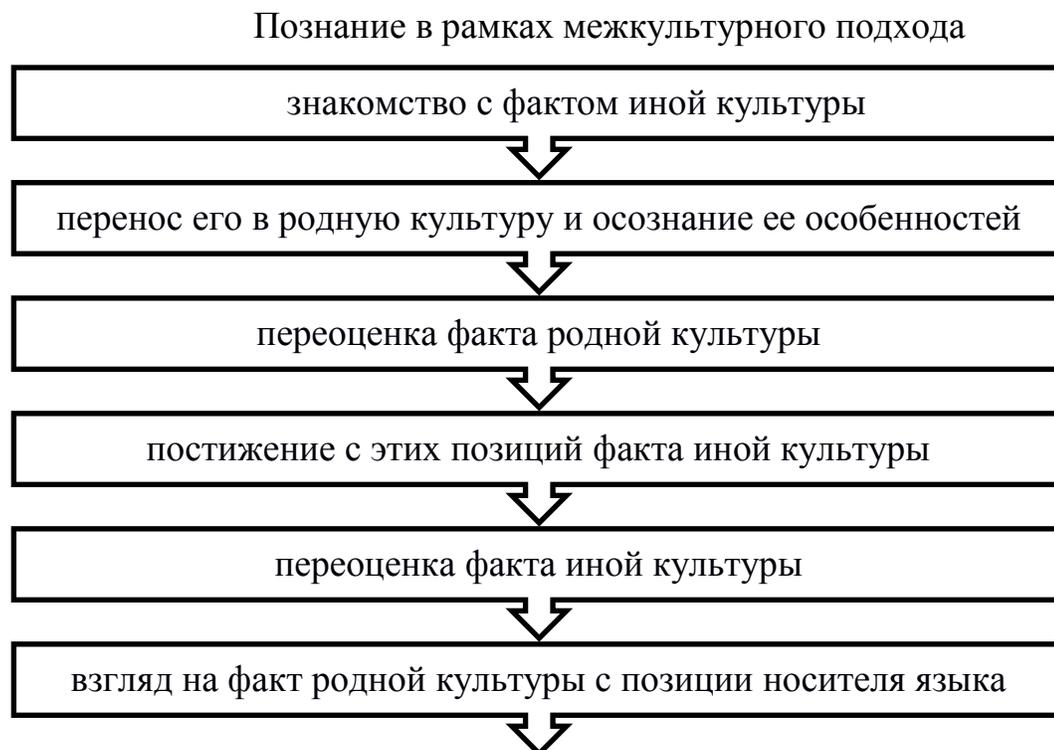
Различия в языковой и культурной картинах мира представляют для многих студентов значительную трудность при овладении иностранным языком. Поэтому понятия «языковая картина мира» и «культурная картина мира» играют важную роль в обучении иностранному языку. Важно учитывать, что интерференция родной культуры значительно осложняет межкультурную коммуникацию. Изучающие иностранный язык проникают в культуру носителей данного языка и подвергаются воздействию культуры, заложенной в нем. Как отмечает Н.Д. Гальскова, развитие личности студента, находящегося в соизмерении двух или более лингвокультур, происходит всегда на основе собственного миропонимания и мировидения. Поэтому важно, чтобы сопоставление родной и новой для студента картин мира, а также приобретаемого и имеющегося опыта, сопровождалось не оценками «хорошо» и «плохо», а воспринималось как «иное», «не такое, как у нас», «но любопытное и уже понятное» [Гальскова 2012].

Автор также отмечает, что в сознании личности, участвующей в межкультурном общении, протекает диалог культур. В процессе приобщения к иной культуре в контексте данного «диалога культур» студенты опираются на познавательные средства собственной культуры, которые привлекают для

осознания средств иной, а также на новые знания об изучаемой культуре, сформировавшиеся в процессе ее познания, и новые знания о собственной культуре, созданные при познании чужой культуры [Гальскова 2012:177].

В исследовании Е.Г. Таревой, в частности, представлена следующая схема познания в рамках межкультурного подхода:

Схема 1



Из этой схемы следует, что конечной целью является не только присвоение явления иной культуры, но и осмысление факта родной культуры, который ранее мог и не осознаваться, как своеобразный [Тарева 2014]. При этом студенты начинают осознавать то, что ранее воспринималось, как само собой разумеющееся, поскольку родные языковая и культурная картины мира присваиваются произвольно и не требует дополнительного анализа, так как все окружающие воспринимают ее также.

Таким образом, можно сделать вывод, что на первичную картину мира родной культуры и родного языка накладывается вторичная картина мира изучаемого языка. Поэтому, рассматривая вопрос об идиоматике как

межкультурном явлении, уместно говорить о **языковой и вторичной языковой личности**.

Языковая личность с точки зрения лингводидактики представляет собой «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), а с другой — по уровням языка...» [Караулов 2010:29].

При обучении иностранному языку в целом, и идиоматике в частности, важную роль играет модель вторичной языковой личности, разработанная И.И. Халеевой. Вторичная (появляющаяся при освоении иностранного языка) языковая личность характеризуется как «способность человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [Гальскова 2006:68].

Следует отметить, что некоторые исследователи, например, В.П. Фурманова (1994) и И.В. Третьякова (2005), предлагают заменить термин «языковая личность» новым понятием «культурно-языковая личность», поскольку субъект воспринимается как представитель определенной лингвокультурной общности, как носитель не только языка, но и культуры. Тогда, формируемую в процессе межкультурного обучения вторично-языковую личность, можно было бы назвать **бикультурно-языковой личностью**, потому что образование на основе межкультурного подхода предполагает, что студент сможет, во-первых, воспринимать факты родной культуры с позиции носителя иной. И, во-вторых, переоценить факт чужой культуры с учетом нового восприятия окружающей его культурной и языковой картин мира. Для Е.Г.

Таревой в этом случае крайне важен факт «диалогичности» сознания, заключающийся в том, что обучающиеся приходят к осознанию особенностей обеих культур в результате самостоятельной когнитивной деятельности. И это влечет за собой не только повышение мотивации к обучению вообще, но и усиление положительного отношения к культуре страны изучаемого языка и к общению на межкультурном уровне, то есть межкультурному общению или межкультурной коммуникации [Тарева 2014].

Ряд исследователей (Г.В. Елизарова, А.П. Садохин и др.) разделяет эти понятия, указывая на различие объемов значений самих слов «общение» и «коммуникация». Так, Г.В. Елизарова рассматривает коммуникацию как составляющую общения, наряду с взаимовлиянием и взаимовоздействием людей. В основе процесса коммуникации лежит идея общего для ее участников кода, с помощью которого происходит передача сообщения от отправителя к получателю. Ключевой составляющей процесса коммуникации является единая или единообразная система значений. Однако в рамках диалога культур система значений изначально является различной, поэтому Е.Г. Елизарова предпочитает понятию «межкультурная коммуникация» термин «межкультурное общение». «Межкультурное общение – это процесс, в результате которого собеседниками создается нечто общее, а именно, единообразное значение речевых действий, совершаемых поступков, происходящих событий» [Елизарова 2005:119].

А.П. Садохин придерживается иной точки зрения. Он оперирует термином «межкультурная коммуникация», под которым понимает «социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, осуществляемый с помощью различных средств и в соответствии с определенными правилами и нормами, имеющий своей целью достижение согласия и взаимопонимания между партнерами». [Садохин 2009:16]. При этом общение воспринимается автором как скоординированное поведение, которое определяют различные мотивы и причины. Главным критерием общения

следует считать направленность поведения одного субъекта на другой. Таким образом, общение, в отличие от коммуникации, считается самоцелью.

Однако мы вслед за такими исследователями, как Д. Б. Гудков (2003), С.Г. Тер-Минасова (2000), Н.В. Языкова (2011), К. Knapp (1999), А. Knapp-Potthoff (1990), В. Müller-Jacquier (2000), В.-D. Müller (1992) не делаем различий между «межкультурной коммуникацией» и «межкультурным общением». И в дальнейшем рассматриваем этот термин как «межличностную интеракция между представителями различных групп, отличающихся друг от друга присущей представителям этих групп системой знаний и языковой формой выражения различных символических действий» [Knapp, Knapp-Potthoff 1990:65]. Основной характеристикой межкультурной коммуникации является необходимость одного из участников коммуникации использовать неродной для него язык.

Важной особенностью межкультурной коммуникации следует считать не только принадлежность ее субъектов к разным лингвокультурам, но и осознание ими данного факта [Халеева 1989]. В обратном случае акт межкультурного взаимодействия может не состояться. Языковые действия, как и любые другие символические действия, предусматривают вербальный или невербальный обмен привносимым в процесс коммуникации знанием, которое участники коммуникации воспринимают как само собой разумеющееся и заведомо известное. Данное знание представляет собой обусловленные социальным и культурным опытом ожидания того, что в подобной ситуации считается нормальным, разумным и приемлемым. Это служит фоном для интерпретации информации, полученной в результате коммуникации, и ориентиром для дальнейших действий. Интерпретация того, что не было выражено эксплицитно, является существенным процессом во время коммуникации с представителем другой культуры. Чтобы значительно снизить уровень неуверенности в общении с иностранцем и сделать дальнейшее

общение хорошо продуманным, участники коммуникации делают из поведения партнера различные выводы на основе собственных ожиданий. Однако языковые средства, служащие для выражения конкретных схем поведения (типичной последовательности реакций и действий в конкретной ситуации), как и сами схемы, могут быть различны. Это может привести к непониманию или конфликту. Кооперация коммуникативных действий может стать проблемой. Это способно не только породить неуверенность в общении с представителем иной культуры, но и увеличивает вероятность возникновения культурного шока. Из-за того, что интерпретация акта конкретного общения происходит с точки зрения интеракции, то и все ошибки в понимании приписываются самой личности говорящего, а не его намерениям. Поэтому и возникают стереотипы и предрассудки. Коммуникация всегда сопряжена с риском непонимания, недопонимания или полной неудачи в общении. В случае межкультурной коммуникации риск особо велик, поскольку культурные различия вызывают дополнительные проблемы понимания. В первую очередь проблемы порождают такие культурные различия, которые объективно существовали еще до процесса общения и были внесены в него самими участниками коммуникации. Данные культурные различия нетрудно проследить, например, при анализе значения и употребления некоторых идиоматических выражений.

Поэтому наиболее полным определением межкультурной коммуникации нам кажется определение Н.Л. Ушаковой. Она рассматривает данную категорию, как «взаимодействие принадлежащих к разным культурам групп и отдельных личностей, в процессе которого они сталкиваются с ценностями, нормами поведения, обычаями и традициями, отличными от собственных, при этом создается общее для носителей данных культур значение речевых действий, поступков и событий с целью обеспечения взаимного понимания» [Ушакова 2010:9].

Поскольку в данном исследовании речь пойдет об обучении студентов

идиоматике иностранного языка в процессе работы над иноязычным текстом, то есть в процессе чтения, то важно обратить внимание на такую форму межкультурной коммуникации, как косвенная коммуникация, которая в отличие от прямой, где информация адресована получателю непосредственно, носит односторонний характер. Ее источниками можно считать, например: произведения художественной литературы или публикации в газетах и журналах. Важной особенностью подобной межкультурной коммуникации О.А. Леонтович (2003) и А.П. Садохин (2005) считают особый временной контекст. Косвенная коммуникация с хронологической точки зрения оказывается разновременной, на что, несомненно, важно обращать особое внимание в процессе обучения. Кроме временного контекста важно учитывать также и внутренний контекст: ценностные установки, совокупность фоновых знаний, культурную идентичность, индивидуальные особенности личности [Садохин 2005]. Важным для обучения в рамках межкультурного подхода следует считать заключение О.А. Леонтович о том, что при восприятии информации, коммуниканты всегда отдадут предпочтение знакомому перед незнакомым, приятному перед неприятным, а также тому, что вызывает эмоциональную реакцию и коммуникантом воспринимается как важное и интересное [Леонтович 2003].

Следовательно, и в процессе ознакомления студентов с реалиями другой культуры, в том числе и идиомами, необходимо опираться на взаимосвязи со знакомыми для них явлениями, способствовать появлению у них приятных ассоциаций и пробуждению интереса к данным особенностям культуры.

Перейдем к следующей категории для раскрытия сущности межкультурного подхода, то есть к категории «межкультурная компетенция», сформированность которой представляет особую значимость для успешного межкультурного общения и обучения идиоматичности речи. В зарубежной научной литературе К. Knapp (1999), А. Knapp-Potthoff (1990), А. Thomas

(1999) выделяется два значения этого понятия. В первом, широком значении под межкультурной компетенцией следует понимать знания о других культурах в общем, адекватное восприятие культурных различий. Во втором случае, речь идет о компетенции в ее узком значении, то есть в рамках одной, конкретной культуры. К. Кнапп и А. Кнапп-Potthoff особо указывают на то, что даже в узком значении, способность к межкультурной коммуникации (Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit), межкультурная компетенция не всегда связана с использованием иностранного языка. [Кнапп, Кнапп-Potthoff 1990:83-87].

В отечественной науке, в широком значении, межкультурная компетенция есть общая способность к общению, требующая учета возможных культурных различий при взаимодействии коммуникантов, независимо от их принадлежности к одному или разным лингвосообществам. Как указывает Н.А. Кафтайлова, подобное общение характерно, в том числе и для граждан одного многонационального государства, являющихся представителями различных этнических и культурных групп [Кафтайлова 2009:35]. Среди российских ученых исследованием межкультурной компетенции в широком понимании занималась в частности Н.М. Губина. В своем исследовании она приводит следующее определение: «межкультурная компетенция – это способность воспринимать, понимать и интерпретировать феномены иной культуры и умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира [Губина 2004:53].

Изучению межкультурной компетенции в узком понимании посвящены работы Г.В. Елизаровой (2005), Т.В. Лариной (2005), Н.А. Кафтайловой (2009), Е.В. Малькова (2000), Е.Г. Таревой (2013), А.П. Садохина (2004), И.С. Соловьевой (2007), Н.Е. Яковлевой (2005). И.С. Соловьева, Н.А. Кафтайлова, Н.В. Языкова признают возможность ведения межкультурного диалога в рамках одной культуры в том случае, если коммуниканты не владеют языками друг

друга. Однако из анализа работ отечественных исследователей последних десятилетий следует, что межкультурная коммуникация предполагает использование хотя бы одним из участников общения неродного языка.

Таким образом, и формирование, и развитие межкультурной компетенции невозможно без овладения иностранным языком. Отсюда очевидна связь межкультурной компетенции с иноязычной коммуникативной компетенцией, то есть способностью и готовностью осуществлять иноязычное общение с носителями изучаемого языка [Бим 2010].

Н.А. Кафтайлова полагает, что иноязычная коммуникативная компетенция, являясь более узким понятием, интегрально включена в состав межкультурной [Кафтайлова 2009]. В более ранних исследованиях российских авторов (О.Р. Бондаренко, В.В. Громова) межкультурная компетенция, наоборот, рассматривалась как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции, как «внешнекультурная коммуникативная компетенция» [Бондаренко 1991:40].

Н.Д. Гальскова (2006) и Е. В. Малькова (2000), не отрицая связь межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций, справедливо признают их автономность и взаимосвязь. Коммуникативная компетенция охватывает речевые и языковые способности личности, межкультурная – онтологический аспект ее становления. При этом данные компетенции непременно дополняют друг друга, что будет раскрыто во второй главе настоящего исследования. Как отмечает, например, Е.Г. Тарева, межкультурная компетенция позволяет «осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем иного лингвосоциума» [Тарева 2014:69]. Формируемая же на базе коммуникативного подхода личность, обладающая иноязычной коммуникативной компетенцией, становится «инокультурно-ориентированной», поскольку формирование данной компетенции подразумевает лишь соизучение языка и культуры и знакомство со

страной изучаемого языка, не предполагая переосмысление собственной культуры.

Н.В. Языкова, намеренно противопоставляя межкультурную компетенцию коммуникативной, отмечает, что в рамках теории вторичной языковой личности коммуникативная компетенция связана с присвоением непосредственно вербально-семантического кода языка, то есть языковой картины мира или Тезауруса I, в то время как межкультурная компетенция в ее частном значении направлена на усвоение Тезауруса II или концептуальной картины мира. Взаимосвязь двух компетенций Н.В. Языкова демонстрирует, используя комбинированное понятие: **межкультурная коммуникативная компетенция**, «готовность и способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [Языкова 2011:314].

Следует заметить, что термин межкультурная коммуникативная компетенция получил распространение в работах отечественных ученых (О.Р. Бондаренко (1991), В.В. Громова (2011), Н. А. Кафтайлова (2010), Т.В. Ларина (2005), Г. М. Тарбаева (2010), Е.Г. Тарева (2014), Н.В. Языкова (2011) и др.). При этом данная компетенция рассматривается как уточненный синоним узкого понимания межкультурной компетенции, то есть при учете использования иностранного языка, как «умение вести межкультурное общение на иностранном языке» [Ларина 2005:73]. Мы считаем, что данное терминологическое уточнение, безусловно, имеет право на существование, однако полагаем, что развитие межкультурной компетенции в обучении иноязычному общению заведомо предполагает использование неродного для учащихся языка. Поэтому в дальнейшем будем придерживаться термина *межкультурная компетенция*.

Рассматривать межкультурную компетенцию Н.Д. Гальскова предлагает в

тесной связи с развитием личности учащегося, его готовности и способности участвовать в диалоге культур, основываясь на принципах кооперации, терпимости к различиям культур и к преодолению существующих культурных барьеров, взаимоуважения [Гальскова 2006]. Итак, анализ такой составляющей межкультурного подхода как межкультурная компетенция, показывает, что данный феномен тесно связан с понятием вторичной языковой личности, поскольку она предусматривает осмысление картины мира другой социокультуры, познание смысловых ориентиров иной лингвоэтносоциума, умения не только замечать сходство и различие между культурами, но и применять данные знания в межкультурном общении.

На основе проанализированных работ современных отечественных и зарубежных исследователей (К. Knapp, A. Knapp-Potthoff, 1990; К. Knapp, 1999; А. Thomas, 1999; Н.Д. Гальсковой, 2006; И.Г. Герасимовой, 2008; И.Ф. Птицыной, 2007 и др.) можно сделать вывод, что структура межкультурной компетенции включает в себя определенные знания, навыки, умения, стратегии, установки и личностно-деятельностный компонент.

В число необходимых для овладения межкультурной компетенцией знаний входят как знания о системе языка, его грамматических и синтаксических особенностях и нормах, так и знания реалий, страноведческие знания, знания о связи языка и культуры, которые способствуют приобщению учащихся к этнолингвокультурным ценностям народа и практическому использованию данного языка. Соответственно, межкультурно-компетентная личность должна обладать навыками и умениями интерпретации выше обозначенных знаний и их практического применения. Поэтому важным представляется выделить в составе рассматриваемой компетенции такие стратегии, как направленность на принятие факта различности культур, адаптивность к новым ситуациям. Важная роль тем самым отводится и

личностному компоненту, включающему в себя рефлексию, мотивацию и опыт межкультурного общения.

Межкультурная компетенция включает в себя также установки на толерантное отношение к культуре народа, к изучаемому языку, на открытость и готовность к получению новых знаний и отсутствие предубеждений.

Поэтому, при развитии у студентов межкультурной компетенции необходимо решить следующие задачи, выделенные в работах современных российских и зарубежных исследователей (Н.Д. Гальскова (2006); Е.А. Журавлева (2009); Л.А. Беркалова (2013); Л.И. Чернов (2005); Н.С. Тырхеева (2005); Н.-J. Krumm (2001); В.-D. Müller (1992), S. Bachman, S. Gerhold и G. Wessling (1996)) и связанные с формированием у студентов:

- знаний о различии культур при осознание связи родной и чужой культур;
- ощущения безопасности при встрече с культурными различиями;
- способности при контакте с другой культурой понимать иной образ жизни и иные ценности;
- уважительного отношения к явлениям чужой культуры;
- отказа от этноцентризма;
- осознания важности изучение фактов и особенностей чужой культуры;
- способности по-иному воспринимать собственные ценности;
- умения отказаться от существующих стереотипов и предубеждений;
- умения строить межкультурные отношения.

При разработке методики обучения идиоматике на основе художественного текста мы будем придерживаться этих задач и строить учебный процесс в рамках межкультурного подхода, поскольку формирование межкультурной компетенции, то есть подготовку обучающихся «к контакту с другой культурой и адекватному поведению в условиях чужой культуры» [Беркалова 2013:30], можно считать **главной целью** межкультурного обучения. Важнейшими результатами межкультурного обучения, в свою очередь,

являются, выведенные в статье S. Bachman, S. Gerhold и G. Wessling способности. Это способность ориентироваться в чужой культуре и адекватно вести себя в ситуации межкультурного общения [Bachman, Gerhold, Wessling 1996:78].

Поэтому основными принципами межкультурного обучения следует считать общедидактические и общеметодические принципы, получившие новое прочтение в межкультурном подходе.

Одним из важнейших общедидактических принципов обучения считается принцип личностно-ориентированной направленности обучения, предполагающий рассмотрение обучающихся как субъектов учебного процесса, а не как объектов воздействия преподавателя [Миролюбов 2010:51]. Данный принцип предполагает соответствие содержания обучения потребностям и интересам студентов, а также направленность на стимулирование их познавательной, речемыслительной и творческой активности. Учебный процесс при этом ориентирован одновременно на каждого обучающегося, на всю учебную группу и на преподавателя. Поэтому Н.Д. Гальскова видит основное содержание этого принципа в «последовательной активизации имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров» [Гальскова 2006:144]. Е.Г. Тарева в связи с этим отмечает, что межкультурный подход «лично заострен», поэтому без учета индивидуального стиля коммуникативной, когнитивной и учебной деятельности студента невозможно осуществлять успешное межкультурное обучение [Тарева 2014:46].

Следующий принцип – сознательности – предполагает, что все навыки и умения, приобретаемые обучающимися, формируются на сознательной основе. Это проявляется в том, что студенты осознанно управляют процессом выбора необходимых лексических средств с опорой на правила семантики, стилистической дифференцированности и сочетаемости [Сиземина 2009:74]. С позиций межкультурного подхода данный принцип можно трактовать, как

«принцип осознаваемости и переживаемости» (Г.В. Елизарова, 2005). Обучение иностранному языку на основе данного принципа понимается как когнитивный процесс, направленный на формирование у студентов картины мира и предполагающий усвоение ими и языка, и культуры, что является важным, в том числе и при обучении идиоматике. Студент должен не только соотносить привычное и чужое, но и «осознавать, что объединяет его культуру и культуру страны изучаемого языка, а что является отличным и почему» [Гальскова 2006:145].

В то же время, по мнению Г.В. Елизаровой, принцип сознательности направлен также на формирование отношения к обучению. Включение в образовательный процесс переживаний и эмоций позволяет сохранить, упрочить знания и умения, с ним связанные. Для этого процесс обучения должен позволять студентам делать «не только интеллектуальные открытия в когнитивной сфере, но и переживать их эмоционально, поражаясь тому, что ранее не замечал «очевидного», или тому, что за привычным скрывается совершенно оригинальное» [Елизарова 2005:256]. Г.В. Елизарова в своем исследовании выявляет на основе принципа сознательности также дополнительные принципы развития межкультурной компетенции. Первый из них, принцип познания и учета ценностных культурных универсалий основывается на необходимости осознания относительности культурных категорий, а также необходимости использования сознательного сопоставления вместо сравнения «хорошо» - «плохо». В основе второго принципа, принципа речеповеденческих стратегий, лежит само понятие речеповеденческой стратегии, то есть «магистральной линия поведения, базирующейся на знаниях о культурных универсалиях, о собственных культурных ценностях и способах их отражения в поведении, на аналогичных знаниях, касающихся культуры изучаемого языка, на знаниях о возможном конфликте или взаимодействии культур, на знаниях о способах медиации во время такого взаимодействия,

мотивации к приобретению таких знаний, на эмпатическом отношении к происходящему и вовлеченным в него индивидам и на умениях динамическим образом воплотить все эти знания и отношения в актуальные действия в ситуациях общения» [Елизарова 2005:246-247]. Последний принцип – принцип этнографичности предполагает обеспечение студентов инструментами познания и понимания собственной и других культур. Этот принцип важен для обучения иностранному языку, поскольку в учебном процессе представляется невозможным выработать у обучающихся навыки реакции на возникновение различных жизненных ситуаций. «Введение в культуру страны изучаемого языка может служить в качестве примера, но оно должно комбинироваться с овладением обучающимися методами, с помощью которых они могут справиться с другими ситуациями» [Елизарова 2005:246]. Данный принцип имеет большое значение, в том числе, и для обучения идиоматике иностранного языка, так как в рамках учебного предмета невозможно охватить все многообразие фразеологических единиц подобного типа, но можно обучить студентов основным способам работы над ними, выявления их значения и культурного компонента.

Среди методических принципов обучения в первую очередь следует назвать принцип коммуникативной направленности (А.А. Миролубов (2010), Н.Д. Гальскова (2006), З.К. Гутнова (2000) и др.). Он предполагает, что учебный процесс направлен на формирование у обучающихся умений общаться на изучаемом языке и предусматривает владение как языковым материалом, так и знаниями особенностей культуры. На основе данного принципа происходит отбор материала для обучения идиоматике. При межкультурном подходе к обучению, суть принципа коммуникативной направленности сводится к тому, что: «обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в

межкультурном общении» [Гальскова 2006:150].

Необходимо отметить, важную роль принципа опоры на родной язык (А.А. Миролюбов, 2010), который, по мнению Н.Д. Гальсковой, при межкультурном обучении целесообразно переименовать в принцип ориентации на родную лингвокультуру. В работах отечественных исследователей межкультурного обучения встречаются и другие названия для данного принципа: принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков (Г.В. Елизарова, 2005), принцип бикультурно-ориентированной направленности (Н.С. Тырхеева, 2005), сопоставительный принцип (З.К. Гутнова, 2000). Все три формулировки подчеркивают тесную взаимосвязь родной и иностранной лингвокультуры. Н.Д. Гальскова справедливо считает неверным ориентироваться только на языковой опыт в родном языке без учета лингвокультурной базы. Все события и явления действительности личность описывает и оценивает через призму собственных культурных норм и через собственную модель мировосприятия. Именно поэтому последовательная реализация этого принципа способствует расширению границ мироощущения и мировосприятия в процессе изучения иностранных языков [Гальскова 2006:156]. Как отмечает Г.В. Елизарова, «собственная культурная идентичность гораздо лучше проявляется, а затем и осознается через соприкосновение с другой культурой, через понятие и воплощение другого» [Елизарова 2005:242].

Е.Г. Тарева в связи с этим вводит новый принцип – принцип эгалитарности культур, то есть направленность межкультурного обучения на установление равноправия культур. Тесно связан с данным принципом принцип диалога культур, описанный в работах М.М. Бахтина (1996), С.Г. Тер-Минасовой (2000), И.И. Халеевой (1989), Чэнь Шуан (2007), Н.В. Филипповой (2002), И.В. Османовой (2009) др. Он предполагает рассмотрение всего процесса обучения как соприкосновения с чужим, а обучающихся – как субъектов этого процесса.

На основе всего вышесказанного, можно заключить, что межкультурный подход развивается в рамках антропоцентрической парадигмы как ответ на необходимость развития у студентов способности проявлять готовность к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации, важную и неотъемлемую часть которой составляют идиомы – своеобразные стереотипы культуры. С точки зрения лингводидактики в качестве аспектов межкультурного подхода можно выделить:

1) Направленность на изучение культурной и языковой картины мира, как важных понятий межкультурного подхода.

2) Направленность на изучение ошибок межкультурного общения, обоснования их природы и поиска способов их устранения.

3) Направленность на изучение особенностей языка в контексте культурных особенностей учащихся.

4) Направленность на изучение вторичной языковой личности в совокупности с анализом факторов, определяющих уровень овладения языком.

Выявив аспекты межкультурного подхода в общем, целесообразно перейти к рассмотрению его характеристик в обучении идиоматике, как области хранения культурных ценностей, наравне с такими проявлениями языка, как лексика, грамматика, поговорки, пословицы, фольклор, научная и художественная литература, формы устной и письменной речи, а также, как одной из составляющих формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

1.2. Идиоматика в процессе межкультурного общения

Прежде чем выявить роль и место идиоматики в процессе межкультурного общения, необходимо дать определение термину, а также основным входящим в него понятиям, а именно: **идиома и идиоматичность**. Помимо этого важно конкретизировать основные особенности идиоматики с

точки зрения лингвистики и лингводидактики.

В современной отечественной лингвистике закрепилось два подхода к термину «идиоматика». Часть исследователей рассматривает это понятие широко, то есть как науку, изучающую сочетания слов вообще (И.Е. Аничков (1992), О.С. Ахманова (1996), М.М. Копыленко, З.Д. Попова (1985) и др.). Другие лингвисты понимают под идиоматикой определенную совокупность устойчивых словосочетаний (Н.Н. Амосова (1963), А.М. Бабкин (1970), В.В. Виноградов (1977), В.П. Жуков (1986), А.В. Кунин (1986), А.Д. Райхштейн (1971), F. Fleischer (1997) и др.) Однако анализ научных работ показывает, что даже среди представителей каждой группы ученых нет единого мнения касательно границ идиоматики и ее природы.

В словаре лингвистических терминов О.С. Ахманова приводит оба значения, рассматривая идиоматику, во-первых, как «совокупность идиом данного языка» и во-вторых, как «раздел языкознания, изучающий идиоматизмы языка» [Ахманова 1966:162]. Термин «идиоматизм», являясь синонимом понятий «идиома» и «идиоматическое выражение», имеет два значения. В общем значении под этим термином, а следовательно идиомой, подразумевается словосочетание, обнаруживающее в своем семантическом и синтаксическом строении неповторимые и специфические свойства конкретного языка. Частное значение для О.С. Ахмановой совпадает со значением термина «фразеологическая единица», то есть «автоматизированная фраза, автоматизированный элемент, идиома, идиоматизм, идиоматическое выражение, идиоматическое словосочетание, композита соположения, лексикализованное словосочетание, неделимое словосочетание, неделимое сочетание слов, неразложимое словосочетание, неразложимое сочетание слов, несобственное сложное слово, связанное словосочетание, несвободное словосочетание, составное предложение, стабильное сочетание, устойчивый оборот, устойчивое словосочетание, фразеограмма, фразеологизм, фразеологический

оборот, фракционированный знак, англ. phraseological unit, locution, phrase, formula» [Ахманова 1966:163]. Таким образом, фразеологическая единица, - это по мнению автора «словосочетание, в котором семантическая монолитность (цельность номинации) довлеет над структурной раздельностью составляющих его элементов (выделение признаков предмета подчинено его целостному обозначению), вследствие чего оно функционирует в составе предложения как эквивалент отдельного слова» [Ахманова 1966:495]. В рамках данного частного понятия идиомы существует также более узкий термин, так называемая «собственно идиома» или «фразеологическая единица, обладающая ярко выраженными стилистическими особенностями, благодаря которым ее употребление вносит в речь элемент игры, шутки, нарочитости» [Ахманова 1966:163].

Поскольку «идиома» приравнивается О.С. Ахмановой к фразеологической единице, то и понятие «фразеология» совпадает в одном из своих значений с частным значением термина «идиоматика». Иными словами, фразеология или идиоматика есть фонд или состав фразеологических единиц конкретного языка. Поэтому под термином «фразеология» О.С. Ахманова подразумевает как «раздел языкознания, изучающий лексико-семантическую сочетаемость слов языка», так и «совокупность, вид, тип, разновидность фразеологических единиц» [Ахманова 1966:495].

Проблема полисемии терминов «идиоматика» и «фразеология», сложившаяся в середине прошлого века, была решена в 1977 году Б.А. Лариным, предложившим применять термин «фразеология» исключительно в качестве научной дисциплины, то есть в ее широком значении. Идиоматика же должна пониматься как материал этой науки [Ларин 1977]. Соответственно, и рассмотрение термина «идиома» в ее широком значении, как просто сочетание слов, кажется нам нецелесообразным в рамках данного исследования.

Однако, как показывает анализ специальной литературы, и идиома в ее

узком значении неоднозначно понимается исследователями: существуют различные взгляды на соотношение понятий «идиома» (в ее узком значении) и фразеологическая единица/фразеологизм. Так, например, для Н. Burger эти термины являются синонимами [Burger 1973]. При этом все идиомы немецкий исследователь разделяет на три группы. К первой он относит мотивированные лексические единицы, значение которых можно выявить по значению компонентов. Во вторую группу входят слабо мотивированные - идиомы в широком смысле. В свою очередь, третья группа состоит из немотивированных, имеющих значение, не выводимое из значений составляющих.

В.В. Виноградов, напротив, придерживается иного мнения. Автор подразумевает под понятием «идиома» лишь один из четырех типов фразеологических единиц, а именно фразеологические сращения. К ним относятся немотивированные и производные сочетаниями слов, в значении которых нет никакой, даже потенциальной, связи со значениями компонентов. Например, «*кузькина мать*», «*собаку съел*», «*у черта на куличках*» и т.д. [Виноградов 1977].

Однако в дальнейших исследованиях отечественных и зарубежных лингвистов закрепляется традиция относить к идиомам как фразеологические сращения, так и фразеологические единства, отличающиеся от сращений не только потенциальной выводимостью полного значения из семантической связи его составляющих, но и семантической сложностью структуры («*плясать под чужую дудку*», «*намылить голову*», «*держат камень за пазухой*»). Так, например, А.В. Кунин характеризует идиомы как устойчивые сочетания лексем с полностью переосмысленным или частично переосмысленным значением [Кунин 1986]. В свою очередь, В.Н. Телия понимает идиомы как «микротексты, в номинативное основание которых, связанное с ситуативным характером обозначаемого, втягиваются при его концептуализации все типы информации,

характерные для отображения ситуации в тексте, но представленные во фразеологизмах в виде «свертки», готовой к употреблению как текст в тексте» [Телия 1996:8]. Что касается Н.В. Ерохиной, то она, весьма справедливо, при определении термина «идиома» признает принципиально важным «указание на признак непредсказуемости значения из структуры, то есть на признак асимметрии формы и значения» [Ерохина 1999:24]. Именно данный признак, с точки зрения автора, стоит считать решающим при дифференциации единиц языка на «идиомы» и «неидиомы».

В зарубежной лингвистике также подчеркивается несоответствие буквального значения идиомы актуальному (см. например, F. Fleischer, 1997).

Таким образом, можно сделать вывод, что для современной лингвистики идиомы представляют собой устойчивые словосочетания, значения которых частично или полностью переосмыслены, а значит, не соответствуют сумме буквальных значений их компонентов и поэтому в настоящем исследовании идиома рассматривается в узком значении. Данное определение позволяет отделить идиому от других типов фразеологических и лексических единиц, чтобы выявить ее характеристики, важные для процессов межкультурного общения.

А. А. Реформатский в своем исследовании представляет несколько иной взгляд на понятие «идиома». Согласно теории автора, идиома относится к лексикализованным сочетаниям. Это дает основание воспринимать данную фразеологическую единицу как одну лексему, одно слово с единым значением, только формально представляющее собой словосочетание. Поэтому А.А. Реформатским наравне со словосочетаниями к классу идиом причисляются и отдельные слова, которые употребляются в переносном значении. Например, слово «заяц» - в значении пассажир без билета, или английская лексема «*hand*» - как «рабочий» или русское «рука», обозначающая также «покровительство» [Реформатский 1996].

Современные исследователи, однако, не признают подобные лексемы в качестве идиом. В настоящем исследовании мы придерживаемся мнения Н.В. Ерохиной, которая пишет: «Мы не считаем это целесообразным, поскольку у слов с грамматически простым (непроизводным) десигнатом нет значимых частей, а значит, нет и речи о сумме значений частей, нет членимости в плане выражения» [Ерохина 1999:47]. При этом лексемы, имеющие противоречия между «членимостью в плане выражения» и «нечленимостью в плане содержания» все-таки можно считать идиомой [Ерохина 1999]. Речь, в этом случае, идет о производных или сложных словах.

Данные слова – это композиты, лексические единицы, образованные путем словосложения, то есть объединения полнозначных слов или только основ в одно сложное слово. В отличие от словопроизводства, которое подразумевает образование новых лексических единиц при помощи чередования или аффиксации, при словосложении происходит соединение из двух или более полнозначных лексем, в результате чего образуется цельный комплекс. Исторически словосложение возникает из двух или даже нескольких слов, которые вместе составляют синтаксическое единство. Оно, часто употребляясь в живой речи, со временем становится подлинным единством. Например, словосочетания *Mutter Sprache*, *Tages Licht* – превратились в *Muttersprache*, *Tageslicht* [Суворкина 2004] .

О схожести некоторых сложных слов и идиом пишет также Ч.Г. Гогичев. Исследуя фразеологические особенности немецкого языка, он указывает на то, что в этом языке идиома часто соседствует со сложным словом, эквивалентным ей. Например, *schwarzer Markt* – *Schwarzmarkt* («черный рынок»); *Blinder Passagier* – *Blindpassagier* («безбилетный пассажир»). Однако в некоторых случаях, как утверждает автор, значение идиомы-словосочетания может не совпадать со значением идиомы-композиата. Например, *im Sattel sitzend*) / *имеющий твердые позиции* – *sattelfest* / *сведуший в чем-то*; *dicker Kopf* / *голова*,

полная забот – Dickkopf / глупец [Гогичев 2001:29-30]. Из этого можно сделать вывод, что подобные сложные слова не следует рассматривать только как синонимы идиоматических словосочетаний. Для этих композитов необходимо ввести специальное обозначение, поскольку речь идёт об обособленной группе в составе идиом.

Н.В. Ерохина называет такие сложные слова с идиоматическим значением термином «лексическая идиома» и рассматривает их наравне с идиомами фразовыми, то есть идиомами, как сочетаниями слов. [Ерохина 1999].

Немецкие исследователи (Н. Burger (1973), Н. Henschel (1987), А. Gondek (2002), J. Szczek (2004), М. Duhme (1995)) придерживаются для обозначения данного типа сложных слов термина «Einwortidiom», понимая под ним однословную или же односложную идиому. Именно этот термин выбирает и отечественный исследователь М.Г. Петеленкова, которая представляет в своей работе подробный анализ значения таких лексических единиц. Согласно определению автора, односложные идиомы – это сложные слова с конфликтом денотативного и этимологического значения. При этом денотативное значение представляет собой ту часть передаваемой лексемой информации, которая отсылает к объекту действительности, обозначаемому соответствующей языковой единицей. В свою очередь, этимологическое значение – исторически первое значение, первоначальное значение слова, которое послужило отправной точкой для дальнейшего семантического развития лексемы. Речь идет не только о реальном первоначальном значении слова, но и потенциальном значении, выводимом из его элементов [Петеленкова 2004:32]. Таким образом, односложная или же лексическая идиома – это сложное слово, значение которого нельзя вывести из значения его составляющих. Данное определение перекликается с определением фразовой идиомы и подтверждает наличие у односложных идиом основной характеристики этого вида фразеологических единиц – идиоматичности.

Данная характеристика интерпретируется в отечественной и зарубежной лингвистике примерно одинаково. Например, для В.П. Жукова идиоматичность – «смысловая неразложимость» [Жуков 1986:5], для М.М. Копыленко и З.Д. Попова - полная или относительная неделимость, которая проявляется в том, что значение суммы не соответствует значениям лексем [Копыленко, Попова 1985:95]. Ч.Г. Гогичев понимает идиоматичность, как «несоответствие актуального значения слова или словосочетания и его буквального прочтения» [Гогичев 2001:25].

В свою очередь, Н. Burger (1973), F. Fleischer (1997), F. Palmer (1982) используют термин «идиоматичность» в значении невыводимости значений целого из суммы значений частей.

Однако, вслед за Н.В. Ерохиной, мы считаем подобные определения недостаточными. Речь идет о двух разных, но взаимосвязанных видах идиоматичности: внутриязыковой и межъязыковой. Первый из них устанавливается путем сопоставления переосмысленной языковой единицы с ее буквальным прототипом, причем фактическое наличие прототипа как самостоятельной единицы языка либо употребляющейся на практике единицы речи не имеет значения» [Ерохина 1999:38].

Второй вид идиоматичности отличается своеобразием, устанавливаемым посредством сопоставления структур лексических единиц из разных языков. Межъязыковой идиоматичностью обладают языковые единицы, имеющие структурную аналогию, которая «основывается на отношениях изоморфизма, понимаемого как взаимно-однозначное соответствие структур объектов, и гомоморфизма, представляющего собой частичное (менее точное, приблизительное) совпадение структур сопоставляемых объектов» [Ерохина 1999:29].

Если сопоставляемые лексические единицы разных языков практически изоморфны и их формально-смысловая организация тождественна, то они не

идиоматичны относительно друг друга:

англ. *black market* – нем. *Schwarzer Markt* – рус. *черный рынок* (спекулятивный рынок);

англ. *cats concert* – нем. *Katzenkonzert* – рус. *кошачий концерт* (пение невпопад, «кто в лес, кто по дрова»);

англ. *red rag* – нем. *rotes Tuch* – рус. *красная тряпка* (нечто, приводящее в ярость).

Для Н.В. Ерохиной подобный идиоморфизм представляется как некое явление, обратное межъязыковой идиоматичности. Последняя, в свою очередь, проявляется только в двух случаях. Во-первых, идиоматичными на межъязыковом уровне являются единицы, изоморфные в плане выражения и гомоморфные в плане содержания - семасиологическое направление, в рамках которого можно привести следующие идиомы:

англ. *the Red Book* – справочник, посвященный английским правящим классам; нем. *Das Rote Buch* - манускрипт Карла Густава Юнга; рус. *Красная Книга* - список редких, находящихся под угрозой исчезновения растений, животных, грибов;

англ. *white night* – бессонная ночь; нем. *Weißer Nacht*/рус. *белая ночь* – летняя ночь в северных широтах, когда солнце практически не садится.

Во-вторых, это ономасиологическое направление, в рамках которого идиоматичными следует считать устойчивые выражения, изоморфные в плане содержания и гомоморфные в плане выражения. Например, англ. *black sheep*/ нем. *schwarzes Schaf* – рус. *паршивая овца*; англ. *whipping boy*/ нем. – *Prügelknabe* – рус. *козел отпущения*.

Следует отметить, что межъязыковая идиоматичность относительна. Это значит, что по отношению к одной языковой группе или же одному языку конкретная фраза может считаться идиоматичной, а по отношению к другим языкам – неидиоматичной. Поэтому лексические единицы, обладающие только

межъязыковой и не обладающие внутриязыковой идиоматичностью, назвать идиомами нельзя. Но именно феномен межъязыковой идиоматичности имеет большое значение для обучения иностранному языку и играет важную роль в межкультурном общении.

Возвращаясь к определению внутриязыковой идиоматичности, важно отметить, что данный тип идиоматичности обладает несколькими признаками. Для Л.В. Шевелевой к характеристикам идиоматичности относятся мотивация, переосмысление и образность [Шевелева 1986:90].

Остановимся на этом вопросе подробнее. Для образования идиомы, важную роль играет мотивация. Известно, что значение языковых единиц, используемых для обозначения новых объектов реальности, называют мотивирующим значением.

Так, Н.А. Антропова выделяет в соответствии с этим признаком три группы. Первая из них состоит из полностью мотивированных слов и выражений. В этом случае лексическое значение всего слова полностью выводимо из значения его частей (нем. Tischlampe, англ. table lamp, рус. настольная лампа). Во вторую группу входят частично мотивированные слова, чья семантика в целом связана с лексическим значением, морфем, но не является только их суммой (нем. Handtuch - полотенце, которым не обязательно вытирать только руки; англ. tea-towel – кухонное полотенце). Третья включает в себя немотивированные слова и выражения (нем. Veilchenhochzeit – юбилей свадьбы по истечению 12,5 лет; англ. the merry dancers – северное сияние) [Антропова 2006:13].

М.Г. Петеленкова в своей классификации называет последнюю категорию этимологически мотивированной, поскольку мотивирующий признак может быть обнаружен только с помощью этимологических изысканий. [Петеленкова 2004]. Однако, как указывал еще В.В. Виноградов, идиомы «могут подвергаться этимологизации. Но эта "народная этимология" не объясняет их

подлинной семантической истории и не влияет на их употребление» [Виноградов 1977:145]. Поэтому, на наш взгляд, логичнее было выявить в качестве составляющей идиоматичности не мотивацию, а немотивированность, поскольку идиомы являются именно немотивированными фразеологическими единицами, что следует из их определения, и значение всего выражения не соответствует значениям лексем, а мотивирующих признаков трудно проследить.

Следующий признак идиоматичности - переосмысленность - проявляется при сопоставлении значений. При переосмыслении значение обогащается новыми семантическими признаками, в результате чего объемы значений не совпадают (семантическая неконгруэнтность). «Признаки семантической сложности и семантической неконгруэнтности находятся в двусторонней зависимости, подразумевают друг друга: если значение семантически осложнено, значит оно неконгруэнтно, и наоборот» [Ерохина 1999:40].

Н.В. Макарова указывает на различия между полным переосмыслением, то есть переосмыслением всех компонентов идиомы, и частичным переосмыслением, когда переосмыслению подвергается лишь одна из частей [Макарова 2004]. Это служит основанием для подразделения идиом на полные и неполные [Ерохина 1999].

В раздел неполных идиом входят, например, такие сложные слова и выражения, как: *англ. mixed motives* – не вполне бескорыстные мотивы; *нем. Elefantengedächtnis* – очень хорошая память; *нем. Familienkutsche* – большой, семейный автомобиль.

Во вторую группу в основном входят идиомы со значением метафоры и метонимии. Под метафорой в данном случае понимается употребление слова или словосочетания в переносном значении, перенос признаков одного явления действительности на другое в силу того или иного сходства. *Например, англ. pink elephants* – галлюцинации при белой горячке; *англ. sitting duck* – легкая добыча; *нем. Goldfisch* – богатая невеста, богатый жених; *нем. Eispalast* – очень

холодная квартира.

В свою очередь, метонимии представляют собой в данном случае сложные слова или словосочетания с переносным значением, которое образованно по принципу смежности, сопредельности, партитивности или принадлежности. Например, *англ. redcap* – военный полицейский; *нем. Hinkebein* – хромой человек; *нем. Kahlkopf* – мужчина с лысиной; *нем. Grünrock* – лесничий, охотник.

И, наконец, третий, крайне важный признак идиоматичности – это образность, под которой понимается «создание образа мира» [Кабакова 1999:69]. В данном образе «зафиксирован и воспроизведен жизненный и культурный опыт данной лингвокультурной общности, опыт, к которому мы неосознанно прибегаем» [Кабакова 1999:69].

Идиомы являются своеобразными стереотипами культуры, которые задают образцы и нормы действий, ситуаций и состояний. В содержании идиом представлены такие базовые категории как пространство, время, жизнь, смерть и т.д. Жизнь, например, осмысляется как путь (*встать на путь истинный, сбиться с пути, плестись в хвосте*), предполагающий самостоятельность (*встать на ноги, идти на поводу, держаться за мамину юбку*) и цель (*ходить вокруг да около*). В идиомах представлены также предписания относительно того, как нужно вести себя. Например, необходимо *не падать духом* и *держаться себя в руках*; не нужно *ждать у моря погоды* и *рубить с плеча*. Поэтому С.В. Кабакова уверена, что большая часть образов, лежащих в основе идиом, соотнесена с мифологической картиной мира, общей для носителей конкретного языка [Кабакова 1999:70]. Именно поэтому для формирования и развития межкультурной компетенции необходимо целенаправленно обучать студентов идиоматике.

Образность каждой конкретной идиомы заключается в возможности соотнести ее образ с общей базовой или корневой метафорой. Например, на

основе базового представления «безделие – пустое, бесцельное занятие» появляются такие идиомы как: *плевать в потолок, бить баклуши и валять дурака* [Ковшова 1996].

Возвращаясь к термину «идиоматичность», следует заметить, что С.В. Лимова толкует его шире, то есть не как бинарную характеристику «идиоматично/неидиоматично», а как «степень выводимости значения фразеологических единиц из значения компонентов» [Лимова 2000:11]. Соответственно, по мнению автора, недостаточно знать, что то или другое словосочетание идиоматично, важно также понимать, насколько оно идиоматично. Подобного мнения придерживается и М.Г. Петеленкова, исследующая сложные слова с идиоматическим значением. На примере односложных идиом автор показывает, что они могут быть поделены на три группы по степени идиоматичности. Первую составляют идиомы, значение которых невозможно установить с помощью метода трансформации, несмотря на то, что морфемы дают верное представление о предмете, например, слово *Vlaubeere* – черника, мотивирующим признаком которого послужил синий цвет ягоды. Значение слова можно понять, но нельзя свести к «синей ягоде», черника, как известно, ягода с определенными ботаническими признаками, да и не любая ягода синего цвета является черникой. Причина идиоматизации в данном случае заложена в самом акте номинации, поскольку мотивирующим признаком стал внешний признак. Во вторую группу входят сложные слова, значение которых противоречит мотивирующему значению, несмотря на то, что один из компонентов точно указывает на категориальную принадлежность. Например, слово *Vlausäure* переводится как синильная кислота, которая, как известно, является бесцветной.

Третья группа идиом - сложные слова, значение которых нельзя вывести из значения их компонентов. Они могут ввести человека в заблуждение, увести в сторону от истинного понимания языковой единицы. Например, слово

Blaustrumpf в значении «синий чулок» [Петеленкова, 2004:51-52].

Подобному разделению можно подвергнуть и словосочетания. Например, термин *graue Substanz* означает серое вещество, часть головного мозга. В данном случае мы имеем дело с примером первой степени идиоматичности. Словосочетания *Blinder Passagier* или *das Rote Buch* обладают второй степенью идиоматичности, а понятия *schwarzes Schaf* и *rotes Tuch* - третьей.

При этом, поскольку идиомы должны соответствовать таким характеристикам как образность, немотивированность и переосмысленность, то подлинной идиомой можно считать лишь лексические сочетания со второй и третьей степенью идиоматичности.

Из приведенного выше анализа лингвистических особенностей идиом можно сделать ряд промежуточных выводов, имеющих важное значение для настоящего исследования. Идиома – сложный феномен, имеющий разные этимологические оттенки и признаки, которые могут вызывать сложности для понимания и интерпретации идиом. Дословный перевод может вызвать ошибочные ассоциации и стать причиной нарушения коммуникации. Поэтому следует специально обучать студентов пониманию и употреблению идиоматики в речи. В учебном процессе особое внимание следует уделять идиомам, отличающимся внутриязыковой идиоматичностью, то есть переосмысленностью, образностью и немотивированностью. В то же время, в процессе работы над иноязычным текстом вне поля зрения не может оказаться и межъязыковая идиоматичность.

Рассматривая сущностные характеристики идиом, нельзя не отметить такие, как оценочность, экспрессивность и эмоциональность. Эти характеристики играют особую роль. Как утверждает Е.И. Петрова, в речи идиомы употребляются не столько для фиксации объектов или явлений действительности, сколько из-за необходимости выразить свое субъективное отношение к миру объективному, заключающееся в оценке, эмоции, экспрессии

[Петрова 2004:78].

Остановимся на этой особенности идиом подробнее. Известно, что языковая оценка, имея объективно-субъективный характер, предполагает оппозицию «хорошо-плохо». Она проявляется в тех случаях, когда необходимо уточнить, отвечает ли объект или явление в действительности эталону или норме. Н.Г. Мед указывает, что оценка является понятийной категорией, так как она включает в себя положительное или отрицательное отношение человека к тому или иному объекту действительности [Мед 2008:9]. По мнению Л.А. Сергеевой, под оценкой следует понимать такое мнение о предмете, «которое выражает характеристику последнего через соотношение его с категорией языка» [Сергеева 2004:13]. Таким образом, оценка - это субъективное членение мира. Оценочные слова и словосочетания соотносятся с объектом оценки через понятие «ценность», а также ориентируются на нравственный и эстетический идеал, социальные нормы, качественные, психофизические или интеллектуальные потребности и возможности человека.

М.Д. Унапкошвили в своем исследовании выделяет помимо положительной и отрицательной, еще один вид оценки - нулевую. Она свидетельствует об оценочной нейтральности, то есть об индифферентном, безразличном отношении референта к признакам и качества объекта. [Унапкошвили 1991:7].

С.В. Яковлев (1992), И.Е. Герасименко (2002) и Т.А. Трипольская (1999) отмечают, что оценочность находится в тесной взаимосвязи с экспрессивностью и эмоциональностью. Под экспрессивностью в данном контексте понимается выразительность слова или словосочетания, его способность передавать субъективное отношение говорящего к предмету или явлению действительности. Эмоциональность, в свою очередь, тесно связана с эмоциями, с чувствами человека.

Отсюда следует, что полное значение той или иной идиомы с ее

эмоциональной и экспрессивной окраской, как верно отмечает З.К. Гутнова, раскрывается только в контексте. Автор демонстрирует это положение на примере фразы «John is at the top of the tree», полагая, что первым и наиболее логичным предположением для человека, услышавшего ее, будет: Джон в опасности или прячется. Однако контекст раскрывает истинный смысл фразы:

«Ten years ago John joined the company, and now he is the great manager. Yes, he is really at the top of the tree!» - Джон добился большого успеха [Гутнова 2000:30].

Об этой важной особенности идиом пишет также Е.И. Петрова, объясняя это тем, что только пишущий или говорящий, употребляющий фразеологическую единицу как часть целого, единого текста и вписывающий ее в конкретную ситуацию, уточняет смысл идиомы, и она теряет свою неопределенность и может быть понята читателем или слушателем [Петрова 2004:79].

Ссылаясь на особенности идиом, отечественные методисты выводят идиоматичность на новый уровень, говоря о таком понятии, как идиоматичность речи. Так, например Н.И. Филатова пишет: «речь носителя языка характеризуется такими качествами как образность и выразительность, а достижение этих характеристик возможно за счет употребления в речи фразеологических единиц, идиоматических выражений, пословиц и поговорок, которые, в свою очередь, и являются показателем высокой культуры» [Филатова 2002:10]. Добавим также, что, идиомы, как отмечалось выше, придают тексту оттенки смысла и усиливают речевое воздействие отправителей на получателей информации. Их использование в речи свидетельствует о том, что адресант высоко оценивает адресата, как личность, способную правильно понять смысл высказывания [Петрова 2004]. И. Н. Крутова отмечает также, что «идиоматичная речь требует знания таких правил речевого поведения, которые могут оказаться уникальными, применимыми только в данном типе ситуации

общения» [Крутова 2002:52].

Тем не менее, нельзя не согласиться с З.К. Гутновой, в том, что носителям языка часто свойственное неосознанное употребление идиоматики в речи. «Употребляя идиоматичные выражения, люди не осознают, что они говорят на родном языке идиоматично» [Гутнова 2000:24]. На эту особенность указывает также Ч.Г. Гогичев, утверждающий, что зачастую присущий идиомам отпечаток национальной культуры носителями языка не осознается [Гогичев 2001:36].

В связи с этим Р. Вердербер и К. Вердербер замечают, что «для людей, употребляющих идиоматические выражения естественно, метафорическая связь между идиомой и ее смыслом часто остается незамеченной. Но эта связь становится проблемой у тех, кто не разделяет образ жизни с человеком, использующим идиому» [Вердербер 2003:47]. Причину этого авторы видят в тесной связи идиоматики с культурой страны и культурной картиной мира конкретного народа, что дает основание обучать студентов идиоматике в контексте межкультурного подхода. Заметим, что данному вопросу посвящено большое число исследований, связанных с проблемой взаимодействия таких понятий, как «культура» и «идиоматика». Их анализ показывает, что идиомы:

- ассоциируются с культурно-национальными стереотипами и эталонами, и воспроизводят при употреблении в речи характерный для конкретной лингвокультурной общности менталитет [Солодуб 2002:113];

- вносят решающий вклад в формирование образной картины мира, которая присуща конкретному языку [Павлова 2008].

В составе языковой картины мира выделяется отдельная фразеологическая картина мира (фразеологическая модель мира), наделенная ярко выраженной национальной спецификой, отражающей историю народа, обычаи и его характер. Фразеологическая картина мира подразумевает под собой особую часть языковой картины мира, которая описана средствами идиоматики. По мнению В.В. Тепкеевой, фразеологическая картина мира

является универсальной, свойственной всем языкам системой знаний о мире, репрезентированной образными единицами, поэтому в ней ярко проявляются особенности национального мировидения [Тепкеева 2007].

Как и отдельная идиома, фразеологическая картина мира в целом обладает рядом признаков. В первую очередь, ей пресуща универсальность, обусловленная самим фактом существования фразеологических единиц в каждом языке. Поскольку каждая идиома является элементом строгой системы, выполняет особые функции при описании окружающей действительности, фразеологическую картину мира можно считать одним из универсальных способов классификации фразеологических единиц, основаниями для которой являются как языковые, так и их экстралингвистические особенности. Кроме этого, фразеологическая картина мира характеризуется экспрессивностью, оценочностью и эмотивностью [Мирсаева 2004]. Некоторые исследователи отмечают также, что фразеологическая картина мира характеризуется антропоцентричностью, так как человек является основным «мерилом ценности» реалий окружающей действительности. Фразеологическая картина мира представляется как бы «очеловеченной» моделью мира, где человек осознает себя частью реальной действительности и все окружающее воспринимает как отражение своего существования [Саитова 2007].

Е.Е. Петренко среди важнейших признаков фразеологической картины мира выделяет также национальную специфичность [Петренко 2007]. В идиомах действительно отражаются особенности культуры и природных условий жизни, а также своеобразие национального характера. Поэтому, по утверждению Н.Ф. Алефиренко, идиомы формируют национальный образ мира, а идиоматика образует «картину мира, представляющую мозаику предметно-чувственного восприятия действительности» [Алефиренко 2010:14]. В.Н. Телия называет подобные фразеологические единицы «языком культуры», средством формирования культурного самосознания народа [Телия 1996].

Попытаемся выявить связь идиоматики с национальной культурой на тех фразеологических единицах, чья мотивация прослеживается относительно четко. Например, понятие *Schlüsselkind* имеет значение *ребенок, предоставленный сам себе*. Оно связано с тем, что немецкие дети раньше носили ключи от квартиры на шее. Другими примерами могут служить следующие идиомы:

Schildbürger – (неодобр.) *простофиля, дуралей*, используется для обозначения литературного персонажа, героя немецких шванков;

Rabenmutter – (разг. неодобр.) *плохая мать*, значение основано на немецком поверье о том, что вороны не заботятся о своих птенцах;

Mondkalb – (разг. фам.) *олух*, первоначально так называли родившегося с пороками теленка, так как подобные пороки приписывали вредному влиянию луны;

Zielwasser – (шутл.) *алкоголь*, ранее так назывались алкогольные напитки, которые подавались участникам на соревнованиях по стрельбе.

Проследим далее, как идиоматика характеризуется в лингводидактике. С этой целью обратимся к категориям «языковая» и «вторично-языковая личность». С точки зрения лингводидактики идиоматика находит свое место в теории языковой и вторичной языковой личности. В структуре первой из них фразеология располагается на первом, логико-когнитивный уровне, который представлен тезаурусом личности, то есть на уровне, на котором запечатлен «образ мира», или система знаний о мире [Караулов 2010:51-53]. Поскольку первый уровень, по Ю.Н. Караулову (2010), предполагает отражение модели мира в описании языка, единицами данного уровня считаются крупные концепты, понятия, как обыденно-житейские, так и обобщенные. Отношения между этими единицами выстраиваются в строго иерархичную, упорядоченную систему, отражающую в определенной степени картину мира. Ю.Н. Караулов называет стереотипами первого уровня стандартные, устойчивые связи, образующиеся между дескрипторами, которые находят выражение в

генерализованных дефинициях, высказываниях, крылатых выражениях, афоризмах, поговорках и пословицах, и следовательно, во фразеологизмах, частью которых, как мы уже отмечали, являются идиомы.

Что касается теории вторичной языковой личности, то идиомы должны входить в состав тезауруса П, связанного с формированием вторичного когнитивного сознания и формирующего глобальную или концептуальную картину мира. Отсюда очевидно, что обучение идиоматике в контексте межкультурного подхода связано с формированием у студентов данного типа сознания.

О.В. Шарая справедливо отмечает, что «фразеологический состав наиболее приспособлен для выражения средствами языка специфики национальной, поскольку в образном основании фразеологизмов отображаются характерные черты мировидения, рефлексивно соотносимые носителями языка с особенностями культуры своей страны» [Шарая 2005:27]. С этой точки зрения важным представляется утверждение М.Л. Ковшовой о том, что идиомы следует рассматривать как своеобразный тест на культурную идентичность [Ковшова 1996]. При этом идиомы можно назвать неотъемлемой частью языка, поскольку они встречаются в любой сфере повседневной жизни человека (в журналах, в газетах, в фильмах, в рекламных публикациях, в Интернете). Как верно подмечает Л.Д. Червякова, идиомы способны существенно украсить процесс коммуникации и устранить излишнюю формальность. Даже язык делового общения, схожий в основной своей коммуникативной задаче, связанной с передачей информации, с языком науки, предполагает довольно широкое использование идиоматических выражений. Правда автор предостерегает от неосторожного использования идиом в деловых контактах. В противном случае трудно избежать излишней фамильярности или непреднамеренной фамилиаризации общения. Вместе с тем, отмечается, что из языка делового общения невозможно исключить такие слова, как: *pay-through-*

the-nose (платить бешеные деньги), alameduck (неудачник, банкрот), redtape (бюрократизм, волокита), to be in the red (быть убыточным, быть должником), softsell (легко продаваемый товар), hardsell (товар, продаваемый с трудом), sell against the box (продавать акции без физической передачи), sell like hot cakes (иметь хороший сбыт), underpar (ниже номинальной стоимости), money for the old rope (выброшенные деньги), on a shoe string (на малые средства), to go bankrupt (обанкротиться) [Червякова 2006].

Из сказанного выше очевидно, что идиомы следует отнести к существенным характеристикам эффективного общения на иностранном языке. В связи с этим трудно не согласиться с теми учеными, которые оценивают владение идиоматикой иностранного языка в качестве одного из факторов уровня развития способности общаться на этом языке. Так, Е.М. Медведева пишет: «Умение понимать и уместно использовать идиоматические выражения в речи является индикатором высокого уровня владения языком» [Медведева 2012:31]. Следовательно, идиоматику необходимо рассматривать не только с точки зрения ее сложности при усвоении студентами, но и как критерий овладения ими иностранным языком, а также как средство межкультурного обучения.

Конечно, среди идиоматических слов и выражений можно выделить особый тип идиом, так называемые «международные фразеологические единицы» [Карабахцян 2012], появившиеся в результате языковых контактов, проникшие в различные языки через переводы художественных произведений и публицистики. Основным способом появления подобных идиом является заимствование, по принципу калькирования, то есть перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей (морфем или слов) их лексическими соответствиями в языке перевода. В качестве примера приведем такие идиомы-кальки, как: *англ. in the seventh heaven / рус. на седьмом небе; англ. time is money / рус. время – деньги; англ. frogman / нем. Froschmann –*

военный аквалангист; англ. paper tiger / нем. Papiertiger – человек, опасный лишь с виду; лат. semideus / нем. Halbgot / рус. полубог - сильный, влиятельный человек.

Э.К. Карабахцян также обращает внимание на то, что «коммуникация на уровне культур и обеспечивающего ее языка на макроуровне воспроизводит модель межличностной коммуникации также и за счет того, что значение единиц международного фразеологического фонда понятно образованной части носителей языков» [Карабахцян 2012:184]. Поэтому в процессе межкультурного общения международные идиомы служат стимулом для укрепления взаимопонимания между коммуникантами - представителями разных стран, так как подобные идиомы воспринимаются заведомо как знакомые и понятные. Однако, как уже было указано выше, при рассмотрении межъязыковой идиоматичности нередко возникают лексические трудности. Вроде бы аналогичные по форме идиомы, например: англ. white night – нем. Weiße Nacht, в различных языках могут иметь несовпадающее значение.

Именно поэтому Чэнь Шуан утверждает, что во многих случаях только носители языка, опирающиеся на знание национальной культуры, на картину мира и на фоновые знания, способны правильно дешифровать положенные в основу идиом представления. Культурологический аспект идиомы следует рассматривать как первопричину для возможных трудностей, возникающих при ее интерпретации в процессе межкультурного общения [Чэнь Шуан 2007:27-30].

Эту точку зрения разделяет целый ряд исследователей: О.А. Леонтович (2002), Е.М. Медведева (2008), С.Г. Саблина (2004), И.М. Шеина (2009), Р. Вердербер и К. Вердербер (2003) и др.

Р. Вердербер и К. Вердербер выявляют четыре причины, из-за которых межкультурное общение может быть затруднено или нарушено в результате неправильного понимания идиоматики. Первая причина обусловлена образностью идиоматических выражений и несоответствием их фигурального

значения буквальному. Вторая объясняется использованием идиом в общении с людьми, не понимающими значение данного выражения. Сошлемся на пример, который приводят авторы: «...юная студентка Сьюзен, живущая в Сан-Хосе, употребила выражение Check it out, there's a stud muffin («Проверьте-ка, не горячий пирожок ли это из конюшни», stud muffin — русский эквивалент «племенной бычок») в разговоре со своей подругой, сопровождаая Дженни и ее мать в походе по магазинам. Мать подруги, в свои пятьдесят лет никогда не разделявшая студенческой жизни в качестве подружки Сьюзен и Дженни, может спросить: «Что вы имеете в виду под горячим пирожком из конюшни?», зная, что это выражение распространено среди молодежи и что она с ним не знакома. Но если Сьюзен и Дженни совершают покупки вместе с Хью-Мей, проблема усложняется. Она могла никогда не слышать о «горячем пирожке из конюшни». О, она могла слышать эту идиому, но остаться к ней равнодушной, полагая, что ее английский недостаточно хорош. Даже если она наберется мужества спросить, что означает это выражение, Хью-Мей долго будет ломать голову над связью «красивого парня» с «породистым конем» и «пирожком из английского завтрака». Наконец, даже если она узнает лингвистическое значение выражения «горячий конь-производитель», она может его использовать в неверном контексте» [Вердербер 2003:47].

Отсюда вытекает и третья причина, обусловленная необходимостью не просто истолковать смысл выражения, но и причину возникновения ассоциативного ряда. «Большинство из нас занимается лингвистическим объяснением, но не занимается сравнительным анализом. Например, Сьюзен забывает сообщить Хью-Мей, что выражение «горячий пирожок из конюшни» используется между друзьями (обычно женщинами), чтобы охарактеризовать третьего человека, красивого мужчину. Мы не используем это выражение в разговоре с теми, кто состоит с нами в формальных, профессиональных отношениях. В результате Хью-Мей должна узнать, что никто не может

использовать идиому «горячий пирожок из конюшни» по отношению к профессору» [Вердербер 2003:48].

Четвертая причина связана с тем, что идиомы являются ключом к межличностному сближению, поскольку они нередко используются в неформальных ситуациях, то есть в процессе общения между друзьями друг с другом, а также случайных знакомых. Конечно, как утверждают ученые «умение использовать идиомы, принятые группой, может и не гарантировать сближения, но оно способствует сокращению межличностной дистанции, если на то есть сильное желание. <...> Это может облегчить межкультурные отношения в разнообразных контекстах - межличностные отношения между одноклассниками и друзьями, рабочие отношения в компании и отношения между учителем и учеником в классе» [Вердербер 2003:48].

Итак, попытаемся сделать важные выводы.

1. Идиомы играют значительную роль в процессе межкультурного общения, поскольку они достаточно часто употребляются носителями языка в устной и письменной речи намеренно или неосознанно.

2. Следует уделять идиоматике особое внимание при обучении иностранным языкам. Поскольку язык и идиоматика имеют тесную связь, то обучение идиоматичности речи следует осуществлять в рамках межкультурного подхода, который предусматривает не просто сопоставление идиом двух языков, не просто понимание смысла, но и причину возникновения подобного ассоциативного ряда и, следовательно, и осознание особенностей как родной, так и иноязычной культуры.

3. Идиомы вызывают трудности, что делает необходимым как учитывать их отличительные характеристики при обучении вообще, так и знакомить студентов с причинами возникновения этих трудностей.

1.3. Аутентичный текст как компонент содержания обучения иностранному языку

Содержание обучения иностранным языкам, являясь развивающейся, многоаспектной категорией, включает в качестве одного из своих неотъемлемых компонентов текст. Многие отечественные лингвисты (Н.С. Валгина 2003; И.Р. Гальперин, 2006; З.Я. Тураева, 1986 и др.), а также методисты (Н.В. Барышников, 1999; Т.Г. Гокжаева, 2005; Т.А. Дакукина, 2004; Н.Л. Ушакова, 2010; Ю.В. Чичерина 2009 и др.) указывают, что термин «текст» не имеет четкого определения.

Исторически отношение к тексту менялось. Долгое время исследователи придерживались мнения, что текст может существовать только в письменном виде. Иными словами, понятие текст противопоставлялось устной речи. Широко известно следующее определение И.Р. Гальперина: «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 2006:18].

Однако в рамках современных лингвистических подходов к тексту, его принято рассматривать как единицу коммуникативную. Поэтому исследователи признают существование текста как в устной, так и в письменной форме. Более того, как замечает Н.С. Валгина, иногда даже «под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в том числе обряд, танец, ритуал и т.п.» [Валгина 2003].

Следует отметить, что текст изначально коммуникативен, так как несет некий смысл и потому представляет собой коммуникативную единицу более

высокого порядка, чем предложение. Текст – это «некоторая законченная последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора» [Домашнев, Шишкина, Гончарова 1989:12]. Однако при этом текст, как указывают И.Р. Гальперин, Н.С. Валгина, З.Я. Тураева и др., не равен простой сумме своих предложений. Более того, Н.С. Валгина выдвигает следующее предположение: «...текст не состоит из предложений, а реализуется в них. Кроме этого, смысл текста определяется мотивом его создания» [Валгина 2003]. Поэтому более точным, на наш взгляд, определением текста следует признать дефиницию Н.Л. Тураевой, в соответствии с которой текст есть «некое сложное единство, структурно-семантическое образование, отличное от простой последовательности предложений» [Тураева 1986:8].

Как известно, в некоторых случаях единственное предложение может выступать в качестве целостного текста, «подобно тому, как морфема может стать окказиональным словом, слово – предложением» [Гальперин 2006:18]. Более того, в лингвистике отмечается, что в качестве текста может рассматриваться не только законченное произведение или целостная речь. В связи с этим Н.С. Валгина пишет: «понятие «текст» может быть применено не только по отношению к цельному литературно оформленному произведению, но и к его части, достаточно самостоятельной с точки зрения микротемы и языкового оформления. Так, можно говорить о тексте главы, раздела, параграфа; тексте введения, заключения и т.п.» [Валгина 2003].

Аналогичная точка зрения на текст закрепила и в современной методике обучения иностранным языкам, в которой он понимается, как любой целостный (то есть законченный) продукт речевой деятельности [Барышников 1999:148]. Речевые действия, которые зафиксированы в тексте, передают существующие между элементами речевого акта отношения [Ушакова 2010:54]. Таким образом, **текст** в настоящий момент признается «продуктом речевого высказывания, содержащим необходимую для передачи информацию, организованную в

смысловое и структурное единство определенного языкового уровня» [Гальскова 2006: 130].

Анализ литературы по рассматриваемому вопросу позволяет вычленить следующие признаки текста: целостность, системность, коммуникативность и социальную обусловленность.

Целостность как важный признак текста признается всеми лингвистами, правда именуется по-разному. Так И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева называют данный признак смысловой завершенностью, а Н.Л. Ушакова использует термин смысловая законченность. Встречаются также такие термины как содержательно-смысловая целостность (Ю.В. Чичерина, 2009) и когерентность (А.И. Домашнев, И.П. Шишкина, Е.А. Гончарова, 1989). Целостность проявляется в структуре текста: в когерентной, то есть связанной друг с другом, последовательности предложений. Любой текст по своей сути является завершенным сообщением, обладающим своим особым содержанием.

Следующий признак - системность, структурированность и связность текста. Этот признак отражается в структуре текста, в логике изложения содержащейся в нем информации, а также в лексико-грамматических связях (И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева, Ю.В. Чичерина и др.). З.Я. Тураева понимает текст как «систему высшего ранга», являющуюся одновременно и закрытой и открытой [Тураева 1986:12]. Текст – это объективная реальность, существующая в некоторых конкретных параметрах, не завися от сознания воспринимающего его человека. В этом случае, текст, как закрытая система, по определению И.Р. Гальперина и З.Я. Тураевой, находится в состоянии покоя. Текст как открытая система реализуется в сознании адресанта или в процессе сотворчества, то есть каждый читающий волен по-своему его понимать и интерпретировать.

Поэтому текст является одновременно процессом и продуктом коммуникативной деятельности. Как справедливо замечает З.Я. Тураева, «текст

не только отражает действительность, но и сообщает о ней» [Тураева 1986:12]. Поэтому коммуникативность текста можно выделить в качестве его четвертого признака.

И, наконец, последний признак текста - социальная обусловленность - проявляется в возможности различного проявления одной и той же коммуникативной задачи в зависимости от ситуации общения, формы его реализации (устной либо письменной), статуса и социальных ролей коммуникантов, а также в выборе средств передачи информации [Фоломкина 1991:18].

Таким образом, можно сделать вывод, что текст представляет собой речевое высказывание, сложное целостное единство, обладающее такими характеристиками, как смысловая завершенность, системность, структурность, связность, индивидуальность, коммуникативность и социальная обусловленность.

Поскольку данное исследование посвящено обучению идиоматике на основе печатного текста на базе межкультурного подхода, построенному на принципах межкультурной коммуникации, то представляется целесообразным наиболее подробно рассмотреть коммуникативный признак текста. Это объясняется тем, что выводимые большинством ученых на первый план такие признаки, как смысловая завершенность (когерентность) и связность (когезия), зависят, на самом деле, от коммуникативного намерения и участников процесса коммуникации. В связи с этим сошлемся на цитату Ю.В. Чичериной: «Текст может восприниматься и при отсутствии на каком-то определенном участке цельности, не говоря уже о связности, пока коммуникативная ситуация под контролем» [Чичерина 2009:35]. Именно поэтому автор, выдвигая признак коммуникативности на первое место, делает попытку выявить свойства текста, которые этот признак составляют:

1) информативность, то есть заложенная в тексте новая информация для

адресата;

2) интенциональность или наличие коммуникативного намерения;

3) мотивированность, то есть наличие мотива для общения и передачи информации;

4) тематичность, выступающая как обобщение содержания данного текста.

Знание темы влияет как на построение текста, так и на его восприятие;

5) приемлемость, определяемая степенью полезности и важности текста для адресата, спецификой его восприятия и способностью к интерпретации;

6) ситуативность, то есть наличие определенной коммуникативной ситуации, детерминирующей как содержание и языковое оформление текста, так и его понимание;

7) межтекстуальность, предполагающая, что понимание зависит от знакомства реципиента с подобными текстами, а также от наличия у него опыта общения в подобных коммуникативных ситуациях [Чичерина 2009:31-36].

Н.Л. Ушакова, опираясь на многообразие признаков любого текста, выделяет пять функций, реализуемых им в процессе обучения. Это функции: пополнения и расширения языковых (синтаксических, лексических и культурологических) знаний учащихся; тренировки при овладении языковым материалом; развития письменной и устной речи; развития смыслового восприятия текста, то есть его понимания; а также социокультурная функция, которая заключается в свойстве текстов отражать национально-культурные особенности речевого и социального поведения людей, систему ценностей и историю общества [Ушакова 2010:56].

Названные функции текста, несомненно, важны также при обучении студентов идиоматике неродного языка с опорой на межкультурный подход. Как справедливо отмечает Г.В. Колшанский, текст в процессе коммуникации несет информационную, когнитивную, социальную и психологическую нагрузку [Колшанский 2007:89], что является важным обстоятельством для

формирования у студентов межкультурной компетенции и для организации обучения межкультурному общению. Таким образом, текст можно считать основой формирования и развития у обучающихся способности к межкультурному общению, что предполагает направленность учебного процесса на развитие готовности к смысловому восприятию информации, заложенной в иноязычном тексте. Как мы уже отмечали выше, понимание информации, отражающей национально-культурную специфику народа, специфику его повседневного поведения и культурных традиций, способствует формированию в сознании обучающегося «картины мира» изучаемого языка [Чичерина 2009:31].

А.Л. Бердичевский считает, что на базе текстов формируются необходимые для межкультурного общения знания и умения, а именно:

- знания об истории и культуре, социальных группах собственной страны и страны изучаемого языка;

- знания о межкультурном взаимодействии на общественном и личностном уровнях (например: знания условий общения и взаимопонимания, невербальных форм общения, причины непонимания);

- умение интерпретировать документы и события иноязычной культуры и соотносить их с собственной;

- умение объяснить возникшее непонимание отдельных событий и фактов иноязычной действительности и использовать их в условиях реальной межкультурной коммуникации;

- умение критически оценить на основе приобретенных знаний события, по меньшей мере, двух культур.

При этом, усваивая произведения иноязычной культуры, «личность овладевает и формой общения, продуцируемой этим произведением, сравнивает через свой внутренний микродиалог данную культуру со своей, формируя, таким образом, у себя "третью" культуру, объединяющую обе культуры: свою

собственную и изучаемую» [Бердичевский 2013:9-10].

Следовательно, работа с текстом, который является по сути своей носителем той или иной культуры, должна строиться в контексте межкультурного подхода с учетом всех его составляющих, о которых речь шла выше. Поскольку, как отмечает Н.Л. Ушакова, учащиеся «по средствам текста приобщаются к знаниям, социальным нормам и ценностям, накопленным людьми в ходе их теоретической и практической деятельности» [Ушакова 2010:53].

Однако следует иметь в виду, что раскрыть национальные особенности культуры и жизни народа наиболее ярко и полно возможно, если использовать в учебном процессе аутентичные материалы. Именно к такому выводу в своих работах приходят ученые, исследующие тексты как средство межкультурного общения (А.Л. Бердичевский, 2013; Т.С.Троцюк, 2011; Ю.В. Чичерина, 2009) и др.). В связи с этим важно определить, что следует понимать под аутентичным текстом.

В лингводидактике под аутентичным текстом принято понимать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей [Носонович 1999:11]. Особенно подчеркивается, что данные тексты должны быть созданы носителями языка для носителей языка, то есть представлять собой оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий (Н.Л. Ушакова, 2010; Н.А. Савинова, Л.В. Михалева, 2007 и др.).

Аутентичность, как особая характеристика текста, включает в себя следующие критерии: принадлежность к определенному жанру, адресованность и выражение подлинных мыслей, эмоций и чувств, отмечает М.В. Харламова. Первый критерий предполагает наличие у любого аутентичного текста жанровой и стилистической принадлежности, проявляющейся в его композиционном построении и структуре текста, в соответствии речевого и языкового материала данному жанру и т.д. Вторым критерием – это

адресованность, которая связана с присутствием мотива и цели для создания конкретного текста, его обращенностью и ситуативной адекватностью выбранных языковых средств. Согласно третьему критерию – выражение подлинных мыслей - содержание текста должно соответствовать коммуникативным намерениям субъекта и предполагает наличие позиции автора [Харламова 2009:52-53].

Автор подвергает сомнению устоявшуюся в науке традицию считать аутентичным текстом тот текст, который создан исключительно носителями языка, содержит актуальный материал и соответствует речевым нормам. В качестве аргументов, подтверждающих данную точку зрения, исследователь приводит следующее. Во-первых, в условиях современного глобализированного мира проблему определения носителя языка можно считать трудноразрешимой, скорее ее следует воспринимать как проблему компетентности конкретной личности в языке и культуре. Во-вторых, актуальность языкового материала – это относительное понятие, поскольку «актуальность» далеко не всегда соответствует понятию «общепринятый», ибо языковой стандарт не обязательно отражает реальное использование языка. И, наконец, в третьих, не всякий аутентичный текст, содержащий информацию о культуре и обычаях страны, подразумевает развитие межкультурной компетентности.

На наш взгляд, такое понимание аутентичных текстов обеспечивает большую свободу при отборе средств обучения иностранному языку, однако оно делает само понятие «аутентичный текст» более «размытым» и неопределенным. Это можно, по всей видимости, объяснить тем, что автора интересует проблема аутентичного высказывания, порожденного в учебном процессе.

Наравне с аутентичными и учебными, специально составленными, текстами ученые выделяют еще одну, третью группу материалов, называемых учебно-аутентичными текстами (Н.Л. Ушакова, 2010). В работах российских

исследователей также встречаются такие термины, как методически аутентичные тексты (Е.В. Носонович, 1999), полуаутентичные и квазиаутентичные (Н.В. Барышников, 1999), упрощенные тексты (Г.И. Воронина, 1994), дидактически обработанные тексты (Т.Г. Гокжаева, 2005), адаптированные тексты (Т.М. Ежкина, 2006) и др. Данные тексты представляют собой упрощенные аутентичные материалы или же специально составленные педагогами тексты, сохраняющие все характеристики естественных речевых произведений. Поэтому методическая аутентичность учебного материала предполагает «использование учебного текста, соответствующего национальным традициям построения высказывания, в естественных ситуациях общения и аутентичном контексте» [Носонович 1999:26]. Тогда данный текст будет отвечать как конкретным задачам обучения, так и речевым нормам иностранного языка.

Авторы, выступающие за использование учебно-аутентичных текстов (Г.И. Воронина, Е.В. Носонович и др.), ссылаются на следующие недостатки оригинальных аутентичных материалов: разнообразие грамматических и лексических форм, особенности индивидуального стиля автора, фоновые знания, необходимые для усвоения контекста и некоторые другие факторы, делающие текст трудным для восприятия. Поэтому мы, естественно, признаем допустимость использования таких видов учебно-аутентичных текстов, особенно на раннем и среднем этапе обучения, при условии, что учебно-аутентичные тексты будут включать в себя аутентичный лексический и грамматический материал, идиомы и фразеологизмы. Методическая аутентичность предполагает также «адекватность используемых языковых средств в предлагаемой ситуации, естественность этой ситуации, отражение особенностей культуры и национальной ментальности носителей языка, информативную и эмоциональную насыщенность» [Носонович 1999:21]. Однако при подготовке будущих выпускников вузов, то есть в рамках данного

исследования, гораздо более целесообразным и эффективным должно проявить себя использование оригинальных аутентичных текстов, не подвергшихся методической обработке и сохранивших свои естественные особенности.

Кроме того, как показывает исследование, аутентичный текст позволяет оптимизировать процесс формирования и развития у студентов межкультурной компетенции. К такому мнению приходят многие авторы, в том числе Т.Г. Гокжаева (2005), О.Н. Киян (2006), Н.А. Сухова (2002), Е.Г. Тарева (2013), Т.С. Троцюк (2011) и др. С их точки зрения, особую значимость аутентичный текст приобретает, так как позволяет направить учебный процесс на различные ситуации межкультурного общения. Текст можно считать знаковым феноменом культуры. Текст отражает и транслирует языковую и культурную картины мира автора, носителя определенного языка. В связи с этим Е.Г. Тарева предлагает рассматривать текст как особый феномен межкультурной коммуникации [Тарева 2014]. Н.Л. Ушакова, также отмечает, что именно работа над аутентичными текстами помогает изучающим язык познакомиться с правилами поведения и этикетом других народов в конкретных ситуациях общения и при этом сравнивать их с нормами, принимаемыми в родной культуре. Таким образом, студент учится понимать и уважать иноязычную культуру, отличающуюся от исходной. У него формируется способность строить свое общение с учетом имеющихся культурных различий и оставаться при этом самим собой. Поэтому, как подчеркивает ученый, «чтение аутентичных текстов, работа с ними способствует созданию условий для активизации познавательной деятельности, воспитания таких качеств, как чувство уважения к чужой культуре, развивая при этом чувство гордости и любви к своей собственной, а также обеспечивает одновременное обращение к языку и культуре, формируя межкультурную компетентность» [Ушакова 2010:65].

Условно в структуре аутентичного текста можно выделить три компонента: лингвистический, социокультурный и мотивационный.

Лингвистический компонент аутентичного текста характеризуется своеобразием лексики и своеобразием синтаксиса, иллюстрируя функционирование языка в той форме, которая принята у носителей языка. В аутентичных текстах присутствует довольно много междометий, частиц, эмоционально-окрашенных слов, словосочетаний, которые рассчитаны на возникновение ассоциативной связи, модных слов и фразеологизмов, что делает язык более живым. Следовательно, фразеологические единицы в аутентичных текстах являются частью аутентичного контекста общения.

В аутентичных текстах присутствует также коммуникативно-значимая лексика, часто употребляемая в типичных ситуациях общения. Среди данных лексических единиц встречается как оценочная лексика для выражения собственного мнения, так и разговорные клише, кроме того, и лексемы с национально-культурным компонентом (фоновая и безэквивалентная лексика). Последние позволяют обучающимся «проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка» [Киян 2006].

Это дает основание предполагать, что аутентичный текст способен решать в процессе обучения идиоматике иностранного языка следующие важные для данного исследования задачи, которые нашли реализацию при разработке технологии обучения идиоматике иностранного языка на основе аутентичного текста. Они связаны с:

- 1) презентацией предназначенных для усвоения идиом;
- 2) обучением использованию идиом и фразеологизмов из текста в работе над лексической стороной устной и письменной речи на иностранном языке;
- 3) контролем степени усвоения идиом, что обеспечивает возможность сравнить собственные речевые произведения с аутентичным образцом.

При этом именно аутентичный текст создает предпосылки для межкультурного познания идиоматики иностранного языка, поскольку одновременно является частью как лингвистического, так и социокультурного

компонента, то есть его содержательной стороны, раскрывающей специфику культуры, поведения, образа жизни носителей изучаемого языка. Аутентичный текст, усложненный идиоматически, являясь средством межкультурной коммуникации, отражает факты, явления культуры страны изучаемого языка, что способствует формированию у студентов представлений о различных аспектах жизни в иной стране и позволяет «адекватно ассоциировать культурно маркированные языковые и речевые средства с их аутентичным социокультурным контекстом» [Троцюк 2011:31].

Кроме того, следует учитывать, что, как показывает практика, информация, представленная в актуальных аутентичных текстах, воспринимается студентами как более достоверная и интересная, а сам «языковой материал дает сильный мотивационный импульс» [Игна 2003:48]. В методике обучения иностранному языку особо подчеркивается, что аутентичный материал выступает для обучающихся отличным стимулом для последующего обмена мнениями и впечатлениями, то есть для проведения в учебных условиях обсуждения содержащихся в тексте проблем и основой для развития умений говорения (Н.И. Чернецкая, Р. Г. Романович, Н.А. Костерова (2011) и С.В. Лимова (2000), М.В. Харламова (2009)). В связи с этим справедливым можно считать вывод Т.С. Троцюк о большом дидактическом потенциале аутентичного текста. Работа с ним, с точки зрения автора, «...повышает коммуникативно-познавательную мотивацию, формирует страноведческую и межкультурную компетенцию, обеспечивает создание атмосферы реального владения иностранным языком, обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре» [Троцюк 2011:31].

В методике обучения иностранным языкам выделяют различные виды и жанровые формы аутентичных текстов. Наиболее распространенной является типология текстов, представленная G. Neuner и H. Hunfeld. В соответствии с дидактическими и функциональными качествами текстов, авторы выделяют три

основных типа текста [Neuner 1993:119].

Тексты обиходные (Gebrauchstexte) имеют повседневный характер и прагматическое назначение. Г.И. Воронина называет данный тип «функциональным текстом», указывая, что он выполняет поясняющую, информирующую, рекламирующую или инструктирующую функцию [Воронина 1994:15]. Сюда относятся рецепты, указатели и дорожные знаки, бланки и формуляры, вывески, расписания и программы, меню и карты, диаграммы, рисунки, объявления, реклама и т.д. Все перечисленные типы текстов обеспечивают ситуативную аутентичность, столь важную для развития межкультурной компетенции.

Тексты предметного и информационного характера (Sachtexte) используются для того, чтобы студенты постигали не только контекст ситуации, но и конкретные факты, важную для читающих информацию, в том числе значимую для развития межкультурной компетенции. По определению О.Н. Игна, данные тексты, используемые в учебном процессе, должны содержать личностно-значимую для самих обучающихся информацию и служить основой для проведения аналогий и сравнений [Игна 2003:51]. Следовательно, использование подобных текстов может сыграть немаловажную роль в межкультурном обучении, поскольку они представляют информацию о какой-либо стороне зарубежной жизни [Сухова 2002:67], что дает основание называть их «информационными текстами» [Савинова, Михалева 2007:117]. В данную группу входят объявления, комментарии, письма, подписи к картинкам и графикам, проспекты, опросы, интервью, репортажи и статьи, комиксы, загадки, игры и пр.

Вымышленные или фиктивные тексты (Fiktionale Texte) называются чаще в отечественной традиции (О.Н. Игна, Н.А. Сухова и др.) термином «художественные» или «литературные». Как отмечает И.М. Компаниец, художественный текст воздействует на эмоциональную сферу личности и

способен вызвать положительные эмоции у читателя, поскольку содержит не только факты и информацию, но что особенно важно: субъективные оценки и отношения самого автора, а следовательно, апеллируют к чувствам и эмоциям студентов, пробуждая мотивацию к учебе и чтению [Компаниец 2012]. Для настоящего исследования этот тип текстов имеет первостепенное значение в силу следующих обстоятельств. Во-первых, в них содержится «зафиксированная живая речь» [Сухова 2002:68], обладающая целым рядом этнических особенностей. Аутентичный текст является образцом употребления этикета и правил диалогического общения, принятых в стране изучаемого языка. В них содержатся ремарки касательно поведения людей. Но что особенно важно, именно художественный текст насыщен, как правило, культурно-страноведческой лексикой и идиоматикой [Сухова 2002:68], что дает основание считать этот текст в качестве основного средства обучения студентов идиоматическим средствам изучаемого языка.

Во-вторых, в художественных текстах, как правило, представлены и разъяснены действия носителей изучаемого языка, обряды и ритуалы, принятые в этом лингво-этно-социуме. В данных текстах содержатся описания природы, характеристики определенной исторической эпохи и многое другое, что может вызвать у студентов интерес. Тексты художественной литературы помогают получить знания о культуре страны изучаемого языка, включая знания по истории, географии, литературе и т.д.

В-третьих, как справедливо замечает Л.В. Полубиченко, любому образованному человеку «необходимо владеть определенным культурным кодом, который включает известные имена, названия, факты и даты, крылатые фразы, расхожие цитаты и прочие, как сейчас стало принято говорить, прецедентные феномены и служит своего рода пропуском в мир «приличных людей» [Полубиченко 2012:156], и именно художественные тексты содержат большую часть вышеперечисленных фоновых знаний.

Эффективность обучения чтению во многом зависит от правильного отбора и организации текстов. В методике обучения иностранным языкам требования к отбору текстового материала подразделяются на две большие группы. Первую из них составляют требования к содержанию текста, вторую - к его языковому оформлению [Брейгина, Щепилова 2010:167].

Содержательная сторона текста связана с его познавательной и культуроведческой ценностью, а также с соответствием интересам студентов. Познавательная ценность текста предполагает, что он способствует пополнению фактических знаний студента и формированию у него ценностных ориентаций. Н.В. Барышников отмечает, что информация в тексте не должна быть морально-устаревшей. В связи с чем ученый пишет: «Не стоит использовать тексты, содержание которых актуально в течение одного дня» [Барышников 1999:158]. Кроме того, информация в аутентичных текстах должна быть по-настоящему новой для студентов, неизвестной им прежде. Автор также подчеркивает, что тематика используемого текста обязательно должна быть разнообразной, поскольку к нему у обучающихся утратится интерес, «...если длительное время читать одну и ту же объемную статью или ряд статей по одной и той же тематике» [Барышников 1999:158].

Учет интересов студентов напрямую связан с их успешностью в изучении иностранного языка. Не случайно, интерес к содержанию текста обуславливается познавательными и эмоциональными потребностями личности и ее интересами. Текст должен быть интересен учащимся, включать в себя важную для них информацию и в то же время представлять культуроведческую ценность, поскольку межкультурный компонент текста является обязательным при обучении иностранному языку. С.В. Чернышов выделяет в связи с этим критерий контрастивности, согласно которому отбираемые тексты должны наглядно показывать имеющиеся различия в родной и иноязычной картинах мира [Чернышов 2015].

Среди важнейших характеристик художественных текстов необходимо также выделить их воспитательную ценность и нравственный потенциал.

Тематический критерий отбора текстов для чтения предусматривает соответствие определенной тематике, кругу тем, рассмотрение которых важно при формировании у студентов межкультурной компетентности. Темы текстов могут быть поделены на две подгруппы: универсальные и национально-специфические [Филиппова 2002:114].

К первой подгруппе относятся темы, касающиеся жизни любого народа и человека вообще. Такие, как: рождение, смерть, семья, взаимоотношения между мужчиной и женщиной, взаимоотношения между представителями различных поколений, учеба и работа, свободное время, интересы и хобби, отпуск и путешествия, жилье и домашнее хозяйство, распорядок дня и т.д.

Работа над этими темами помогает актуализировать общее для русской и немецкой культур знание, на основе которого строится межкультурная коммуникация. Благодаря оказываемому на читателя эмоциональному воздействию, художественный текст позволяет студентам взглянуть на повседневную жизнь жителей Германии, на волнующие их проблемы, жизненные установки и ценности и сопоставить их с собственным мировоззрением.

Национально-специфические темы актуальны именно для конкретной страны. В первую очередь, это такие темы, как иностранцы и отношение к ним, общество после объединения Восточной и Западной Германии, стереотипы и представления немцев и русских друг о друге [Филиппова 2002].

Еще одна значимая особенность - сложность - любого текста имеет три аспекта: предметный, логический и языковой. Предметная сложность зависит от темы текста, его содержания. Для художественных текстов характерна также структурная сложность, связанная с построением системы образов и с особенностями национальной культуры народа, его истории, современной

жизни и быта. На более продвинутом этапе обучения целесообразно использовать сложные темы и тексты, понимание которых обеспечивается багажом знаний учащихся, их жизненным и языковым опытом, уровнем общего развития.

Логическая сложность связана с логикой развития содержания текста. Она отражается в трех типах речи: рассуждении, описании, повествовании. Художественные тексты представляют особую логическую сложность, поскольку в них логика развертывания содержания отражает особую систему образов. В этих текстах встречаются как отдельные фрагменты информационного характера, например, описание внешности персонажей, городов, ландшафтов, так и повествования, сообщающие о событиях в их хронологической последовательности. Кроме того, в художественном тексте нередко ставятся вопросы, ответы на которые в нем отсутствуют, а также выдвигаются положения, выводы по которым читатель должен сделать самостоятельно. Изложение содержания в тексте не прямолинейно, суть иногда бывает замаскирована и скрыта. Однако именно благодаря вышеперечисленным особенностям такие тексты содействуют умственному развитию студентов и приобщают их к культурным ценностям страны изучаемого языка.

Третий аспект сложности текста – лингвистический – непосредственно связан с его языковой стороной. Языковая сложность проявляется в усложненности синтаксиса, а также в используемых лексических единицах, в том числе и идиомах. Как указывают М.Е. Брейгина и А.В. Щепилова, успешность протекания чтения зависит от того, может ли обучающийся сосредоточиться на содержании текста, не вызывает ли у него затруднений языковое наполнение оформления данного текста [Брейгина, Щепилова 2010:167].

В методике обучения иностранным языкам сложность трактуется как объективное, присущее тексту свойство. Однако, не для всякого читателя

сложный текст труден. В отличие от сложности, трудность – субъективная характеристика. [Смирнова 2005:53] Поэтому при опробации конкретной технологии обучения важно обращать внимание, как на сильных учеников с высоким уровнем владения иностранным языком, так и на слабую категорию обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что для успешного обучения идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода в вузе, необходимо отбирать аутентичные усложненные идиоматически художественные тексты, обладающие познавательной и культуроведческой ценностью, соответствующие интересам студентов, характеризующиеся умеренной предметной, логической и языковой сложностью.

Опираясь на уточненные нами критерии отбора текстов для чтения, в рамках настоящего исследования были проанализированы учебные пособия уровня А2-В1, используемые в вузах. Это учебники российских авторов Н.А. Гончаровой, Н.В.Любимовой, Ю.М.Казанцевой «Vom Wort zum Text 1» и С.А. Волиной, Г.Б. Ворониной, Л.М Карповой «Zeit für Deutsch 2», а также учебники издательства «Hueber»: «Lagune 2» (Lehrbuch + Arbeitsbuch), «Lagune 3» (Lehrbuch + Arbeitsbuch), «Delfin 2» (Lehrbuch + Arbeitsbuch), «Delfin 3» (Lehrbuch + Arbeitsbuch) и «Ausblick 1» (Lehrbuch + Arbeitsbuch). Обобщенные данные анализа текстов представлены в таблице 1.

Все вышеперечисленные учебные пособия содержат большое число аутентичных материалов, в том числе художественные тексты немецких авторов (например: Bertolt Brecht, Hans Manz, Doris Doerries, Martin Auer, Herta Müller, Peter Haertling, Susanne Kilian, Frank Shtaetzing, Andrea Paluch, Berit Bretschneider, Mirjam Pressler и др.). Причем в учебнике «Vom Wort zum Text 1» именно литературные тексты встречаются чаще других типов, однако и тексты предметного характера (письма, подписи к картинкам и графикам, интервью, репортажи, статьи, комиксы и т.д.) и тексты обиходные (рецепты, формуляры,

программы, меню, диаграммы, объявления, реклама и т.д.) присутствуют в большом количестве.

Таблица 1

Типы текстов

Название УМК	Адресат	Кол-во худ. текстов	Кол-во прагм. текстов	Кол-во информ. текстов	Кол-во текстов, содержащих лингв. комм-рий	Кол-во текстов, содержащих лингвостран.. комм-рий
«Vom Wort zum Text 1»	Студенты 1-2 курса	29	25	23	18	15
«Zeit für Deutsch 2»	Студенты 1-2 курса	5	10	28	25	8
«Lagune 2»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты, взрослые обучающиеся	4	40	41		
«Lagune 3»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты, взрослые обучающиеся	2	38	32		

«Delfin 2»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты, взрослые обучающиеся	4	39	45		
«Delfin 3»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты, взрослые обучающиеся	3	39	35		
«Ausblick 1»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты	9	23	71	9	4

Учебники, выпущенные издательством « Hueber », основной акцент делают на тексты прагматического и предметного характера, написанные в публицистическом стиле. Такого же принципа придерживаются и авторы пособия « Zeit für Deutsch ». Однако следует заметить, что в данном учебнике наравне с аутентичными текстами, содержится довольно большое количество учебных, специально составленных текстов, а аутентичные тексты сопровождаются различными сносками, в которых значение незнакомых слов и выражения семантизируется преимущественно с помощью перевода на русский язык.

Большинство оригинальных текстов во всех проанализированных пособиях соответствуют основным признакам аутентичности, выделенным выше, это значит, что содержащиеся в этих учебниках тексты информативно

аутентичны и имеют соответствующее оформление (например: в виде письма или вырезки из газеты).

Проанализированные тексты предположительно должны соответствовать интересам и возрастным особенностям учащихся, так как содержат много новой информации по разнообразной тематике и проблематике. Наиболее удачным примером учета возрастных особенностей студентов можно назвать учебник «Ausblick 1», большинство текстов которого посвящено описанию жизни, интересов и проблем молодежи. Аналогичную тенденцию можно наблюдать и в учебнике «Zeit für Deutsch 2». Однако в данном случае большая часть текстов посвящена только одной теме «Обучение», что, как было рассмотрено ранее, не способствует повышению мотивации студентов.

Авторы русского издания «Vom Wort zum Text 1», к сожалению, отбирают тексты либо о подростках 12-14 лет, либо о тяжелой жизни домохозяек, что свидетельствует о дисбалансе содержания текстов и возрастных потребностей студентов. Пособия издательства «Hueber»: «Lagune » и «Delfin», в силу своей публицистической направленности, содержат тексты, подходящие как для подростков, так и для взрослых обучающихся, что обусловлено широтой целевой аудитории, на которую ориентируются авторы данных учебников. При этом тексты в учебниках «Lagune » и «Delfin» обладают наибольшей предметной, логической и языковой сложностью среди других проанализированных учебников.

Далее нас интересовали тексты и упражнения, с точки зрения представленности в них идиоматики (см. Таблица 2).

Анализ исследуемых фразеологических единиц показывает, что в текстах учебников наиболее часто встречаются полные идиомы (33 случая), а следовательно, как отмечалось выше, особенно сложные для понимания. Калькированные же и интернациональные идиоматические выражения представлены всего 10-ю примерами. При этом около четверти всех

анализируемых лексических единиц относятся к трудному для понимания типу, то есть односложным идиомам (см. Таблица 3. Типы идиом).

Таблица 2

Идиомы в текстах

УМК	Адресат	Кол-во идиом	Кол-во идиом с пояснением
«Vom Wort zum Text 1»	Студенты 1-2 курса	22	1
«Zeit für Deutsch 2»	Студенты 1-2 курса	4	-
«Lagune 2»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты, взрослые обучающиеся	2	-
«Lagune 3»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты, взрослые обучающиеся	6	6
«Delfin 2»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты, взрослые обучающиеся	2	-
«Delfin 3»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты, взрослые обучающиеся	6	6
«Ausblick 1»	Учащиеся старших классов средней школы, студенты	13	4

Таблица 3

Типы идиом

УМК	Кол-во идиом	Лексические идиомы	<i>Неполные идиомы</i>	<i>Полные идиомы</i>	Идиомы с ярко выраженной экспрессивной окраской	Калькированные и интернациональные идиомы
«Vom Wort zum Text 1»	22	8	10	12	2	6
«Zeit für Deutsch 2»	4	-	2	2	-	1
«Lagune 2»/ «Delfin 2»	2	2	-	2	-	-
«Lagune 3»/ «Delfin 3»	6	-	-	6	-	3
«Ausblick 1»	13	3	2	11	1	-
Всего	47	13	14	33	3	10

Наибольшее количество идиом содержится в текстах учебника «Vom Wort zum Text 1» (более 20 различных выражений), однако лишь одна идиома имеет сноску с одноязычным пояснением, а две односложные идиомы (Allesfresser и Suppenkaspar) представлены в предтекстовом задании. Студентам предлагается догадаться о значении этих слов и предположить, к какой категории они

относятся. Остальные идиоматические выражения, в том числе и те, смысл которых практически невозможно понять из контекста (Blümchenkaffe, Blauer Montag, Schnulzenangebot и т.д.), остаются, к сожалению, без объяснения.

Во втором российском учебнике «Zeit für Deutsch 2» было найдено четыре идиомы (Unter die Lupe nehmen, Grünes Licht erhalten, Auf seine Kosten kommen, Unter einen Hut bringen). Все выражения были растолкованы в сносках на русском языке. Упражнения, направленных на формирование навыка употребления данных идиом, в учебнике отсутствуют.

Тринадцать примеров идиоматики (k.o. sein, zum Halse raushängen, da steppt der Bär и др.) встречаются в текстах пособия «Ausblick 1» (12 в учебнике и 1 в рабочей тетради), но всего 4 из них сопровождаются комментарием или объяснением, данным непосредственно в тексте.

Более сознательный подход можно наблюдать в учебниках серии «Lagune» и «Delfin», построенных на основе одних и тех же текстов. Во втором томе обоих учебников присутствует, правда, только две односложные идиомы «Pechvogel» и «Glückspilz», при этом перед знакомством с текстом «Ein glücklicher Pechvogel», в котором они встречаются, происходит ознакомление студентов с такими лексическими единицами, как «der Vogel», «der Pilz», «Glück/Pech haben». Соответственно, перед прочтением текста обучающиеся уже имеют представление о значении компонентов, входящих в состав данных односложных идиом. Однако разъяснения, касательно этимологии данных идиом отсутствуют.

В третьем томе учебного пособия «Lagune 3» и «Delfin 3» представлено несколько упражнений на формирование и закрепления навыка использования идиом в речи. Введение идиом происходит при помощи визуальной наглядности (прямое значение фразы) и короткого контекста для понимания истинного смысла выражения, что способствует развитию зрительной и ассоциативной памяти. Затем студентам предлагается соотнести каждую

идиому с ее дефиницией, выполнить подстановочное упражнение в рабочей тетради и придумать свою историю с одним из выражений. Следовательно, только в данном случае при работе с идиомами соблюдены все этапы работы над лексикой.

На основе проведенного анализа учебников по немецкому языку для студентов языковых вузов можно сделать следующий вывод. Несмотря на то, что современная методика обучения иностранным языкам признает необходимость обучения студентов идиоматике, и различные идиоматические единицы нередко встречаются в аутентичных текстах современных учебников уровня А2-В1, система работы над идиоматическими средствами языка отсутствует, нет специальных заданий для закрепления навыка употребления идиом, пояснений, раскрывающих этимологию идиом и значение фразеологических единиц. В результате студенты затрудняются в понимании содержания читаемых аутентичных текстов, не видят возможности расширить свой лексический запас за счет идиоматических фразеологических явлений, не умеют использовать последние для раскрытия культурной специфики текста. Это доказывает необходимость создания специальной системы заданий для усвоения идиоматики.

Выводы по первой главе

Межкультурный подход к обучению иностранному языку, базирующийся на понятии «культура», способствует формированию личности, способной и готовой к общению на межкультурном уровне. Его принципиальным отличием от других подходов следует считать направленность на установление равноправия обеих культур в процессе обучения. Главной особенностью межкультурного подхода можно назвать изучение иностранного языка как процесс открытия и познания чужой культуры, при котором обучающиеся осознают также свои собственные образцы поведения и культурные традиции.

Важнейшими понятиями при обучении на базе межкультурного подхода являются «культура», «язык», «языковая и культурная картины мира», «межкультурная коммуникация», «межкультурное обучение», «межкультурная компетенция», которая в свою очередь, тесно связано с понятием «вторично-языковая личность».

Целью обучения на основе межкультурного подхода следует считать не только формирование компетенции в ситуациях межкультурного общения, но и дальнейшее развитие способности ориентироваться в контексте иной культуры, важную и неотъемлемую часть которой составляют идиомы – своеобразные стереотипы культуры.

Для современной лингвистики идиомы представляют собой устойчивые словосочетания, значения которых полностью или частично переосмыслены, то есть не соответствуют сумме буквальных значений их компонентов, поэтому дословный перевод может вызвать ошибочные ассоциации и стать причиной нарушения коммуникации. При обучении студентов идиоматике следует обращать особое внимание на понимание и употребление идиом в речи. Особое внимание необходимо уделять также сложным словам и словосочетаниям, отличающимся внутриязыковой идиоматичностью, то есть переосмысленностью, образностью и немотивированностью.

Исходя из данных особенностей идиоматики, отечественные методисты выводят идиоматичность на новый уровень и вводят понятие «идиоматичность речи», которая достигается при употреблении в речи идиоматических выражений, проявляющих себя в качестве показателей высокой культуры. Более того, идиомы не только воспроизводят в речи характерный для конкретной лингвокультурной общности менталитет, но и вносят решающий вклад в формирование образной картины мира, которая присуща конкретному языку.

В составе данной картины мира можно выделить отдельную фразеологическую картину мира, описанную средствами идиоматики и наделенную ярко выраженной национальной спецификой.

Один из важнейших признаков идиомы – образность – позволяет рассматривать идиоматику в качестве критерия овладения иностранным языком, а также как средство межкультурного обучения, потому что идиоматические единицы являются своеобразными стереотипами культуры, которые задают образцы и нормы действий, ситуаций и состояний. Поэтому идиомы следует отнести к существенным характеристикам эффективного межкультурного общения.

Обучение идиоматике должно строиться с учетом особенностей межкультурного подхода, так как он позволяет не только учитывать отличительных характеристики идиоматики при обучении вообще, но и знакомить студентов с причинами возникновения этих трудностей, то есть межкультурный подход предусматривает не просто сопоставление идиом двух языков, не просто понимание смысла, но и причину возникновения подобного ассоциативного ряда, а следовательно, и осознание особенностей как родной, так и иноязычной культуры.

Аутентичные художественные тексты, выступающие в качестве основного средства обучения идиоматике, позволяют наиболее полно раскрыть национальные особенности культуры и жизни народа, направить учебный процесс на различные ситуации межкультурного общения.

Анализ современных учебников по иностранному языку для студентов языковых вузов показывает, что в аутентичных текстах нередко встречаются различные идиоматические единицы, однако отсутствуют система работы над идиоматическими средствами языка, специальные задания для закрепления навыка употребления идиом и пояснения, раскрывающие этимологию и

значение фразеологических единиц. Это доказывает необходимость создания специальной системы заданий для усвоения идиоматики.

Глава 2. Технология обучения идиоматичности речи на базе текстов для чтения

2.1. Цели, содержание и принципы обучения идиоматике на основе аутентичного текста

Как справедливо отмечают современные методисты (И.Л. Бим, 2010; Н.Д. Гальскова, 2006 и др.), цель, с одной стороны, формируется при учете социального заказа государства и общества, с другой стороны, находится в прямой зависимости от принятой общеобразовательной концепции и развития системы образования. Кроме того, цель обучения, являясь осознанно планируемым результатом изучения и преподавания культуры и языка, «детерминирует всю систему языкового образования, определяя ее содержание, организацию и результаты» [Гальскова 2006:96].

Ученые, предметом исследования которых является непосредственно обучение иностранному языку в вузе (А.В. Анненкова 2009; Н. А. Кафтайлова 2009; О.Ф. Остроумова, 2012; И.Л. Плужник, 2003), выделяют в качестве основной цели обучения межкультурную компетенцию. Авторы анализируют при этом межкультурную компетенцию не просто как совокупность взаимосвязанных качеств личности, они подчеркивают необходимость рассмотрения межкультурной компетенции с позиций профессиональной деятельности специалиста. Таким образом, важно учитывать особое свойство межкультурной компетенции в данном контексте: «Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности» [Плужник 2003:4-5]. Справедливым кажется в связи с этим уточненное определение межкультурной компетенции Н.А. Кафтайловой: «Межкультурная компетенция студентов языкового вуза есть сформированная полноценная (в социальном, профессиональном, ситуативном плане)

способность к межкультурной коммуникации с представителем инокультурного социума на иностранном языке – языке партнера по общению» [Кафтайлова 2009:45].

Говоря о языковом направлении высшего образования в России, А.В. Анненкова ссылается на глубокие социально-экономические и политические реформы в стране, повлекшие за собой возрастание роли иностранных языков как средства коммуникации и интеграции в мировое сообщество. Поэтому обучение в высшем учебном заведении становится не только личностно, но и межкультурно направленным, то есть, речь идет о межкультурном обучении. Поэтому важной целью лингвистического образования, как справедливо отмечает автор, является формирование личности студента, готовой к межкультурному общению с представителями иных лингвосоциумов [Анненкова 2009:122]. Реализации данной цели требует такой организации процесса обучения иностранному языку, которая имеет межкультурную и личностную направленность.

Таким образом, в настоящее время цель обучения не может ограничиваться формированием и развитием у студентов навыков, языковых и речевых умений, знаний и даже отдельных компетенций. Цель обучения следует понимать глубже. Речь идет о формировании личности, которая, по мнению Н.Д. Гальсковой, должна проявлять способность и желание участвовать в опосредованном или непосредственном общении на межкультурном уровне. В связи с этим автор считает необходимым формирование у обучающихся основных черт вторичной языковой личности как сложного интегративного целого, опирающегося на иноязычную коммуникативную и на межкультурную компетенции [Гальскова 2006:96-97]. Сложность и многоаспектность обучения иностранным языкам следует рассматривать как совокупность трех ее компонентов: прагматического, педагогического и когнитивного. В краткой форме содержание данных компонентов можно сформулировать следующим

образом. Педагогический аспект цели обучения иностранному языку связан с формированием личностного отношения студентов к усваиваемому содержанию, формированием мотивов и потребностей, связанных с реальным, практическим использованием иностранного языка как средства развития и удовлетворения личных интересов, в том числе и неязыковых. Когнитивный аспект цели обучения направлен на развитие у студентов мировосприятия и подготовки к восприятию истории всего человечества, своей страны, страны изучаемого языка, своего народа, к осознанию самих себя как носителей национальных ценностей, к пониманию взаимосвязи между людьми – представителями различных лингвокультур в решении глобальных проблем. Таким образом, когнитивный аспект прочно увязывает обучение иностранному языку как средству общения на межкультурном уровне с интенсивным его использованием как инструмент развития, познания, овладения языком и культурой. Прагматический аспект цели обучения иностранному языку предполагает формирование у обучающихся знаний, навыков и умений, позволяющих им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям и использовать иностранный язык в ситуациях межкультурного познания и взаимопонимания. [Гальскова 2006:98-122]. Если первые два компонента имеют в большей степени отношение к межкультурной компетенции, то последний, третий, компонент связан по сути своей с компетенцией коммуникативной.

Как уже отмечалось выше, коммуникативная и межкультурная компетенции представляют собой автономные и одновременно взаимосвязанные феномены (см. рис. 1).



Рисунок 1 - Соотношения межкультурной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции.

Тем не менее, в остальном межкультурная компетенции оказывается для автора прочно связана с субкомпетенциями, входящими в состав коммуникативной компетенции [Гальскова 2006:98-99, Бим 2010:46, Елизарова

2005:225]. Таким образом, в составе межкультурной компетенции можно выделить те же субкомпетенции, а именно: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную, стратегическую и социальную. Однако с позиции межкультурного подхода рассматриваться они будут под несколько иным углом.

В составе иноязычной коммуникативной компетенции лингвистическая или языковая компетенция рассматривается как овладение основными единицами языка, правильное оперирование ими, способность конструировать грамматические формы и синтаксические построения, способность производить и интерпретировать высказывания.

С точки зрения межкультурной компетенции лингвистический компонент предполагает осуществление познания на грани изучаемой и родной культур, формирование у студентов знаний о реалиях и псевдоуниверсалиях (словах, значение которых на первый взгляд может показаться идентичным, но таковым не является), а также знаний о типичных способах представления ценностей культуры в родном языке. Немаловажное значение имеет, кроме того, наличие умения применять данные знания на практике.

Следующая компетенция - социолингвистическая – с позиции коммуникативного подхода интерпретировалась как умение правильно выбирать лингвистическую форму и способы языкового выражения, адекватные условиям коммуникации. В составе межкультурной компетенции она предусматривает также знания о влиянии социальных факторов обеих культур на выбор используемых лингвистических форм.

Важное значение с точки зрения межкультурного подхода приобретает дискурсивная компетенция - способность использовать подходящие тактики и стратегии при конструировании и интерпретации текста. Студентам необходимо научиться строить высказывания на основе правил изучаемой культуры, осознавая при этом их отличие от правил культуры родной страны.

Овладевая данной компетенцией, обучающийся приобретает способность выступать в качестве посредника и интерпретировать одну из культур в терминах другой, осознавать, что собственный взгляд на мир культурно детерминирован, и его мировоззрение и понимание не является естественным для представителей других культур.

В связи с этим и стратегическая или компенсаторная компетенция, как составляющая часть межкультурной компетенции, предполагает не только развитие умения компенсировать недостаток знаний, социального и речевого опыта общения, но и формирование знания о наличии предрассудков, стереотипов и обобщений, влияющих на межкультурную коммуникацию, и умений двойного эмпатического восприятия ситуации, с собственной точки зрения и точки зрения собеседника.

Под социокультурной компетенцией понимают овладение фоновыми знаниями, национально-культурной спецификой и умением строить свое поведение (как речевое, так и не речевое) в связи с этой спецификой. Межкультурная составляющая данной компетенции направлена на формирование знаний системы универсальных ценностей, ценностей родной культуры и культуры изучаемого языка и их проявления в языковой картине мира, а также умение вычленять культурные ценности.

Последняя компетенция, социальная связана с желанием и умением ориентироваться в социальной ситуации, а также вступать в контакт и поддерживать его. С позиции межкультурного подхода она предполагает также знания о культурно-обусловленных различиях и умение выступать в качестве посредника между двумя культурами [Елизарова 2005].

Для определения цели обучения идиоматике на основе межкультурного подхода, необходимо подробнее рассмотреть лингвистический компонент коммуникативной компетенции в его непосредственной связи с межкультурной компетенцией.

Как отмечает Н.Д. Гальскова, содержание обучения иностранному языку, определяемое целью, включает в себя не только знания, умения и навыки, но и эмоции, психические процессы, чувства, которые протекают в сознании человека при познании и присвоении чужой культуры [Гальскова 2006:123], поэтому и содержание лингвистической компетенции не ограничивается языковыми знаниями, а также лексико-грамматическими и фонетическими умениями и навыками. Исследованием структуры и содержания данного понятия - «лингвистическая компетенция» - занимались такие отечественные и зарубежные исследователи, как Н.Н. Ачкасова (1997), А.В. Белокурова (1998), И.А. Зимняя (1989), Д. И. Изаренков (1990), Е.М. Масленникова (2000), О.Г.Оберемко (1989), Л.Л. Присная (2008), Н.В.Пыхина (2002), Н.М. Родина (1998), Л.П. Халяпина (1997), М. Canale (1983), D.N. Larson (1972), W.Littlewood (1981), W.Smalley (1972), H.G.Widdowson (1990) и др.

В состав лингвистической компетенции входят знания о системе языка и его структуре, правила функционирования языка в процессе иноязычной речевой деятельности, а также способность использовать формальные средства языка для создания фонологически, грамматически и лексически правильных, значимых высказываний на иностранном языке [Присная 2008:287].

Отсюда следует, что процессуальный аспект содержания лингвистической компетенции, равно как и процессуальный аспект обучения иностранным языкам, представлен навыками и умениями иноязычного письменного и устного общения, а именно фонетическими и лексико-грамматическими навыками.

При этом исследователи отмечают, что лингвистическая компетенция, являющаяся составной частью коммуникативной компетенции, естественно направлена не только на объем или качество знаний, но и на их когнитивную организацию, то есть способ хранения языковых единиц в памяти, доступность, активизация и использование в речевой деятельности. Следовательно, как справедливо замечает И.А. Зимняя, с психологической точки зрения,

лингвистическая компетенция – «это прежде всего способность человека адекватно ситуации общения организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и репродуктивных видах» [Зимняя 1989:49].

Как компонент межкультурной компетенции, лингвистическая компетенция предполагает кроме этого наличие представления об адресате, то есть партнере по общению, и его системе знаний. Это знания ситуации, знание коммуникантов друг о друге, о средствах коммуникации, общность мотивов, интересов целей и темы [Масленникова 2000:194].

Данная трактовка схожа с пониманием Н.М. Родиной и учитывает основные единицы содержания лингвистической компетенции, представленные в диссертационном исследовании автора, которые в свою очередь явно соотносятся с составляющими предметного аспекта обучения иностранному языку (сферы и ситуации общения, темы, тексты, коммуникативные намерения и цели, страноведческие и лингвострановедческие знания, языковой материал [Гальскова 2006:124]):

- а) сфера коммуникативной деятельности;
- б) ситуации и темы общения, а также программы их развития;
- в) социальные, коммуникативные роли собеседников;
- г) речевые действия;
- д) тактика коммуникации в различных ситуациях общения;
- е) типы и правила построения текстов;
- ж) языковой минимум [Родина 1998:27].

Иной, весьма интересный взгляд на содержание лингвистической компетенции содержится в работе Н.В. Пыхиной, которая выделяет в ее составе: лексико-семантический аспект, а также предполагающий освоение системы языка; деятельностно-речевой, обеспечивающий коммуникацию и национально-культурный аспекты. Однако сущность национально-культурного аспекта автор видит в наличии лингвострановедческого минимума,

открывающего взгляд на дифференциацию культур [Пыхина 2002:18]. Но такое понимание культурной составляющей лингвистической компетенции несомненно является узким, поскольку не учитывается ни связь родной культуры с культурой страны изучаемого языка, ни необходимость учета принципа эгалитарности культур. Поэтому вместо национально-культурного аспекта лингвистической компетенции целесообразно говорить о межкультурном аспекте, выделенном Г.В. Елизаровой, проявляющемся в наличии у человека:

1) знаний о способе представления ценностных ориентаций иноязычной культуры, знания о реалиях иной культуры и псевдоуниверсалиях;

2) знаний о способе представления ценностей родной культуры в своем родном языке;

3) знаний о способе отражения ценностей родной культуры в построении высказываний на иностранных языках;

4) умения применять все данные знания на практике при построении высказываний, адекватно отражающих как ценности иной культуры, так и собственные, в приемлемой для собеседника форме [Елизарова 2005:227-228].

Приводимые автором конкретные примеры, подтверждающие наличие межкультурного аспекта, касаются как лексических, так и грамматических знаний, умений и навыков. Как и многие другие исследователи, Г.В. Елизарова не прибегает к дальнейшему членению лингвистической компетенции на субкомпетенции. Однако некоторые ученые (И.В. Османова, 2009; А.Н. Щукин, 2007 и др.) весьма справедливо пишут о наличии двух подчиненных компетенций: лексической и грамматической. Л.Л. Присная дополнительно выделяет фонетико-фонологическую компетенцию. Подобное разделение связано с тем, что обучение произношению, грамматической и лексической сторонам речи, хоть и являются взаимосвязанными, но все же самостоятельными процессами.

Поскольку настоящее исследование посвящено проблемам идиоматики, а идиома, как было показано в первой главе, есть устойчивое словосочетание или же сложное слово, значение которого полностью или частично переосмыслено, то совершенно очевидно, что в центре нашего внимания должна быть лексическая компетенция.

Лексическая компетенция – это способность и готовность обучающихся определять контекстуальные значения слов, сравнивать их объем в двух и более языках, выявлять в данных лексических единицах специфически национальное и характерное для культуры народа, говорящего на этом языке [Бронская 2012:706]. Показателем сформированности данной компетенции является способность решать задачи, связанные с усвоением иноязычных лексем при практическом использовании их в речи на основе приобретенных знаний и сформированных навыков.

Если в прошлом целью обучения лексике считалось только формирование и развитие лексических навыков, но в настоящее время цель значительно расширена, поскольку при работе над лексикой мы обучаем студентов не только языку, но и культуре. Поэтому многие исследователи (В.С. Бронская, 2012; И.П. Короткова, 2012; И.В. Османова, 2009; А.Е. Сиземина, 2009; А.А. Фетисова, 2010 и др.) называют в качестве современной цели обучения лексике формирование у студентов лексической компетенции.

Формирование лексической компетенции предполагает наличия четырех этапов. Первый из них связан с накоплением эмпирических знаний в процессе наблюдения за функционированием слова в разных звуковых и графических контекстах. Данный этап предполагает предъявление и семантизацию лексических единиц, в ходе которой студенты получают также навыки распознавания лексической единицы в предлагаемых коммуникативных условиях. Второй этап направлен на установление у студентов рефлексивных знаний о слове и прочных связей между лексической единицей и ее значением,

а также на формирование у них навыков употребления данной лексической единицы. Что касается третьего этапа, то он связан с приобретением теоретических знаний о системе языка, то есть постижением особенностей формы, структуры и значения лексических единиц и на создание прочных вербально-семантических связей. Четвертый этап – это развитие умения употреблять данную лексику для решения разнообразных коммуникативных задач [Шапов 2007].

На основе данной последовательности можно сделать следующий вывод, касающийся обучения идиоматичности речи студентов иностранного языка. Содержание сформированной лексической компетенции должно включать в себя определенную совокупность эмпирических и рефлексивных знаний о лексической единице, в нашем случае – идиоме, о ее этимологии и культурной составляющей, навыки употребления данной лексики и умение использовать ее в процессе коммуникации.

Вместе с тем, поскольку в настоящем исследовании выдвигается идея о тесной связи идиомы как единицы языка с культурой его носителей, каждый из названных выше этапов развития лексической компетенции имеет и свою межкультурную составляющую, что дает основание для соотнесения данных этапов со структурой межкультурного компонента обучения лексике, представленного в исследовании Г.В. Елизаровой (2005).

Эмпирические и рефлексивные знания, а также навыки употребления идиом, несомненно, предполагают также и наличие знаний о способе представления ценностных ориентаций иноязычной и родной культуры. Известно, что значения многих слов, в том числе и идиоматических выражений, которые кажутся на поверхности одинаковыми в изучаемом и родном языке, могут существенно отличаться в своих культурных компонентах. Теоретические знания о системе языка, в свою очередь, предполагают также и знание о способе отражения ценностей культуры в построении высказывания, а лексические

умения предусматривают построение высказываний, которые, в том числе, адекватно отражают культурные ценности иностранного и родного языка.

Говоря об этапах развития лексической компетенции, необходимо отметить наличие важной связи между усвоением лексики иностранного языка в целом, и идиоматики в частности, а также таким видом речевой деятельности, как чтение. Косвенные подтверждения этого факта содержит в себе уже первый этап (накопление эмпирических знаний).

Текст, как подчеркивалось нами ранее, способен предоставить также условия для эффективного межкультурного обучения иностранному языку. Действительно, работая над фоном того или иного слова обучающиеся не просто механически запоминают эту лексему. При таком подходе слово выступает для студентов в качестве живого элемента языка, несущего больше смысла, чем буквальный перевод [Масликова 1998:49]. Поиск в тексте новых лексических единиц и попытка понять их смысл является мощным фактором успешности овладения лексической компетенцией и иностранным языком в целом. Особенно это касается крылатых выражений, фразеологических и идиоматических оборотов.

Однако помимо навыка раскрытия значения слов из контекста, как уже отмечалось выше, овладение лексической компетенцией подразумевает развитие у студентов большого числа других важных навыков, в том числе соотнесение звукового и графического образа слова с его семантикой, правильное сочетание лексических единиц в предложении, осуществление эквивалентных замен синонимом или антонимом и т.д. Поэтому многие исследователи (Л.Б. Алексеева, 2011; Н.В. Новосельцева, 2004; А.Э. Павлова, 2003; Л.С. Пугачева, 2012; Цзан Вэньцзянь, 2009; Е.А. Чубина, 2005; L. Buckingham, 2006; J.I. Liontas, 2006) справедливо полагают, что в составе лексической компетенции можно выделить отдельные субкомпетенции, в том числе и фразеологическую или идиоматическую.

Введение понятия фразеологическая/идиоматическая компетенции представляется целесообразным в связи с особым статусом идиоматики в лексическом составе любого языка. Выделение этой компетенции позволяет скорректировать цель обучения идиоматике как развитие фразеологической компетенции, как составляющей лексической компетенции. Термин «идиоматическая компетенция» встречается прежде всего в работах зарубежных исследователей. Например, J.I. Liontas понимает под этим термином «способность понимать и надлежащим образом использовать идиомы в различных социокультурных контекстах, так же как и носители языка и с наименьшим умственным усилием» [Liontas 2006:211]. Схожее определения дают отечественные ученые понятию «фразеологическая» компетенция, что позволяет воспринимать эти термины, как тождественные. Наиболее развернутое, на наш взгляд, определение фразеологической компетенции представлено в диссертационном исследовании Л.С. Пугачевой (2012). Автор понимает под данной компетенцией «способность говорящего не только воспринимать образные средства языка и речи и адекватно их интерпретировать, но и употреблять фразеологические единицы сообразно с ситуацией, темой и сферой общения, статусом собеседников» [Пугачева 2012:11]. Соответственно, содержание фразеологической компетенции предполагает не только знание самих фразеологических единиц, в том числе и идиом, но и навыки их употребления в устной и письменной речи. Поэтому, целенаправленное формирование и развитие фразеологической компетенции у студента языкового вуза, несомненно, положительно скажется на реализации основной цели обучения иностранному языку, связанной со становлением вторичной языковой личности и развитием межкультурной компетенции в целом.

Итак, на основании проведенного анализа можно сделать вывод, что в основные лексические знания, умения и навыки, выделенные в работах современных ученых (С.А. Безбородова, 2013; Т.Н. Березина, 2012; Ю.Г.

Давыдова, 2013; О.А. Лазарева, 2012; К.С. Махмурян, 2010; Н.В. Филиппова, 2002 др.), можно уточнить с позиций фразеологической и межкультурной компетенции. В соответствии с этим можно утверждать, что в ее структуру входят:

1) знания (эмпирические и рефлексивные):

- семантики идиомы (денотативное, коннотативное, а также этимологическое значение);
- правильного произношение идиомы и ее компонентов;
- правила написания идиомы;
- грамматической формы идиомы и присущих ей грамматических признаков;
- принадлежности идиомы к определенному стилю речи;
- особенностей идиоматики родного и иностранного языка;
- реалий, связанных с происхождением некоторых идиом;
- о связи языка и культуры, нередко проявляющихся в значении конкретной идиомы;

2) лексические навыки:

- соотнесения звукового и графического образа идиомы с его семантикой;
- раскрытия значения идиом из контекста (если это возможно);
- установления ассоциативных семантических связей слов;
- осуществления эквивалентной замены;

3) лексические умения:

- употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях;
- выбирать в конкретной ситуации идиому из ряда лексических единиц ей противоположных или близких по значению;
- оперативно припоминать идиомы через различные семантико-ассоциативные связи;
- сравнивать структуру значений идиом родного и иностранного языка,

находя при этом не только сходства и различия, но и устанавливая причину последних;

- определять вид и тип идиомы;
- самостоятельно семантизировать идиомы;
- выявлять компоненты значения идиом из контекста и при использовании лексикографических источников;
- применять на практике все знания о способе представления ценностных ориентаций иноязычной культуры при использовании идиоматики;
- определять функциональную роль идиом в тексте.

Кроме того, как подчеркивает Цзан Вэньцзянь, фразеологическая компетенция наиболее ярко отражает культуру страны изучаемого языка [Цзан Вэньцзянь 2009:219]. Поэтому можно сделать вывод, что формирование фразеологической компетенции способствует развитию межкультурной компетенции студентов в целом, так как она имеет интегрирующее значение, отчетливо демонстрирующее взаимосвязь языка и культуры народа. Выявление фразеологической компетенции не изменяет содержания межкультурной компетенции, а, наоборот, конкретизирует его. В свою очередь для раскрытия культурного потенциала идиоматики при формировании и развитии фразеологической компетенции необходимо формировать межкультурную компетенцию в целом и опираться на межкультурный подход.

При этом сама сущность данного подхода к обучению иностранным языкам предполагает не только наличие иноязычной фразеологической компетенции, но и определенный уровень сформированности фразеологической компетенции родного языка. Так Е.А. Чубина (2005) отмечает, что при обучении идиоматике родного языка культууроориентированные подходы не теряют своей актуальности, поскольку предположение о том, что носители языка достаточно хорошо знакомы с собственной культурой, ошибочно. В рамках констатирующего эксперимента автора, проводившегося в течение

четырёх лет с группами студентов, обучающимися по специальностям «Филология» и «Культурология», были выявлены интересные факты. Так около 5% важных на взгляд диссертанта культуронесущих языковых единиц, были отмечены студентами, как незнакомые (например, *наряжать в колпак, турусы на колесах, ходить фофаном* и т.д.). Четвертой части всех предложенных идиом студенты отказали в наличие какой бы то ни было культурной информации, например, просторечным идиомам (*ни в зуб ногой, без дураков, бить сачка*), а также «публицистическим штампам» (*одержать сторону, выйти из себя, оказать влияние*). Только в 35% случаев будущие филологи и культурологи верно определили культурный источник, в большинстве случаев он был связан с мифами, поверьями и легендами (*прокрустово ложе, колесо фортуны, попасть в лабиринт*).

Экспериментально подтверждено, что студенты гораздо лучше ориентируется в библейской и античной мифологии, чем в славянской. Так, например, лишь в 8% случаев образное основание идиомы соотносилось с традициями и обычаями своего народа (*носить на руках, поминай как звали, как в воду канул*), хотя, по утверждению диссертанта, подобных фразеологических единиц было более 80%. С эталонами и стереотипами русской культуры опрашиваемые соотнесли 4% идиоматических выражений (*как за каменной стеной, змея подколотная, кровь с молоком*), притом что к этой группе можно отнести около четверти всех предложенных автором для анализа идиом. В среднем 35% всех идиом было проинтерпретировано опрашиваемыми неверно [Чубина 2005:41-49].

Приведенные данные указывают на довольно низкий уровень сформированности фразеологической компетенции родного языка даже среди студентов, для которых филология и культурология являются основной специализацией. Это является еще одним доводом в пользу необходимости включения идиоматики в содержание обучения на основе межкультурного

подхода. Его смысловой приоритет заключается в том, что изучение иностранного языка представляется как процесс открытия и познания чужой культуры и одновременно осознание обучающимися особенностей собственных образцов поведения и культурных традиций. Это значит, что студенты совершенствуют свою фразеологическую компетентность. Данное положение, несомненно, должно быть также отражено в принципах обучения идиоматике на основе иноязычного текста в рамках межкультурного подхода.

Остановимся на этом вопросе подробнее. Как известно в методике обучения иностранного языка выделяют общедидактические и общеметодические принципы, охватывающие основные закономерности овладения конкретным предметом, и принципы частнометодические, касающиеся только обучения отдельным сторонам языка или видам речевой деятельности [Миролюбов 2010:56].

Четыре основных принципа, учет которых важен при обучении на основе межкультурного подхода, были подробно рассмотрены в параграфе 1.1. Это принципы личностно-ориентированной направленности обучения, сознательности, коммуникативной направленности и ориентации на родную лингвокультуру.

С точки зрения обучения идиоматике более подробного анализа заслуживает, например, принцип сознательности, в рамках которого можно выделить специфические принципы обучения идиоматике на основе текста для чтения. Это принципы: сознательной ограниченности, ведущей роли текста, работы по догадке, комментирования трудностей и направленного поиска дополнительной литературы.

При организации процесса обучения идиоматике немаловажен и принцип сознательной ограниченности средств обучения, который предусматривает использование в качестве основного учебного материала только идиом и текстов, их содержащих. Данный принцип имеет большое значение при

организации учебного процесса, поскольку именно идиоматике будет уделяться особое внимание. Однако так как межкультурный подход предполагает разностороннее развитие личности, важно успешно сочетать его с принципом ведущей роли текста. Он предполагает организацию работы над аутентичными текстами, при которой важно привлечь студента к тексту как таковому, его идее и смыслу, углубиться в его содержание и использовать работу над идиомами как средство для лучшего понимания произведения и формирования фоновых знаний о стране изучаемого языка.

На этапе семантизации фразеологических единиц особая роль отводится принципу работы по догадке, предусматривающему направленность упражнений на развитие у студентов языковой догадки, которая в дальнейшем понадобится при самостоятельной работе над идиоматикой, и принципу комментирования трудностей, предполагающему ознакомление студентов с межкультурными комментариями к идиомам.

При работе над идиоматикой также важен принцип направленного поиска дополнительной литературы, то есть нацеленность студентов на использование справочников, словарей и комментариев.

Большое значение имеет принцип коммуникативной направленности, на основе которого происходит отбор материала для обучения идиоматике, при котором важно учитывать коммуникативную значимость каждой идиомы в изучаемом языке и речевом обиходе [Цзан Вэньцян 2009:138]. На его основе формируется частно-методический принцип переноса знаний, умений и навыков, сформированных на основе работы с идиомами в опосредованной коммуникации, в ситуации непосредственного общения.

Из последнего принципа, принципа ориентации на родную лингвокультуру, можно заключить, что при развитии лексических навыков необходимо использовать аутентичную наглядность. Для введения лексических единиц с более сложной и абстрактной семантикой, к которым относятся и

идиомы, полезно будет соотносить их значения не только с толкованиями, данными в словаре, но и с контекстом употребления, который позволяет вычленить культурный компонент. Это обстоятельство еще раз доказывает важность обучения идиоматике на основе аутентичного текста. Сопоставительный анализ идиом родного и иностранного языка ведет к осознанию студентами как различий, так и сходств двух лингвокультур и. Как утверждает З.К. Гутнова, только при таком сопоставлении и постигается идиоматичность речи [Гутнова 2000:104].

В структуре данного принципа можно отдельно выделить принцип познания и учета ценностных культурных универсалий, который исследователь Чэнь Шуан интерпретирует с позиции обучения идиоматике, как принцип межкультурной ценности. Автор указывает на необходимость использования идиом, имеющих межкультурную специфику. Это идиомы, которые имеют определенный эквивалент в изучаемом языке, при неэквивалентной интерпретации вкладываемых в них понятий в двух культурах. Например, такие понятия, как «время», «пунктуальность», «своевременный» воспринимаются в русской и немецкой культурах по-разному. Рассматриваемая как эквивалент русской идиоме «*бить копытом*» фразеологическая единица «*in die Hufe kommen*» значит не только «торопиться», «спешить», «проявлять нетерпение», но и обладает дополнительным компонентом значения «не тратить время попусту». А в качестве эквивалента выражению «*тратить время попусту*»/«*убивать время*» фразеологический словарь предлагает гораздо более эмоционально окрашенную идиому «*dem lieben Gott den Tag stehlen*». Помимо этого в данную группу идиом входят обороты, которые совпадают внешне семантически, но резко отличаются значением. Например, *white night* (бессонная ночь) – белая ночь, *auf einer anderen Seite sein* (быть занятым другим делом) – быть по другую сторону, *zur Seite stehen* (быть на чьей-то стороне) – стоять в стороне.

Еще один частно-методический принцип - принцип смены перспективы - учитывает то, что первоначально в качестве адресата аутентичного текста обычно выступают носители языка и студента необходимо обучать смотреть на текст не только с точки зрения представителя своей культуры. Этот принцип позволяет эффективно организовать межкультурное обучение.

Таким образом, содержание обучения идиоматике на основе иноязычного текста определяется целью обучения, которая заключается в формировании личности, проявляющей способность и желание участвовать в общении на межкультурном уровне и обладающей сформированной фразеологической компетенцией, как одним из компонентов межкультурной компетенции. Принципы обучения идиоматике базируются на общедидактических, общеметодических и частнометодических принципах обучения иностранному языку. Только учет всех вышеперечисленных принципов способен обеспечить эффективное обучение идиоматике на основе межкультурного подхода.

2.2. Система заданий для обучения идиоматике немецкого языка

На занятиях по иностранному языку знакомство с культурой другой страны проходит опосредованно. В данных условиях, вне языковой и культурной среды страны изучаемого языка, коммуникация с иноязычной культурой происходит на основе понимания текстов (в широком смысле) и обсуждения их содержания.

Поэтому технология обучения идиоматике на основе текста, под которой мы вслед за А.Н. Щукиным подразумеваем «совокупность приемов работы преподавателя и учащихся, обеспечивающих достижение целей обучения языку и овладение языком» [Щукин 2007:181], базируется на следующих принципах, которые были подробно рассмотрены ранее:

- принцип переноса знаний, умений и навыков в ситуацию непосредственного общения, предполагающий перенос сформированных на

основе работы с идиомами в опосредованной коммуникации умений и навыков в ситуацию непосредственного общения;

- принцип межкультурной ценности, как необходимость использования идиом, имеющих межкультурную специфику;

- принцип смены перспективы, позволяющий эффективно организовать межкультурное обучение, основанный на обучении студентов смотреть на текст не только с позиции собственной культуры;

- принцип сознательной ограниченности, направленный на использование в качестве учебного материала только идиоматически усложненных текстов;

- принцип ведущей роли текста, предполагающий организацию работы над аутентичными текстами, при которой важно привлечь студента к тексту как таковому;

- принцип работы по догадке, предусматривающий направленность упражнений на развитие у студентов языковой догадки;

- принцип комментирования трудностей, предполагающий ознакомление студентов с межкультурным комментарием к идиомам;

- принцип направленного поиска дополнительной литературы, предусматривающий использование в процессе обучения словарей и справочников.

Вышеперечисленные принципы, несомненно, доказывают, что основным средством обучения идиоматике на основе межкультурного подхода выступают аутентичные идиоматически усложненные тексты.

В качестве основного материала данного исследования были избраны аутентичные художественные тексты (рассказы и отрывки из прозаических произведений), содержащие одну или несколько идиом. Обращение к художественному тексту обусловлено следующими обстоятельствами:

- данные тексты отличаются разнообразием и позволяют продемонстрировать широкую палитру социальных, духовных и экономических

явлений жизни страны изучаемого языка;

- отраженные в них ситуации чаще всего являются типичными, и данный тип текста дает представление о повседневной жизни немцев;

- рассказы содержат страноведческую информацию, подающуюся имплицитно, но легко извлекаемую из текста;

- их небольшой объем позволяет рассматривать материал в течение малого количества времени.

Отбор среди идиоматически усложненных текстов проводился по следующим, обоснованным нами критериям: познавательная ценность текста,

культурологическая ценность текста, соответствие интересам и языковому уровню студентов (с умеренной предметной, логической и языковой сложностью) и соответствие определенной тематике.

Как отмечалось выше, **целью** обучения идиоматике на основе художественных текстов на базе межкультурного подхода является формирование личности, проявляющей способность и желание участвовать в общении на межкультурном уровне и обладающей сформированной фразеологической компетенцией, необходимой для этого. Для достижения этой цели необходимо решение отдельных задач, которые целесообразно связать с традиционно принятыми в методике этапами работы над текстом: до чтения (предтекстовый этап), во время чтения (текстовый этап) и после чтения (послетекстовый этап). Работа над идиоматикой иностранного языка может присутствовать на каждом из этих этапов и тем самым способствовать решению различных методических задач.

На предтекстовом этапе необходимо:

- снять лексические трудности, в том числе провести семантизацию и первичную тренировку новых идиом;

- активировать фоновые знания по теме текста;

- создать соответствующий эмоциональный настрой;

- развивать умение антиципации;
- развивать умение самостоятельно строить гипотезы о значении слов и семантизировать лексические единицы.

Во время чтения текста у студентов необходимо развивать антиципацию и умение самостоятельной семантизации лексики, а также развивать умение использовать при необходимости дополнительные источники информации (постраничные сноски, справочники, словари, комментарии и т.д.).

На послетекстовом этапе работы с текстом важны следующие задачи:

- проверка гипотезы о значении идиомы;
- расширение и дополнение сведений об идиоме;
- развитие умения извлекать из текста страноведческую информацию;
- сопоставление значения и структуры идиомы с родным языком и собственной культурой;
- усвоение идиом в продуктивных видах речевой деятельности.

Решению указанных выше задач может способствовать специально-разработанная система упражнений, то есть совокупность упражнений, «находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство» [Азимов 2009:274]. Главным назначением системы упражнений следует считать усвоение лексических единиц, в данном случае идиом, их значения, формы и правил употребления, а также развитие продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Под самим термином «**упражнение**» мы вслед за И.Л. Бим понимаем «тренировку», сценарий акта общения, в котором задана программа действий говорящего и слушающего, а также читающего [Бим 1988:103]. Каждое упражнение включает в себя одно или несколько **заданий**, то есть инструкций по работе с учебным материалом, которые могут в свою очередь состоять из нескольких задач (инструкции по выполнению конкретного действия).

В систему упражнений по обучению идиоматике могут входить

упражнения всех трех типов:

1) языковые (тренировочные) упражнения, направленные на отработку элементов действия, в данном случае - на формирование у студентов знаний о значении идиом и их характерных признаках;

2) предречевые (подготовительные к речи; речевые, репродуктивного уровня) упражнения, способствующие автоматизации лексического навыка использования идиоматики и создающие основу для последующего употребления идиом в речи;

3) речевые (продуктивные) упражнения, обеспечивающие собственно общение, побуждающие студентов строить самостоятельные высказывания с употреблением идиоматики.

Таким образом, на основе системы упражнений, разработанных И.Л. Бим и являющих собой совокупность трех типов упражнений, нами была разработана система конкретных заданий для обучения студентов идиоматике иностранного языка.

При отборе методов обучения идиоматике на основе художественного текста мы опираемся на классификацию И.Л. Бим как «совокупности приемов преподавания и учения, то есть комплекс наиболее устойчивых, наиболее обобщенных стандартизированных и повторяющихся действий» [Бим 1977:228].

В соответствии с этой классификацией выделяют методы преподавания (деятельность педагога) и методы изучения языка (деятельность учащегося). В первую группу входят показ, объяснение, организация тренировки, организация применения.

Им соответствуют методы второй группы: ознакомление, размышление, тренировка, применение.

На основе данных методов строится работа над усвоением идиом (см. рис. 2), которая, как и при усвоении других лексических единиц, предполагает наличие трех этапов: формирования лексического навыка, автоматизации и

дальнейшего совершенствования (применения).

Первый этап подразумевает презентацию идиомы, ее семантизацию и первичное закрепление в различных упражнениях. Презентация предлагает работу над формой лексической единицей (написание и произношение), знакомство с ее значением, грамматическими особенностями, употреблением. Данный этап предполагает формирование у студентов знаний о системе языка и культуре страны, развитие словообразовательной догадки, развитие навыка раскрытия значения идиом из контекста и установление ассоциативных семантических связей, развитие умения выявлять компоненты значения идиом из контекста и при использовании лексикографических источников.

При обучении идиоматике на основе аутентичных текстов предъявление новых идиом и их семантизация проводятся либо на предтекстовом этапе, либо непосредственно во время работы над текстом.

При этом следует иметь в виду, что перед чтением текста целесообразно проводить семантизацию только в двух случаях. Во-первых, если идиома является ключевым элементом текста и незнание ее значения может существенно повлиять на понимание текста. И, во-вторых, если в дальнейшем данная идиома войдет не в активный, а в пассивный словарный запас студентов.

Наиболее экономным способом семантизации идиоматики можно считать перевод. Причем перевод толкованием в данном случае предпочтительнее простой замены соответствующим эквивалентом родного языка, поскольку студентам необходимо усвоить сведения о совпадении или расхождении в значении, стилистической принадлежности, грамматических признаках идиом. На основе этого приема строится также прием комментирования лексических трудностей. Под комментарием подразумевается пояснительный учебный текст, «особый акт коммуникации, основной целью которого является недопущение коммуникативной неудачи при восприятии какого-либо исходного текста путем сообщения информации лингвистического, исторического или

культурологического характера» [Чэнь Шуан 2007:108]. Особым типом комментария можно считать межкультурный комментарий, под которым следует понимать толкование или разъяснение (на родном или иностранном языке) содержания идиомы с целью установления ее межкультурного смысла.



Рисунок 2 - Методы обучения идиоматике

Важнейшими характеристиками любого комментария являются системность, лаконичность и учет роли идиомы в тексте. Если системность предполагает важность указания на общие и частные характеристики входящих в систему слов, то лаконичность связана с наличием минимально-достаточного объема сведений для понимания.

Выбор языка комментария (русского или иностранного) зависит от сложности идиомы (например, наличия в составе реалий и архаизмов) и трудности установления межкультурных связей между идиомой и русским эквивалентом [Чэнь Шуан 2007:110].

При наличии хотя бы одного из этих факторов целесообразно прибегнуть к комментарию на родном языке, если же оба фактора отсутствуют, необходимо использовать иноязычные комментарии. Примеры комментариев представлены в приложении 5.

Комментарий на иностранном языке относится к вербальным приемам беспереводной семантизации, наравне с использованием синонимов, антонимов, словообразовательного анализа, дефиниций. При использовании приема дефиниции обычно берутся определения из толковых или фразеологических словарей. Семантизация новых идиом с помощью синонимов и антонимов имеет смысл лишь при условии наличия у студентов необходимого словарного запаса, то есть приводимые для объяснения слов синонимы и антонимы им известны.

Поскольку значение идиомы не соответствует значению ее компонентов, то к словообразовательному анализу возможно прибегать только в редких случаях, сочетая с другими способами семантизации. Данный тип заданий направлен на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки и предполагает выдвижение предположения о значении слов и проверки по словарю при необходимости. Например, на основе словообразовательного анализа или анализа компонентов идиомы студенты могли бы догадаться о значении таких слов и выражений, как: «Angsthase» и «wie auf Eiern gehen», опираясь при этом на возникающие ассоциации. Задание формулируется следующим образом:

Erklären Sie die Bedeutung von unterstrichenen Idiomen. Wenn es Ihnen schwer fällt, suchen Sie das Idiom in einem Wörterbuch. / Объясните значение

выделенных идиом. Если возникают затруднения, проверьте себя по словарю.

Sind alle Bestandteile dieses Idioms Ihnen klar? Wie kann man die ganze Redewendung übersetzen? Schlagen Sie dieses Idiom in einem Wörterbuch nach. Haben Sie recht gehabt? Kann man wirklich die Bedeutung von solchen Idiomem raten? / Понятны ли Вам все слова, входящие в состав идиомы? Как можно перевести все выражение целиком? Проверьте значение идиомы в словаре. Вы были правы? Можно ли догадаться о значении подобных идиом?

К вербальным приемам семантизации можно отнести также семантизирующий контекст, в качестве которого выступают словосочетание, предложение или мини-текст, используемые на предтекстовом этапе. Однако при обучении идиоматике на основе текстов для чтения часто в качестве контекста выступает сам художественный текст.

Данный прием можно сочетать с переводным способом семантизации, например, в таких заданиях, как перевод на русский язык определенного отрывка текста, содержащего идиому. Для более успешного выполнения задание необходимо снабдить дополнительными наводящими вопросами.

Übersetzen Sie diesen Abschnitt ins Russische! Welche Redewendungen kann man nicht wörtlich übersetzen? Warum? Welche Varianten der Übersetzung finden Sie im Wörterbuch? Und wie würden Sie diese Redewendung in diesem Kontext übersetzen? / Переведите этот отрывок на русский язык. Какие выражения нельзя перевести дословно? Почему? Какие варианты перевода можно найти в словаре? А как вы бы перевели это выражение в данном контексте?

В отдельных случаях возможно использование невербальных приемов, в частности, моторной или зрительной наглядности, то есть демонстрации картин, жестов, рисунков, действий, мимики или видеосюжетов. Например, серию изображений с одинаковыми предметами или похожими людьми можно подобрать для семантизации идиомы «aufs Haar ähneln». Однако в дальнейшем необходимо убедиться, что идиома была верно понята студентами.

На этапе семантизации важную роль играет самостоятельная работа студентов, поэтому необходимо научить их пользоваться различными лексикографическими источниками.

Учащимся необходимо проявить навык самостоятельного поиска информации в одноязычных и двуязычных лексикографических источниках: толковых и фразеологических словарях. Задания этого типа могут быть сформулированы следующим образом:

Schlagen Sie im Wörterbuch die Bedeutung von folgender Redewendung nach. Versuchen Sie diese auch im Deutschen zu erklären. Wann, in welchem Falle könnte man diese Redewendung gebrauchen? (Найдите значение данного выражения в словаре. Попробуйте объяснить его по-немецки. Когда, в каком случае можно использовать данное выражение?)

Для более прочного усвоения идиомы необходимо понять не только ее значение, но и особенности употребления, а также неоднократно повторить ее в различных ситуациях. Соответственно нужно использовать упражнения, которые способны обеспечить первичное закрепление идиоматики и способствуют развитию навыка установления ассоциативных семантических связей и осуществления эквивалентной замены, умения сравнивать структуру значений идиом родного и иностранного языка, при этом находя не только сходства и различия, но и устанавливая причину, умения рассуждать о фактах, приводя аргументы, а также умения описывать особенности жизни и культуры своей страны и стран изучаемого языка. К ним относятся языковые упражнения, направленные на первичное формирование парадигматических и синтагматических связей.

1. Подбор синонимов/антонимов.

Из предложенного списка или по памяти студентам предлагается найти синонимы и/или антонимы к конкретной идиоме, а также проанализировать, возможно ли заменить данную идиому на синоним в конкретном контексте.

Nennen Sie Synonyme und Antonyme für dieses Idiom! / Назовите синонимы и антонимы к этой идиоме.

Kann man dieses Idiom durch ein Synonym ersetzen? Warum (nicht)? / Можно ли заменить эту идиому синонимом? Почему (нет)?

2. Группировка.

Эти задания используются для того, чтобы научить студентов анализировать изучаемые идиомы и объединять их по какому-либо общему признаку (значению, грамматической структуре или стилистической принадлежности).

Teilen Sie alle Redewendung in Gruppen nach folgenden Kriterien. / Поделите устойчивые выражения на группы в соответствии со следующими критериями.

3. Определение лишнего.

Это задание предполагает перегруппировку лексем в упражнении. Например, исключение из списка слов, не являющихся идиомами.

Welche Redewendungen sind nicht idiomatisch? Warum? / Какие выражения не идиоматичны? Почему?

4. Описание значений с опорой на межкультурный комментарий.

Опираясь на межкультурный комментарий, необходимо не только определить значение идиомы, но и проанализировать с позиции сходства и различия русской и немецкой культур.

Lesen Sie den interkulturellen Kommentar! Was gibt es Gemeinsames zwischen den russischen und deutschen Traditionen? Was ist verschieden? / Прочитайте межкультурный комментарий. Что общего между немецкими и русскими традициями? В чем различия?

5. Сравнение с русским языком по структуре, функции, значению.

Упражнение учит студентов анализировать идиомы немецкого языка в сравнении с соответствующими им аналогами в русском.

Vergleichen Sie das deutsche Idiom mit dem russischen. Wie unterscheidet sich

ihre Bedeutung oder Struktur? / Сравните немецкую идиому с русской. Как отличаются их значение или структура?

6. Поиск ошибки в составе устойчивых выражений.

Студентам предлагается внимательно прочитать изученные фразеологизмы или предложения с ними и отыскать орфографические, лексические, грамматические или стилистические ошибки. Упражнение помогает развивать внимание и чувство языка у обучающихся.

Lesen Sie bitte den Text aufmerksam! Finden Sie orthographische, lexikalische, grammatische oder stilistische Fehler. / Внимательно прочитайте текст. Найдите орфографические, лексические, грамматические или стилистические ошибки.

7. Составление предложений.

Для того чтобы научить студентов использовать новые идиомы в речи, необходимо на этапе тренировки давать задания на составление отдельных предложений с активной лексикой, в том числе и на основе текста, что поможет помимо прочего проверить глубину понимания его содержания студентами.

Schreiben Sie Ihre Sätze mit folgenden Idiomen. / Составьте свои предложения со следующими идиомами.

Schreiben Sie mit folgenden Idiomen Ihre eigenen Sätze, die aber dem Inhalt des Textes entsprechen. / Составьте со следующими идиомами собственные предложения, которые при этом отвечали бы содержанию текста.

8. Эквивалентные замены.

Для выполнения этого типа задания необходимо предложить студентам заменить выделенные слова или выражения известной идиомой или же заменить одно идиоматическое выражение другим со схожим значением. Эти упражнения формируют навыки сопоставления лексического фона фразеологических единиц.

Ersetzen Sie unterstrichene Wörter und Redewendungen durch entsprechende

Idiome. / Замените подчеркнутые слова и выражения соответствующей идиомой.

Ersetzen Sie das unterstrichene Idiom durch ein Synonym. / Замените подчеркнутую идиому синонимом.

9. Составление комментария для других идиом по образцу.

Прочитав и проанализировав комментарий к одной или нескольким идиомам, обучающиеся должны составить свой аналогичный комментарий к другим фразеологическим единицам.

Lesen Sie den Kommentar! Wie soll man solche Kommentare zusammenstellen? Schreiben Sie ähnliche Kommentare zu folgenden Idiomen / Прочитайте комментарий! Как составляют подобные комментарии? Напишите похожие комментарии к следующим идиомам.

10. Выбор правильного варианта.

Задания на выбор правильного варианта из 3-5 опций могут быть как лексического плана (соответствие идиомы и ее значения), так и грамматического (управление, спряжение отглагольных фразеологизмов и т.д.) или стилистического (грубо, фамильярно, возвышенно). Кроме того, данное задание снова может касаться содержания текста.

Was ist richtig? Markieren Sie bitte! / Отметьте правильный вариант.

Wählen Sie die richtige Variante. Erklären Sie Ihre Entscheidung. / Выберите правильный вариант. Объясните свой выбор.

Versuchen Sie die Bedeutung dieser Idiomen zu raten. Ordnen Sie zu. / Попробуйте угадать значение этих идиом. Соедините верные ответы между собой.

Was bedeutet dieses Idiom? Wählen sie die richtige Definition. / Что означает эта идиома? Выберите правильное определение.

11. Вычленение культурного компонента, сопоставление с родной культурой.

Данный тип заданий также способствует реализации идеи о соизучении языка и культуры и выходу студентов на уровень вторичной языковой личности.

Ist dieses Idiom auch kulturell fundiert? Mit welchen Traditionen ist seine Bedeutung verbunden? Gibt es ähnliche Traditionen auch in Russland? Gibt es auch Idiome, die nach gleichem Prinzip gebildet wurden?/ Связано ли значение идиомы с культурой страны? С какими традициями? Существуют ли подобные традиции в России? Есть ли у нас идиомы, образованные по схожему принципу?

На *втором* этапе формирования лексического навыка – этапе интенсивной тренировки - используются разнообразные устные и письменные упражнения. В отличие от первого этапа, на котором задания в семантизации и первичном закреплении могут проводиться как до, так и во время работы над текстом. Упражнения второго этапа желательно совместить с текстовым этапом. В этом случае многие типы упражнений на формирование и закрепление лексического навыка можно будет совместить с отработкой умения чтения. Среди данных упражнений присутствуют, упражнения как языкового (1-6), так и предречевого типа (7-11), развивающие умения употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях, выбирать по ситуации идиому из ряда представленных и умение полно и точно понимать текст, а именно:

1. Составление списка или ассоциогаммы.

Задание, направленное на расширение ассоциативных связей, предполагает составление списка или ассоциогаммы из идиоматических выражений по определенной теме или относящихся к одному типу. Это задание может стать основой для различных условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений.

Sammeln Sie Ihre Assoziationen zu diesem Idiom! / Hanuuume Bauuu ассоциации к этой идиоме!

Machen (Erweitern) Sie eine Liste (ein Assoziogramm) von Idiomem. /

Составьте (продолжите) список (ассоциограмму) идиоматических выражений.

Wählen Sie ein passendes Idiom, um die Lücken im Assoziogramm zu füllen. / Выберите подходящую идиому, чтобы заполнить пропуски в ассоциограмме.

2. Поиск в тексте фрагментов, содержащих идиому.

Упражнение направлено на развитие навыка узнавания и идентификации лексических единиц, характеризующихся идиоматичностью.

Finden Sie idiomatische Wendungen oder Einwortidiome im Text. Wie verstehen Sie, dass dieses Wort oder diese Wendung ein Idiom ist? / Найдите в тексте идиоматические выражения или односложные идиомы. Что указывает на то, что данное слово или выражение относится к идиомам?

3. Распределение по типам.

Студенты должны овладеть навыком не только находить идиомы в тексте, но и дифференцировать их по различным типам и группам, а также подбирать по памяти слова и выражения, относящиеся к тому же типу. Например, лексические (односложные) и фразовые идиомы, полные и неполные или идиомы с межъязыковой и внутриязыковой идиоматичностью.

Zu welcher Gruppe der Idiome gehört diese Redewendung? Wie haben Sie das verstanden? Kennen Sie andere Idiome aus dieser Gruppe? / К какой группе идиом относится это выражение? Как Вы это определили? Известны ли Вам другие идиомы из этой группы?

5. Перефразирование и объяснение отрывка текста.

Упражнения такого рода помогут преподавателю проверить степень понимания студентами информации текста. Обучающемуся следует перефразировать отрывок контекста, содержащий в себе идиоматическое выражение, или объяснить его смысл своими словами.

Erklären Sie mit Ihren eigenen Worten die Bedeutung dieser Sätze (Abschnitte). / Объясните своими словами значение этих предложений (отрывков).

6. Постановка вопросов к информации в тексте.

Упражнение подразумевает развитие у студентов умения задавать вопросы к информации в тексте, в том числе и предполагающие интерпретацию идиоматических выражений.

Stellen Sie Fragen zum Text! / Задайте вопросы к тексту.

Stellen Sie Fragen zum Text um zu prüfen, dass Ihre Kollegen die Idiome richtig verstehen. / Задайте вопросы к тексту, чтобы проверить, верно ли Ваши однокурсники понимают идиомы.

7. Заполнение пропусков.

Этот тип упражнений уже напрямую касается понимания текста, содержание которого представлено в сокращенном виде (с использованием иных лексических и грамматических средств). Обучающиеся должны заполнить пропуски известными им идиомами. В упражнении могут быть использованы не только идиомы, встречающиеся в тексте, но и другие ранее изученные фразеологические единицы.

Füllen Sie die Lücken mit verschiedenen Idiomen aus, die Ihnen schon bekannt sind. / Запомните пропуски, используя известные Вам идиомы.

8. Дополнение текста / реплик диалога.

Данное упражнение относится к подстановочным. Однако оно должно носить более творческий характер и иметь несколько возможных вариантов.

Erweitern Sie den Text mit Hilfe bekannter Idiomen. / Дополните текст с помощью известных Вам идиом.

9. Ответ на вопросы с использованием идиом.

Студенты должны ответить на вопрос, используя идиомы для придания большей выразительности и эмоциональности своему ответу.

Beantworten Sie folgende Fragen! Versuchen Sie auch Idiome zu benutzen, damit Ihre Antworten emotioneller und expressiver klingen. / Ответьте на следующие вопросы! Старайтесь использовать идиомы, чтобы ваши ответы звучали эмоциональнее и экспрессивнее.

10. Определение того, как влияют идиомы на понимание текста.

Коммуникативные упражнения подобного плана позволяют организовать опосредованный межкультурный диалог между студентом и автором. Обучающиеся должны предположить, оказывают ли идиомы какое-либо влияние на понимание текста. И предположить, почему и с какой целью автор использовал в данном контексте именно фразеологическую единицу.

Können Idiome Ihr Verständnis des Textes beeinflussen? Wie? Warum? / Могут ли идиомы повлиять на Ваше понимание текста? Как? Почему?

Wie meinen Sie, warum hat der Autor gerade ein (dieses) Idiom gebraucht? / Как Вы думаете, почему автор использовал именно (эту) идиому?

Würden Sie diesen Text auch mit Hilfe eines Idioms übersetzen? Warum (nicht)? / При переводе этого текста Вы бы тоже использовали идиому? Почему (нет)?

11. Называние наиболее интересных культурных данных из текста.

Задание должно побудить студентов проанализировать полученную при чтении и работе с фразеологическими единицами информацию и решить, что показалось им особенно интересным и важным, а также как полученные знания характеризуют культуру Германии.

Welche Informationen zur Kultur Deutschlands finden Sie besonders interessant und wichtig? Warum? / Какую информацию о культуре Германии вы считаете особенно интересной и важной? Почему?

Третий этап работы над текстом и идиоматикой, соответствующий послетекстовому этапу, подразумевает закрепление лексических знаний и навыков, а также их активизацию в процессе использования в различных формах письменного и устного общения (речевые упражнения). На данном этапе развиваются умения передавать содержание текста, рассуждать о фактах, приводя аргументы и делать сообщение по теме. К ним относятся:

1. Высказывание о ситуации с использованием идиом.

К обсуждению предлагается интересная и актуальная тема, по поводу которой студенты должны высказать собственное мнение с использованием одной из предложенных идиом.

Äußern Sie Ihre Meinung zum Problem! Gebrauchen Sie dabei eines der Idiome! / Выскажите свое мнение по проблеме. Используйте одну из идиом.

2. Характеристика людей, о которых говорят...

Это задание в первую очередь подходит для работы с лексикой, обозначающей человека. Оно развивает у студентов ассоциативное мышление. Можно попросить студентов также назвать положительные и отрицательные черты такого человека или же попросить предположить, для описания каких известных литературных персонажей или героев фильмов можно использовать идиому.

Wie soll ein Mensch, den man so nennt, sein? Warum? / Каким должен быть человек, которого так называют? Почему?

Welche bekannten Film- und Bücherhelden könnte man so nennen? Warum glauben Sie das? / Каких известных персонажей фильмов и книг могли бы так назвать? Почему вы так думаете?

3. Ответ на вопрос, почему автор выбрал эту идиому.

На основе межкультурного комментария студенты строят предположения касательно того, почему автор использует данную конкретную идиому.

Lesen Sie den interkulturellen Kommentar! Wie meinen Sie, warum hat der Autor gerade dieses Idiom gewählt? / Прочитайте межкультурный комментарий. Как Вы думаете, почему автор выбрал именно эту идиому?

4. Вычленение из текста фактов о культуре, которые хотели бы запомнить.

Это задание поможет студентам научиться синтезировать знания о культуре Германии, полученные из текста (и в том числе при анализе изученных идиом), делать собственные выводы.

Sammeln Sie alle bedeutenden Informationen zur deutschen Kultur aus dem

Text. Was finden Sie besonders wichtig? / Соберите всю значимую информацию о культуре Германии. Что кажется Вам особенно важным?

5. Выводы об эпизодах лингво-этносоциума.

Студенты должны также на основе прочитанного уметь прокомментировать и сделать вывод касательно знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка.

Kommentieren Sie kulturelle, historische und soziale Besonderheiten Deutschlands, über die Sie im Text gelesen haben, oder die Sie aus der etymologischen Bedeutung des Idioms erfahren haben. / Прокомментируйте культурные, исторические и социальные особенности Германии, о которых прочитали в тексте или о которых Вы узнали из этимологического значения идиомы.

6. Комментарии к идиомам в сравнении культур.

Студенты должны уметь проанализировать изученные идиомы и прокомментировать факты культуры страны изучаемого языка, скрывающиеся за данными фразеологизмами, а также сопоставить с той информацией, которая касается культуры России.

Entscheiden Sie, welche kulturelle Bedeutung diese Idiome enthalten. Vergleichen Sie sie mit ähnlichen russischen Redewendungen! / Определите, какие элементы культуры содержит в себе данная идиома. Сравните с аналогичными фразеологизмами в русском языке.

7. Пересказ текста.

Задание на пересказ может выполняться без опоры или же с использованием ключевых слов, иллюстрации, заранее составленного плана, схем или ассоциограмм.

Erzählen Sie diesen Text nach! / Перескажите текст!

8. Составление рассказа.

Студенты должны придумать рассказ, в котором использование данной

идиомы было бы уместно. Помимо просто короткого текста, студентам так же можно предложить придумать историю, которая заканчивалась бы изучаемой идиомой или же имела бы ее в качестве заголовка.

Denken Sie eine kleine Geschichte aus. Gebrauchen Sie dabei dieses Idiom / Придумайте небольшую историю. Используйте при этом данную идиому.

9. Описание картинки.

Обучающиеся должны описать картинку, по возможности используя изученные идиомы.

Beschreiben Sie das Bild! Versuchen Sie auch Idiome zu benutzen /Опишите картинку! Старайтесь использовать идиомы.

10. Написание финала истории.

К уже имеющемуся тексту студенты должны придумать продолжение с использованием конкретной идиомы или же одной из фразеологических единиц на выбор.

Vermuten Sie, wie diese Geschichte weitergeht. Gebrauchen Sie dabei auch ein Idiom. / Предположите, что произойдет дальше. Используйте идиому.

11. Высказывание о возможности использования данных из текста в будущей профессии.

Подобные упражнения подчеркивают важность и необходимость изучения идиоматики и культуры страны изучаемого языка, способствуют мотивации студентов. Обучающиеся должны предположить, когда и при каких обстоятельствах новая информация может пригодиться им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Vermuten Sie, wie, wann und unter welchen Umständen diese Informationen für Ihren zukünftigen Beruf nützlich sein können. Begründen Sie Ihre Meinung. / Предположите, как, когда и при каких обстоятельствах информация из текста может быть полезной в Вашей будущей профессии. Обоснуйте свое мнение!

12. Вычленение культурного компонента, сопоставление с родной культурой.

Данный тип заданий также способствует реализации идеи о соизучении языка и культуры и выходу студентов на уровень вторичной языковой личности.

Ist dieses Idiom auch kulturell fundiert? Mit welchen Traditionen ist seine Bedeutung verbunden? Gibt es ähnliche Traditionen auch in Russland? Gibt es auch Idiome, die nach gleichem Prinzip gebildet wurden?/ Связано ли значение идиомы с культурой страны? С какими традициями? Существуют ли подобные традиции в России? Есть ли у нас идиомы, образованные по схожему принципу?

13. Перенос действия рассказа в российскую действительность.

Студенты должны предположить, могла ли ситуация, описанная в тексте, произойти в нашей стране. Во время выполнения этого задания необходимо обратить внимание учащихся на то, что они не должны переводить исходный текст. От студентов требуется создать свой собственный новый текст. Допустима замена одних событий другими и сокращение содержания. Главное, чтобы получилось добиться схожего впечатления от полученного рассказа, сохранив основной смысл и коннотации. После выполнения упражнения следует обратить внимание студентов на то, были ли использованы идиомы и какие именно.

Stellen Sie sich vor, dass diese Geschichte in Russland passiert ist! Was würde dann anders sein? Schreiben Sie eine russische Variante der Erzählung! Den Eindruck von der Geschichte haben Sie zu behalten. / Представьте, что эта история произошла в России. Что бы тогда изменилось? Напишите русский вариант истории. Впечатление от истории должно остаться прежним.

При выполнении упражнений важно использовать приемы толкования, объяснения, разъяснения и межкультурного комментирования. Все названные типы заданий способствуют узнаванию, восприятию и пониманию различных фразеологических единиц. Эти упражнения побуждают обучающихся

обращаться к имеющимся у них знаниям о мире, в том числе и о стране изучаемого языка. Кроме этого, подобные задания направлены на первичное выявление культурно-обусловленных различий и свойств сопоставляемых иноязычных лингвосоциумов.

Работа над идиоматикой иностранного языка на основе текстов должна носить поэтапный, последовательный характер. Целесообразно использовать выше представленные упражнения в комплексе на всех этапах работы с текстом, переходя от простых заданий к более сложным.

2.3. Опытное обучение и его результаты

Представленная в предыдущем параграфе технология обучения студентов идиоматике прошла апробацию в ходе опытного обучения, которое проводилось в течение 2013 – 2014 годов в трех группах 1-го курса кафедры немецкого языка и современных технологий обучения Московского городского педагогического университета. В опытном обучении участвовало 24 студента.

Обучение проводилось в рамках курса «Практика устной и письменной речи» на основе учебника Н.А. Гончаровой, Н.В.Любимовой, Ю.М.Казанцевой «Vom Wort zum Text 1» и специально-разработанных упражнений к нему (Приложение 1). Основными формами организации процесса обучения являлись аудиторские занятия, домашние задания и самостоятельная работа обучающихся с лексикографическими источниками.

Целью опытного обучения было проверить основную гипотезу настоящего исследования, сформулированную следующим образом: обучение учащихся идиоматике иностранного языка будет эффективным при условии, если:

- процесс овладения студентами идиоматикой строится на идеях межкультурного подхода, предполагающего сопоставление концептов родной для обучающихся культуры и культуры страны изучаемого иностранного языка;

- идиомы иностранного языка выступают в качестве средства понимания иноязычного текста и лучшего осмысления как чужой культуры, так и исходной культуры обучающихся;

- в учебном процессе используется аутентичный иноязычный текст, усложненный идиоматически, то есть содержащий одну или несколько идиом, что позволяет организовать этот процесс как исследование студентами инокультурных смыслов читаемого за счет усвоения идиоматики;

- в основе обучения идиоматике лежит система заданий составленная с учетом особенностей межкультурного подхода, дидактического потенциала идиоматически усложненного аутентичного художественного текста и специфики идиомы как компонента фразеологической картины мира.

В ходе проверки общей гипотезы нами были поставлены следующие задачи:

- выявить, насколько эффективна разработанная технология в обучении идиоматике и развивает ли она умение самостоятельного освоения идиом иностранного языка;

- прояснить, насколько данная технология способствует улучшению понимания аутентичного текста;

- проверить, способствует ли разработанная технология развитию межкультурной компетенции студентов;

- сравнить эффективность двух разработанных вариантов данной технологии;

- установить наличие или же отсутствие связи между уровнем развития умения самостоятельного освоения идиоматики и параметрами понимания текста (точностью, глубиной и полнотой понимания);

- выявить степень эффективности данной технологии с разным начальным уровнем, то есть условно для сильных, средних и слабых студентов.

Работа в рамках курса строилась по следующим этапам:

1. Подготовительный этап, основными задачами которого были введение студентов в теорию межкультурной коммуникации и предоставление им базовой информации по идиоматике в целом, и идиоматике немецкого языка в частности.

2. Работа над аутентичным художественным текстом, предполагающая, такие действия, как антиципация, чтение текстов, проверка понимания текста, вычленение смыслового содержания, интерпретация.

3. Работа над усвоением идиоматики, проходящая параллельно и в тесной связи с предыдущим этапом и включающая семантизацию идиом, тренировку в языковых и условно-речевых упражнениях, выход в речевые упражнения.

4. Контроль развития навыков и умений, промежуточный и итоговый.

Обучение начиналось с рассмотрения универсальных тем: семья, свободное время, работа и т.д., которые позволяют облегчить переход к национально-специфическим текстам. Работа над идиоматикой немецкого языка носила последовательный характер. Разработанные упражнения использовались в комплексе на всех этапах работы с текстом, при этом осуществлялся переход от простых заданий к более сложным. При выполнении упражнений использовались приемы толкования, объяснения и межкультурного комментирования.

При обучении идиоматике на основе аутентичных текстов предъявление новых идиом и их семантизация проводились в основном непосредственно во время работы над текстом. Перед чтением текстов идиомы вводились только в том случае, если они являлись ключевым элементом текста и незнание их значения существенно влияло на понимание текста.

Эффективность разработанной технологии определялась на основе изучения динамики исследуемых процессов внутри групп при сравнении данных предварительного, промежуточного и констатирующего срезов, а также

при сопоставлении с контрольной группы (Приложение 2, 3).

Студентам предлагалось прочитать рассказы немецких авторов и выполнить задания, контролирующие понимание текста, осложненного идиоматически. Для контроля понимания использовались задания по фактическому содержанию и идейному замыслу понимания текстов.

Кроме этого студентам было необходимо обнаружить идиомы в тексте, сделать предположения об их значении (самостоятельная семантизация из контекста, объяснение/перефразирование, подбор синонимов и антонимов), определить влияние идиомы на понимание текста.

В качестве экспертов для определения валидности тестов привлекались носители языка и преподаватели немецкого языка.

Все три среза построены по одному образцу и состоят из двух этапов. На первом этапе студентам предлагается осложненный идиоматически текст и тестовые задания для проверки его понимания, а также задание на поиск и самостоятельную семантизацию идиом из текста.

Для измерения понимания текста были использованы следующие параметры:

- точность – правильное понимание основных фактов текста (действующие лица, их мысли, чувства, поступки, основные события);
- полнота – объем понимания, конкретное количество верно проинтерпретированных фактов;
- глубина – понимание подтекста произведения, осмысление студентами логических связей, обобщение содержания текста.

Рабочие листы, предлагаемые студентам во втором этапе, содержат тот же текст с выделенными в нем идиомами, комментарии к ним и упражнения на развитие и закрепление лексического навыка установления ассоциативных семантических связей и осуществления эквивалентной замены (подбор синонимов/антонимов, пересказ), а также следующих умений:

- употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях (составление предложений с идиомами, пересказ, составление собственных текстов);

- сравнивать структуру значений идиом родного и иностранного языка (подбор синонимов/антонимов);

- рассуждать о фактах, приводя аргументы (характеристика персонажей);

- передавать содержание текста (пересказ);

- делать сообщение по теме (составление мини-текстов).

Данные трех срезов приведены в единую 100-бальную шкалу отношений (Ю.Д. Железняк, П.К. Петров, 2001) для сравнения результатов (Приложение 4). Обработка результатов проходила при помощи методов математической статистики. Определялось среднее арифметическое (\bar{X}), ошибка среднего арифметического (m), достоверность различий по t-критерию Стьюдента. С помощью коэффициента линейной корреляции (r) была выявлена взаимосвязь некоторых параметров. Во всех схемах и таблицах, отражающих результаты исследования, представлены только достоверные результаты, при значимости $p < 0,05$.

В общем виде результат опытного обучения представлен в таблице 4, из которой следует, что средняя величина комплексного показателя до начала обучения находилась на довольно низком уровне: $62,5 \pm 4$, особенно если учесть, что большую часть баллов испытуемые набирали при выполнении первых трех заданий, направленных на проверку понимания художественного текста ($40,8 \pm 2$). В процессе беседы с обучающимися стало понятно, что многие из них до начала опытного обучения не имели четкого представления о понятиях «идиома» и «идиоматика», в связи с чем выполнение второго этапа предварительного среза представляло для них существенные трудности.

Результаты опытного обучения

	Статистический показатель	Предварительный срез	Промежуточный срез	Итоговый срез	Достоверность различий по t-критерию Стьюдента (t;p)		
		1	2	3	1-2	2-3	1-3
Комплексный показатель	x	62,5	75	84	2,7 <0,05	2,8 <0,05	4,7 <0,05
	m	4	2,2	2,2			

Проведенный в середине курса промежуточный срез демонстрирует существенный рост комплексного показателя ($75 \pm 2,2$). По завершению опытного обучения его величина достигает уже $84 \pm 2,2$ процентов, притом, что достоверность различий по t-критерию Стьюдента меньше 5% уровня значимости. Следовательно, можно заключить, что предлагаемую методику можно считать успешной.

Если рассматривать успешность выполнения группой каждого из девяти задание среза, то улучшение можно считать достоверным в случае шести показателей. Речь идет о точности понимания художественного текста, глубине понимания художественного текста, сформированности умений самостоятельно семантизировать идиомы, составлять предложения с идиомами, давать характеристику персонажам и создавать собственное речевое произведения. Полнота понимания текста, умение подбирать синонимы и антонимы, а также умение передавать содержание текста имеют незначительную положительную динамику, однако большую пятипроцентного уровня значимости, что не дает

гарантии их достоверности.

Довольно высокий начальный показатель по критерию *«полнота понимания текста»*, можно объяснить следующим. Во-первых, задание на определение верных/неверных утверждений часто используется на занятиях по иностранному языку в школе и вузе и потому хорошо знакомо студентам языковых вузов, которые легко с этими заданиями справляются. Во-вторых, в процессе беседы некоторые студенты признались, что время от времени решают двоично-выборочные задания, полагаясь на собственную интуицию, а не на факты из текста. В третьих, при выполнении задания данного типа нет риска быть неверно понятым из-за отсутствия необходимости подбирать самому лексические и грамматические средства для выражения мнения.

Что касается двух других заданий (*«подбор синонимов и антонимов»* и *«пересказ»*), то успешность их выполнения свидетельствует о первоначально высоком уровне развития навыка установления ассоциативных семантических связей и осуществления эквивалентной замены, необходимых для успешного обучения в языковом вузе.

В первой части каждого среза производилось измерение уровня понимания художественного текста, на которое отводилось 50 баллов из 100. Как уже было отмечено выше, на начальном этапе средний показатель равнялся примерно $40,8 \pm 2$ баллам, что само по себе показывает высокий уровень студентов языкового вуза. Однако из результатов предварительного среза видно, что *«план значения»* (точность+полнота) студенты понимают гораздо лучше, чем *«план содержания»* (*«глубина»*). Это можно объяснить тем, что понимание подтекста произведения требует от читающих не только сложной мыслительной работы, но и наличия необходимых фоновых знаний. К концу опытного обучения показатель глубины понимания художественного текста возрос в 1,5 раза: с $11 \pm 0,8$ до $16,8 \pm 0,9$ (см. Таблица 5).

В первый этап каждого среза помимо упражнений на проверку понимания

художественного текста входило задание, в котором студентам предлагалось найти в тексте идиомы и самостоятельно их проинтерпретировать. Задание изначально представляло собой особую трудность даже для студентов продвинутого уровня, так как значение любой идиомы полностью или частично переосмыслено и практически не выводимо из значений его компонентов.

Таблица 5

Показатели понимания глубины художественного текста

	Статистический показатель	Предварительный срез	Промежуточный срез	Итоговый срез	Достоверность различий по t-критерию Стьюдента (t;p)	
		1	2	3	1-2	1-3
Глубина	х	11	15,75	16,75	4< 0,05	4,7< 0,05
	m	0,8	0,9	0,9		

Таким образом, в большинстве случаев участникам опытного обучения предлагалось догадаться о примерном значении устойчивого выражения из контекста или же по аналогии с русским языком. Тем не менее, в группе испытуемых были студенты, которые перед началом обучения не справились или очень плохо справились с заданием (0 или 1 балл). По итогам же финального среза минимальный показатель по данному критерию поднялся до отметки в 3 балла (студент выписал большую часть идиом и сумел их верно интерпретировать). Максимальный балл составлял 4, что означает, что некоторые испытуемые сумели идентифицировать все идиомы из текста, но не

совсем верно поняли их значение. В результате средний показатель по данному критерию составляет $3,7 \pm 0,3$ балла (изначально $2 \pm 0,1$ балла). При этом особую трудность для понимания студентов вызвали те идиомы, значение которых культурно обусловлено: «mausetot» (1-й срез), «ins Schwarze treffen» (2-й срез), «aus der Haut fahren», «j-m hängt der Himmel voller Geigen» (3-й срез).

Перед началом выполнения второго этапа среза студентам предлагалось ознакомиться с комментариями к идиомам и ответить, какие идиомы они поняли верно, а какие нет и почему. (Lesen Sie den Kommentar. Haben Sie recht gehabt? Welche Idiome haben Sie richtig verstanden? Welche – falsch? Wie meinen Sie, warum ist das passiert?). При выполнении первого среза только четверо студентов из шестнадцати дали развернутый ответ на данный вопрос, попытавшись мотивировать свое решение и проанализировать причину ошибок. Чуть меньше половины (7 студентов) проигнорировали задание, сочтя его не столько трудным, сколько неважным (как выяснилось из дальнейшей беседы). При ответе на аналогичный вопрос в середине и конце курса, испытуемые действовали уже более осознанно, анализируя не только положительный («догадался по смыслу из контекста», «похоже на русское выражение»), но и неудачный опыт («трудно было понять, не зная истории возникновения выражения», «не знал такого выражения даже по-русски», «ввела в заблуждение похожая русская идиома») и т.д. Это доказывает, что даже при самостоятельной семантизации идиом, испытуемые пытаются опираться на межкультурный подход, предусматривающий не просто сопоставление идиом двух языков, не просто понимание их смысла, но и причину возникновения подобного ассоциативного ряда, а следовательно, приобретают опыт осознания особенностей как родной, так и иноязычной культуры.

Умение самостоятельной семантизации идиом рассматривалось также в комплексе со всеми умениями, уровень сформированности которых контролировался на втором этапе среза – как один из компонентов

сформированности фразеологической компетенции, необходимой для участия в общении на межкультурном уровне. Из таблицы 6 следует, что общий статистический показатель сформированности фразеологической компетенции возрос более чем на 20% в среднем.

Таблица 6

Статистический показатель сформированности фразеологической компетенции

Статистический показатель	Предварительный срез	Итоговый срез	Достоверность различий по t-критерию Стьюдента (t;p)
	1	3	
x	28 (56%)	38,8 (77,6%)	3,3<0,05
m	1,7	0,8	

Среди отдельных показателей наиболее значимые изменения произошли в таких критериях, как умение давать характеристику персонажам и создавать собственное речевое произведение (см. Таблица 7). Такой результат обусловлен с одной стороны более глубоким пониманием содержания текста, а с другой – высоким уровнем развития умения употреблять идиомы в речи.

Следует отметить, что результаты студентов контрольной группы практически не менялись от среза к срезу и незначительная отрицательная и положительная динамика не может считаться достоверной.

В ходе опытного обучения проверялась также эффективность двух вариантов разработанной технологии. Вариант один (условно называемый дедуктивным) был апробирован в группе А, и вариант Б (индуктивный) – в

группе Б.

Таблица 7

Показатели сформированности фразеологической компетенции

Критерий	Предварительный срез	Итоговый срез
Самостоятельная семантизация	2±0,1	3,6±0,3
Предложение	3±0,2	4,5±0,2
Синонимы/Антонимы	3,5±0,3	4,1±0,3
Характеристика персонажа	5,5±0,4	8,9±0,4
Пересказ	7±0,5	8,5±0,6
Продукция	7±0,5	9,1±0,3

В группе А обучение студентов началось с введения теоретического материала по идиоматике и межкультурной коммуникации. Задания предварительного среза данная группа испытуемых выполняла в конце первого занятия, уже после введения основных понятий курса. Этим объясняется более высокий средний балл, нежели в группе Б и в контрольной группе.

Кроме того, студенты группы А получали больше предварительной помощи от преподавателя: изучаемые тексты сопровождалась комментариями к наиболее трудным для изучения идиомам и явлениям культуры Германии.

Работа группы Б носила скорее самостоятельный и поисковый характер. Они не получали никаких комментариев до прочтения текстов. Преподаватель контролировал качество понимания текста в аудитории и при необходимости

давал комментарии в устной форме.

Предполагалось, что второй вариант будет эффективнее первого, но данная частная гипотеза не была подтверждена результатами контрольного среза. Ни по одному из исследуемых параметров достоверных различий между испытуемыми двух групп не обнаружено. Возможно, немаловажную роль сыграл психологический фактор. Студенты группы А отличались высокой мотивацией к изучению немецкого языка и большей добросовестностью в учебе в целом.

В результате опытного обучения можно сделать вывод, что не стоит отказываться от дедуктивного варианта при обучении идиоматике. Представляется, что эффективное сочетание обоих вариантов скажется положительно на повышении эффективности разработанной технологии.

Для проверки общей гипотезы наиболее важными были вопросы, касающиеся взаимосвязи точности, полноты и глубины понимания художественного текста и развития фразеологической субкомпетенции межкультурной компетенции. Для ответа на данный вопрос был проведен корреляционный анализ (результаты представлены в таблице 8), доказавший, что существует положительная связь между:

- средним показателем по критериям понимания художественного текста и умением самостоятельно семантизировать идиомы;

- умением самостоятельно семантизировать идиомы и успешным выполнением речевых упражнений (задания 8 и 9), то есть умением адекватно употреблять идиоматику в речи и высоким уровнем сформированности фразеологической компетенции;

- средним показателем по критериям понимания художественного текста и успешным выполнением речевых упражнений.

Коэффициент корреляции более 0,9 является довольно высоким показателем, следовательно, между изучаемыми критериями существует

достаточно тесная взаимосвязь. И это доказывает целесообразность изучения идиом в качестве средства понимания иноязычного текста и лучшего осмысления исходной культуры студентов.

Таблица 8

Взаимосвязь исследуемых критериев

Критерии	r
Критерии понимания текста / Самостоятельная семантизация идиом	0,99 <0,05
Самостоятельная семантизация идиом / фразеологическая компетенция	0,98 <0,05
Критерии понимания текста / фразеологическая компетенция	0,98 <0,05

Коэффициент корреляции более 0,9 является довольно высоким показателем, следовательно, между изучаемыми критериями существует достаточно тесная взаимосвязь. И это доказывает целесообразность изучения идиом в качестве средства понимания иноязычного текста и лучшего осмысления исходной культуры студентов.

Любая технология обучения должна быть ориентирована в первую очередь на средних и слабых студентов. Поэтому на основе комплексного показателя предварительного среза все студенты были условно разбиты на три группы с различным начальным уровнем развития фразеологической субкомпетенции межкультурной компетенции. В группу с низким уровнем, условно называемую «слабой», вошли 4 испытуемых (результат от 36 до 65 баллов). К группе «средних» было отнесено шесть человек (результат от 67 до 77), столько же человек вошли в условно «сильную» группу (результат от 78 до 89).

Самые незначительные изменения зафиксированы в группе сильных

студентов, изначально показавших неплохие результаты (см. Таблица 9, 10). Средний балл в начале опытного составлял в этой группе $82,7 \pm 2$ балла, а итоговый срез показал результаты в $89,7 \pm 3$. При этом пятеро из шести испытуемых заметно улучшили свой результат, и лишь один по независимым от опытного обучения условиям (частые пропуски по болезни) показал более низкий результат, чем в начале курса. Без учета показателей *Студента 2* прогресс группы «сильных» испытуемых становится более заметным, среднее значение возрастает более чем на 10 баллов.

Таблица 9

Комплексный показатель студентов «сильной группы»

	Срез 1	Срез 2	Срез 3
Студент 1	79	82	95
<i>Студент 2</i>	87	81	76
Студент 3	84	95	95
Студент 4	79	78	88
Студент 5	78	89	91
Студент 6	89	88	93
Среднее значение	$82,7 \pm 2$	$85,5 \pm 3$	$89,7 \pm 3$
Среднее значение без учета Студента 2	$81,8 \pm 2,1$	$86,4 \pm 2,8$	$92,4 \pm 0,8$ <i>t</i> =4,586303; <i>p</i> <0,05

Таблица 10

Показатели студентов «сильной группы» без учета Студента 2

	Срез 1					Срез 3					Макс.
	C1	C3	C4	C5	C6	C1	C3	C4	C5	C6	
Точность	13	13	15	13	15	15	15	15	13	15	15
Полнота	14	16	16	14	20	20	18	16	20	20	20
Глубина	16	16	14	14	16	18	20	18	16	16	20
Сам.сем.	3	4	3	4	2	3	3	3	4	4	5
Предлож.	5	5	3	3	5	5	5	5	5	4	5
Син./Ант.	4	4	5	4	4	4	4	5	3	4	5
Характ.	10	10	7	10	7	10	10	10	10	10	10
Пересказ	8	8	8	8	10	10	10	8	10	10	10
Продукция	6	8	8	8	10	10	10	8	10	10	10
Общий балл	79	84	79	78	89	95	95	88	91	93	100

Среди отдельных показателей наибольшая положительная динамика у сильных студентов отмечена по критерию «глубина понимания художественного текста» от $15 \pm 0,4$ до $17,3 \pm 0,7$. Необходимо также отметить, что при подведении итогов последнего среза максимальный балл получили пятеро испытуемых по критерию «характеристика персонажей», четверо - по показателям «точность», «составление предложений», «пересказ» и «продукция» и трое – по критерию «полнота понимания художественного текста».

Студенты «средней» группы продемонстрировали достоверное улучшение показателей по четырем критериям, не считая комплексного (см. Таблица 11). Следует заметить, что по сумме критериев, направленных на понимание текста,

«средние» студенты практически догнали сильных. Более того, показатель «глубины» у «средней» группы ($17,7 \pm 0,7$) даже незначительно превышает показатель «сильной» ($17,3 \pm 0,7$). Также как и в сильной группе, четверо испытуемых сумели получить высший балл в «составлении предложений» и «продукции», а трое – в «точности» и «пересказе». Кроме того, максимальный балл (98%) в комплексном показателе итогового среза получил именно студент, изначально определенный в «среднюю» группу.

Таблица 11

Достоверное изменение показателей студентов средней группы

	Срез 1	Срез 3	Из возможных ...	Разница
Точность	$12 \pm 0,3$	$14 \pm 0,3$	15	~2 (13%)
Глубина	$13,7 \pm 0,8$	$17,7 \pm 0,7$	20	~4 (20%)
Самост. семантизация	$2,5 \pm 0,1$	$3,5 \pm 0,4$	5	~1 (20%)
Продукция	$7,3 \pm 0,7$	$9,3 \pm 0,4$	10	~2 (10%)
Общий балл	$72 \pm 1,8$	$87 \pm 3,1$	100	~14 (14%)

Достоверными можно считать и результаты, полученные в группе «слабых» испытуемых по критериям «точность» (с $9,3 \pm 0,8$ до $13,5 \pm 1,1$), «самостоятельная семантизация» (с $1,3 \pm 0,6$ до $4 \pm 0,6$) и «характеристика персонажей» (с $4 \pm 1,1$ до $9,3 \pm 0,8$). Практически в два раза улучшил свой личный комплексный показатель студент, показавший самый низкий результат перед началом опытного обучения, с 36% до 70%. Несмотря на то, что 70 баллов остается минимальным комплексным показателем в рамках данного исследования, отставание от среднего показателя «слабой» группы в целом сократилось с 20 до 9 баллов, а отставание от второго худшего результата с 23 до 4 баллов.

Важно отметить, что даже в группе «слабых» были студенты, набравшие при выполнении некоторых заданий высший балл. А итоговый балл одного из испытуемых (91%), изначально показывавшего не очень высокий результат (1 срез – 59%, 2 срез – 74%), находится на уровне среднего балла «сильной» и «средней» групп.

Сами испытуемые в основном выражают удовлетворенность своими результатами. Многие студенты отмечают, что стали гораздо лучше разбираться в идиоматике немецкого языка. 81% считает, что они стали лучше осознавать различия в родной и немецкой культурах. 63% отметили, что их интерес к культуре Германии и изучению немецкого языка возрос. Более того, 38% испытуемых сообщили, что стали больше интересоваться культурой родной страны и лучше ее понимать. 32% указывают на лучшее осознание общего в культурах обеих стран. Результаты анкетирования доказывают, что студенты проявляют интерес к культуре страны изучаемого языка и своей собственной, показывают желание познать чужое и сопоставить его со своим и проявляют себя как личность, проявляющая желание и готовность участвовать в общении на межкультурном уровне, следовательно, развитие фразеологической компетенции действительно способствует развитию компетенции межкультурной.

Таким образом, результаты опытного обучения подтверждают выдвинутую гипотезу и доказывают эффективность предлагаемой технологии обучения для увеличения глубины понимания художественных текстов, развития фразеологической субкомпетенции и межкультурной компетенции в целом.

Выводы по второй главе

Цель обучения иностранному языку в вузе сегодня рассматривается с позиций профессиональной деятельности специалиста и не сводится к

совокупности навыков, умений и знаний. Она должна быть направлена на формирование основных черт вторичной языковой личности и развитие коммуникативной и межкультурной компетенций, которые тесно связаны между собой. Выделяемая в их структуре в связи с особым статусом идиоматики в лексическом составе любого языка фразеологическая компетенция включает в себя основные лексические знания, умения и навыки, с учетом определенной специфики, присущей только идиоматическим выражениям.

Таким образом, содержание обучения идиоматике на основе иноязычного текста определяется целью обучения, которая заключается в формировании личности, проявляющей способность и желание участвовать в общении на межкультурном уровне и обладающей сформированной фразеологической компетенцией, необходимой для этого.

Целью, предлагаемой в рамках настоящего исследования технологии обучения идиоматике, является формирование и совершенствование межкультурной компетенции, что соответствует цели обучения в целом.

Обучение строится на принципах межкультурной ценности средств обучения, ведущей роли текста, сознательной ограниченности средств обучения идиоматике, работы по догадке, комментирования трудностей, направленного поиска дополнительной литературы, смены перспективы переноса знаний, умений и навыков в ситуацию непосредственного общения.

Из вышеперечисленных принципов следует, что основным средством обучения идиоматике на основе межкультурного подхода выступают аутентичные тексты, усложненные идиоматически. Отбор текстов проводился на основе познавательной и культурологической ценности текста, соответствия определенной тематике, интересам и языковому уровню студентов.

Для достижения поставленной цели были уточнены методических задачи (снятие лексических трудностей, активация фоновых знаний, развитие у

студентов умения извлекать из текста страноведческую информацию и т.д.), которые целесообразно связать с этапами работы над текстом, на каждом из которых может присутствовать работа над идиоматикой иностранного языка. Решению этих задач может способствовать система заданий, в которую входят языковые, предречевые и речевые упражнения.

В качестве основных методов обучения выступали показ, объяснение, организация тренировки и организация применения. На их основе строится работа над усвоением идиом, предполагающая наличие трех этапов: формирования лексического навыка, автоматизации и дальнейшего развития (применения).

Проведенное опытное обучение доказало правоту выдвинутой гипотезы исследования и эффективность предлагаемой технологии обучения студентов языкового вуза идиоматике немецкого языка на основе аутентичных текстов, поскольку она развивает умение самостоятельного освоения идиом иностранного языка и способствует улучшению понимания аутентичного текста. Кроме того, данная технология однозначно способствует развитию межкультурной компетенции студентов и является эффективной для обучения студентов с разным начальным уровнем.

Заключение

В настоящем исследовании предпринята попытка решить проблему обучения студентов идиоматичности иноязычной речи на основе текста для чтения в контексте межкультурного подхода. В ходе исследования необходимо было решить ряд взаимосвязанных лингводидактических задач. Их решение послужило основой для разработки технологии формирования у студентов межкультурной компетенции в процессе овладения ими идиоматикой иностранного языка и чтения аутентичных текстов.

Вначале были исследованы особенности процесса обучения студентов идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода. В результате было установлено, что идиоматика является неотъемлемой частью языка, поскольку идиомы встречаются в речи его носителей во всех сферах речевого общения. При этом идиомы как устойчивые обороты речи, значение которых не вытекает из суммы значений составляющих ее элементов, вносят существенный вклад в формирование концептуальной и языковой картины мира конкретной лингвокультуры.

Это дало основание говорить о целесообразности обучения идиоматике с учетом особенностей межкультурного подхода. Последний позволяет не только учитывать особенности идиом как лексических единиц вообще, но и знакомить студентов с причинами возникновения трудностей их понимания и усвоения, то есть предусматривает не просто сопоставление фразеологизмов двух языков, не просто понимание смысла, но и причину возникновения ассоциативного ряда, а следовательно, и осознание особенностей как родной, так и иноязычной культуры.

Таким образом, в диссертации подчеркивается, что межкультурное обучение идиоматике имеет своей целью формирование у студентов межкультурной компетенции, то есть способности и готовности к осуществлению межкультурной коммуникации, а также к восприятию и

интерпретации феноменов культуры страны изучаемого языка с учетом общности постигаемых ценностей с ценностями родной ментальности и отличия от них, к критическому осмыслению культурных различий и к встраиванию их собственную концептуальную картину мира. На основе анализа литературы был сделан вывод о том, что существенным компонентом данной компетенции является фразеологическая компетенция, представляющая собой способность человека воспринимать образные средства языка и речи, адекватно интерпретировать их, употреблять идиомы сообразно с темой, ситуацией и сферой общения, а также статусом собеседников. Это позволило уточнить цель обучения идиоматике иностранного языка как развитие межкультурной компетенции в целом и ее фразеологической компоненты в частности.

Уточненная в диссертации цель обучения студентов идиоматике иностранного языка позволила выявить содержание обучения идиоматике на основе текстов для чтения, включающее в себя:

а) знания семантики идиомы, правильного произношение идиомы и ее компонентов, правил написания идиомы, грамматической формы идиомы и присущих ей грамматических признаков, принадлежности идиомы к определенному стилю речи, особенностей идиоматики родного и иностранного языка, о связи языка и культуры, нередко проявляющихся в значении конкретной идиомы;

б) навыки соотнесения звукового и графического образа идиомы с его семантикой, раскрытия значения идиом из контекста, установления ассоциативных семантических связей слов, осуществления эквивалентной замены;

в) умения употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях, выбирать по ситуации идиому из ряда ей противоположных, близких по значению, оперативно припоминать идиомы через различные семантико-ассоциативные связи, сравнивать структуру значений идиом родного и

иностранного языка, находя при этом не только сходства и различия, но и устанавливая причину последних, определять вид и тип идиомы, самостоятельно семантизировать идиомы, выявлять компоненты значения идиом из контекста и при использовании лексикографических источников, применять на практике все знания о способе представления ценностных ориентаций иноязычной культуры при использовании идиоматики, определять функциональную роль идиом в тексте.

В связи с этим в диссертации расширена номенклатура принципов обучения идиоматике иностранного языка с целью развития у студентов фразеологической компетенции. Это принципы межкультурной ценности средств обучения, сознательной ограниченности средств обучения идиоматике, работы по догадке, комментирования трудностей, направленного поиска дополнительной литературы, смены перспективы, переноса знаний, умений и навыков в ситуацию непосредственного общения, а также ведущей роли аутентичного текста.

Для успешной реализации перечисленных принципов в исследовании выявлен дидактический потенциал аутентичного текста применительно к обучению идиоматике в контексте межкультурного подхода. Данный потенциал состоит в способности текста: а) презентовать идиомы, предназначенные для усвоения, раскрывать с их помощью специфику культуры, поведения, образа жизни носителей изучаемого языка; б) мотивировать студентов к коммуникативной деятельности и осмыслению культуры через идиомы; в) актуализировать общее для разных лингвокультур знание и демонстрировать национально-культурную специфику.

В настоящей работе изучена и доказана способность идиом иностранного языка выступать в качестве средства понимания иноязычного текста и лучшего осмысления как чужой культуры, так и исходной культуры обучающихся, если процесс овладения студентами идиоматикой строится на идеях межкультурного

подхода, предполагающего сопоставление концептов родной для обучающихся культуры и культуры страны изучаемого иностранного языка. Разработанная система заданий учитывает содержательную и процессуальную специфику межкультурного подхода, дидактический потенциал идиоматически насыщенного аутентичного текста и специфику идиом как лексических единиц изучаемого языка и носителя культурной составляющей.

Проведенное опытное обучение доказало правоту выдвинутой гипотезы исследования и эффективность предлагаемой технологии обучения студентов языкового вуза идиоматике немецкого языка на основе аутентичных текстов.

Для доказательства общей гипотезы наиболее важным был вывод о взаимосвязи точности, полноты и глубины понимания художественного текста и развития необходимых для освоения идиоматики умений. Корреляционный анализ показал, что существует положительная связь между умением самостоятельно семантизировать идиомы и успешным выполнением речевых упражнений, то есть между умением адекватно употреблять идиоматику в речи и высоким уровнем сформированности фразеологической компетенции.

Проведенные со студентами беседы и их анкетирование свидетельствуют о развитии у обучающихся межкультурной компетенции, а также об их способности к сопоставлению инокультурных смыслов читаемого и осознанию инакового через свое и своего через инаковое.

Соответственно, основные результаты исследования и разработанная технология обучения студентов идиоматичности речи могут быть использованы в дальнейшем при создании методики обучения идиоматике иноязычной речи школьников и студентов неязыковых вузов, а также при написании учебных пособий.

Библиография

Научная и научно-методическая литература

1. Агапова С.Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации / С.Г. Агапова. - М.: Феникс, 2004. – 288 с.
2. Алексеева А.А. Аргументативный потенциал крылатых слов: (На материале текстов современной немецкоязычной прессы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Алексеева Анна Александровна. – М.: 2001. – 18 с.
3. Алексеева Л.Б. Методика формирования коллокационной компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессе обучения английской научной речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Алексеева Любовь Борисовна. - Санкт-Петербург, 2011. - 341 с.
4. Алефиренко Н.Ф. Идиоматика в языковой картине мира / Н.Ф. Алефиренко // Мовна картина світу словян і культура : матеріали міжнар. наук. конф., Люблін, 5-7 листопада 2010 р. / гол. ред. О. Тищенко. - Люблін; Рівне, 2010. - Т.1. - С. 8-14.
5. Алехина А.И. Идиоматика современного английского языка (Idiomatic English) / А.И. Алехина. - М.: Высшая школа, 1982. - 279 с.
6. Алехина А.И. Фразеологическая единица и слово: к исследованию фразеологической системы / А.И. Алехина. - Минск: БГУ, 1979. - 234 с.
7. Аликина О.В. Обучение лексике французского языка как второго иностранного в процессе обучения чтению: 8-9 классы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Аликина Ольга Вячеславовна. - Москва, 2009. - 214 с.
8. Алимов В.В. Интерференция в переводе. На материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации / В.В. Алимов. - М.: КомКнига, 2011. – 232 с.

9. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963. - 208 с.
10. Андреева М.П. Обучение старшеклассников чтению и обсуждению прочитанного с целью развития ценностных ориентаций : на материале английского языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. - Москва, 2006. - 158 с.
11. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е.Е. Анисимова. - М.: Академия, 2003. - 128 с.
12. Аничков И.Е. Идиоматика и семантика (заметки, представленные А. Мейе, 1927) / И.Е. Аничков // Вопросы языкознания. - 1992. № 5. - С. 140-150.
13. Аничков И.Е. Идиоматика идиом и идиоматика идиоматизмов (к учению о словосочетаниях) / И.Е. Аничков // Проблемы фразеологии. - М.-Л.: Наука, 1964. - С. 37-56.
14. Анненкова А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе / А.В. Анненкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. - № 102. - С. 121-125.
15. Анненкова А.В. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе учебного перевода иноязычных текстов: языковой вуз, английский язык: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Анненкова Арина Владимировна. 2010 - 232 с.
16. Антропова Н.А. Словообразование немецкой разговорной лексики: (на материале имени существительного) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Антропова Наталья Анатольевна. - М., 2006. - 43 с.
17. Аржанцева Н.В. Сложные слова со вторым компонентом-отглагольным существительным в немецком и английском языках и их соответствия в русском языке : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Аржанцева Наталья Валерьевна. - Казань, 2004. - 214 с.

18. Арутюнова Н.Д. Проблемы морфологии и словообразования: (на материале исп. яз.) / Н.Д. Арутюнова. - М.: Яз. славян. культур, 2007. - 284с.
19. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений / Н.Д. Арутюнова // Оценка, событие, факт; Отв. ред. Г. В. Степанов; АН СССР, Ин-т языкознания Типы языковых значений. - М.: Наука, 1988. - 333 с.
20. Астафурова Т.Н. Лингводидактические и лингвистические аспекты межкультурной коммуникации : коллективная монография. – Волгоград: изд-во ВолГУ, 2014. – 156 с.
21. Бондаревская Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Шк.Духовности,1999.- №5.- С.41-66.
22. Астахова Э.И. Внутренняя форма идиом и ее функции / Э.И. Астахова // Фразеография в Машинном фонде русского языка. - М.: Наука, 1990. - С. 146-152.
23. Ахманова О.С. К вопросу о фразеологической сочетаемости и путях ее изучения / О.С. Ахманова, Э.М. Медникова, С.А. Григорьева / Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе. – Вологда, 1978. - 298с.
24. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии / О.С. Ахманова. - М. , 1957. - 295 с.
25. Ачкасова Н.Н. Методика построения пропедевтического курса по английскому языку для детей 5 лет на музыкальной основе: На материале дет. оперы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ачкасова Наталья Николаевна. - Москва, 1997. - 222 с.
26. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники / А.М. Бабкин. - Л.: Наука, 1970. - 264 с.

27. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) / Т.М. Балыхина. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 187 с.

28. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

29. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Французский как второй иностранный, средняя школа : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Барышников Николай Васильевич. - Пятигорск, 1999. - 530 с.

30. Бахтин М.М. Проблема текста / Бахтин М.М. // Собр. соч. - М.: Русские словари, 1996. - Т.5. - С. 306-328.

31. Безбородова С.А. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития лексической компетенции студентов горных специальностей [Электронный ресурс] / С.А. Безбородова // Педагогическое образование в России. - 2013. - № 1. - С. 6–10. Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/326/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B2%20%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8_2013_1_%D1%81%D1%82.%2001.pdf (дата обращения: 18.09.2014).

32. Белогрудова Ю.В. Именной опорный компонент идиомы как элемент формирования ее основных характеристик: На материале немецких фразеологических единиц, включающих соматизмы-синонимы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Белогрудова Юлия Васильевна. - Пятигорск, 2005. – 210 с.

33. Белокурова А.В. Обучение старших дошкольников пониманию и воспроизведению иноязычного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белокурова Анна Викторовна. - Москва, 1998. - 119 с.

34. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: Лингвистические методы изучения кросс-культурных взаимодействий [Электронный ресурс] / М.Б. Бергельсон // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2001. -Т. 4.

35. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики. Проспект учебного пособия // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2005. — № 3. — С. 54–69 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://polpoz.ru/umot/m-b-bergeleson-mejkuleturnaya-kommunikaciya-kak-issledovateles/>

36. Бердичевский А.Л. Приветственное слово участникам конференции: Международная заочная научно-практическая конференция «Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка в свете Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения», Россия, Тула, 4 декабря 2012 г. // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общей ред. д-ра пед. наук, проф. Л.А. Константиновой, канд. фил. наук, доц. Е.В. Прониной. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. - С. 5-13.

37. Бердичевский А.Л. Содержание и организация обучения русскому языку в школах ГДР: Метод. рекомендации для сов. преподавателей / А.Л. Бердичевский. - М. Б. и., 1987. - 70 с.

38. Бердичевский А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности / А. Л. Бердичевский // ИЯШ. - 2004. - № 2. - С. 17-20.

39. Березина Т.Н. Формирование лексических навыков на младшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе на основе игр [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.ug.ru/method_article/557 (дата обращения: 03.03.2013).

40. Беркалова Л.А. Об обучении культуре родной страны на уроке иностранного языка / Л.А. Беркалова // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил, 12 марта 2013 / Отв. ред. А. М. Стрельников. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2013. – С. 30-35.

41. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопр. философии. 1989. - № 6. - С. 31–42.

42. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : опыт системно-структурного описания / И.Л. Бим. - М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

43. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. - № 1. - С. 3-9.

44. Бим И.Л. Программа образовательных учреждений. Немецкий язык. 5-9 классы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 2008. – 64 с.

45. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. - М.: Просвещение, 1988. - 255 с.

46. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. - Обнинск: Титул, 2010. - С. 39-46.

47. Богин Г.И. Концепция языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филологических наук / Г.И. Богин. – М., 1982 - С.23.

48. Богин Г.И. Начальные уровни развития языковой личности у школьника как формат для определения успешности его филологической

подготовки (Пособие для методиста и учителя). Часть 1 / Г.И. Богин // Герменевтика в России, 1999. - № 1. - 82 с.

49. Богин Г.И. Относительная полнота владения вторым языком / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1978. – 54 с.

50. Богин Г.И. Современная лингводидактика / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1980. – 61 с.

51. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1975. – 106 с.

52. Боголюбова Н.М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен / Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева. - СПб.: СПбКО, 2009. - 416 с.

53. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. - 352 с.

54. Болотнова, Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе / Н.С. Болотнова // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка. – Томск, 2001. – С. 66-76.

55. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке / О.Р. Бондаренко // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. Сборник научных трудов. Выпуск 370. - М.: МГЛУ, 1991. - С. 38 - 48.

56. Бондырева С.К. Коммуникация. От диалога межличностного к диалогу межкультурному / С.К. Бондырева, А.А. Мурашов. - М.: МПСИ, 2007. - 384 с.

57. Бочарова Т.В. Чтение как один из основных аспектов работы с текстом на занятиях по иностранному языку в вузе / Т.В. Бочарова //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2010. - № 1 (5): в 2-х ч. Ч. 2. - С. 54-57.

58. Брейгина М.Е. Обучение чтению / М.Е. Брейгина, А.В. Щепилова // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. - Обнинск: Титул, 2010. - С. 151-178.

59. Бронская В.С. Теоретические основы формирования лексической компетенции у школьников / В.С. Бронская // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. - 2012. - № 28. - С. 705-706.

60. Быстрой Е.Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Быстрой Елена Борисовна. - Оренбург, 2006. - 506 с.

61. Вазанова М.Г. Тексториентированное обучение лексике русского языка в чувашской школе: Функционально-семантический аспект : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вазанова Марина Геннадьевна. - Чебоксары, 2005. - 217 с.

62. Вайсбурд М.Л. Обучение аудированию / М.Л. Вайсбурд, Е.А. Колесникова // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. - Обнинск: Титул, 2010. - С. 64-90.

63. Вайсбурд М.Л. Реалии как элемент страноведения / М.Л. Вайсбурд // Русский язык за рубежом. - 1972. - № 3. - 156 с.

64. Валгина Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. - Москва: Логос, 2003. - 280 с.

65. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

66. Вердербер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. - 320 с.

67. Верещагин Е.М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. - 84 с.
68. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Русский язык, 1980. - 320 с.
69. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В.В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. - С. 140-161.
70. Воркачев С.Г. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования / С.Г. Воркачев. - Волгоград: ВолГУ, 2007. - 400 с.
71. Воробьев В.В. Общее и специфическое в лингвострановедении и лингвокультуроведении / В.В. Воробьев // Слово и текст в диалоге культур. - М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2000. - С. 83-92.
72. Воробьева Н.А. Русская сакральная идиоматика: лингвокультурологический аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Воробьева Наталья Александровна. - Екатеринбург, 2007. - 188 с.
73. Воронина Г.И. Методика обучения чтению аутентичных текстов молодежных средств массовой информации учащихся завершающей ступени общего среднего образования с углубленным изучением иностранного языка: На материале нем. яз.: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Воронина Галина Ивановна. - Москва, 1994. - 146 с.
74. Гаджиева Н.Ю. Формирование основ лингвистической компетенции учащихся начальных классов многонациональной школы: английский язык, лакский состав учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гаджиева Наида Юсуповна. - Ставрополь, 2010. - 25 с.
75. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. - М., 2006. - 144 с.

76. Гальскова Н. Д. Основные парадигмальные черты современной науки / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. - 2011. - № 7. - С. 2-11.
77. Гальскова Н.Д. Аксиологический подход в современном иноязычном образовании. Коллективная монография «Аксиология иноязычного образования» / Отв. ред. А.К. Крпученко. – М.: АПКИППРО, 2013. – С.3-7.
78. Гальскова Н.Д. Еще раз о лингводидактике / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 8. - С. 4-10.
79. Гальскова Н.Д. Лингводидактика / Н.Д. Гальскова. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 242 с.
80. Гальскова Н.Д. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. - 1997. - № 5. - С.12-15.; №6. - С.15-19.
81. Гальскова Н.Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков// Иностранные языки в школе. - 2009. - № 7. - С. 9-15.
82. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 5. - С. 2-8.
83. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
84. Гальскова Н.Д. Соотношение дидактики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. - М.: Титул, 2010. - С. 20-28.
85. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингвистика и методика / Н.Д. Гальскова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

86. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингвистика и методика / Н.Д. Гальскова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
87. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: ИЦ «Академия», 2006. - 335 с.
88. Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностр. языки в школе. - 2012. - № 1. - С. 3-11.
89. Герасименко И.Е. Использование оценочной лексики во вторичной номинации : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Герасименко Ирина Евгеньевна. - Москва, 2002 - 189 с.
90. Герасимова И.Г. Структура межкультурной компетенции. Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – 2008 - № 67. – С.59-62
91. Гогичев Ч.Г. Национально-культурная специфика осетинских идиом: В сопоставлении с идиомами русского и немецкого языков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.22 / Гогичев Чермен Герсанович. - Москва, 2001. - 152 с.
92. Гокжаева Т.Г. Дидактические условия эффективного формирования у студентов нелингвистических специальностей навыков основных видов чтения и понимания аутентичных текстов: На материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гокжаева Татьяна Григорьевна. - Майкоп, 2005. - 201 с.
93. Городецкая, Л. А. Межкультурная компетентность личности: экспериментальное исследование / Л. А. Городецкая // Вестник Московского университета: - Сер.19: Лингвистика и межкультурная коммуникация . – 2009. – №2 . – С.9-17.

94. Громова В.В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе интердисциплинарного обучения: школа с углубленным изучением иностранного языка, английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Громова Вероника Викторовна. - М., 2011. - 228 с.

95. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому английскому языку в элективном спецкурсе: Продвинутый уровень, специальность "Мировая экономика" : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Губина Наталия Михайловна . М., 2004. - 226 с.

96. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 288 с.

97. Гурвич П.Б. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П.Б. Гурвич // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия; [сост. А.А. Леонтьев]. - М.: Рус. язык, 1991. - 360 с.

98. Гусейнова Л.А. Межкультурный подход к преподаванию иностранного языка: На опыте немецкого как иностранного : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гусейнова Лейла Абдусаламовна. М., 2004. – 145 с.

99. Гутнова З.К. Методика обучения идиоматичной диалогической речи на продвинутых этапах обучения английскому языку в лингвистическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гутнова Залина Казбековна. - Москва, 2000. - 209 с.

100. Давыдова Ю.Г. К вопросу о понятии "лексическая компетенция" на продвинутых уровнях владения иностранными языками / Ю.Г. Давыдова // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота, 2013. - № 5 (72). - С. 56-60.

101. Дакукина Т.А. Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации: Немецкий язык, старшая ступень

средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дакукина Татьяна Анатольевна. - Томск, 2004. - 219 с.

102. Дахин, А.Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре/ А.Н. Дахин //Школьные технологии. - 2006. - №5. - С.35-44.

103. Дахин, А.Н. Открытое образование и компетентность его участников /А.Н. Дахин // Школьные технологии. - 2008. - №1.- С.60-64.

104. Демина Д.А. Методика формирования межкультурной компетенции на основе технологии трехмерной визуализации: экономисты, немецкий язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Демина Дарья Аркадьевна. - Москва, 2010. - 210 с.

105. Домашнев А.И. Интерпретация художественного текста: Немецкий язык / А.И. Домашнев, И.П. Шишкина, Е.А. Гончарова. - М.: Просвещение, 1989. - 208 с.

106. Ежкина Т.М. Развитие социокультурной компетенции в процессе работы с учебным аутентичным текстом при обучении немецкому языку студентов-регионоведов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ежкина Татьяна Михайловна; науч. рук. Н.Н. Сергеева. - Екатеринбург, 2006. - 227 с.

107. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. - СПб.: КАРО, 2005. - 352 с.

108. Ерохина Н.В. Структура и функции идиом: На материале субстантивных устойчивых словосочетаний и сложных существительных английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ерохина Наталья Владимировна. - Самара, 1999. - 198 с.

109. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: Учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 264 с.

110. Жуков В.П. Русская фразеология / В.П. Жуков. . М.: Высшая школа, 1986. -158 с.
111. Журавлева Е.А. Межкультурный диалог как фактор развития единого гуманитарного пространства / Е.А. Журавлева // Толерантность и культура межнационального общения. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2009. - С. 71-75.
112. Зализняк А.А. Ключевые идеи русской языковой картины мира Сборник статей / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. - М.: Языки славянской культуры, 2005. - 540 с.
113. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
114. Зинченко В.Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З. И. Кирнозе. - М.: Наука, 2007. - 224 с.
115. Игна О.Н. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению : Немецкий язык, технический вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Игна Ольга Николаевна; науч. рук. Э.И. Мачкинис. - Томск, 2003. - 186 с.
116. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. - 1990. - № 4. - С. 54-60.
117. Кабакова С.В. Образное основание идиом: Психолингвокультурологические аспекты : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Кабакова Светлана Владимировна. - Москва, 1999. - 120 с.

118. Каирова Р.Б. Отражение категорий культуры в семантике идиом: на материале русского и английского языков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Каирова Равида Борисовна. - Нальчик, 2009. - 226 с.

119. Каменская О.Л. Теория языковой личности — инструмент гендергетики. // Гендер: язык, культура, коммуникация. Доклады Второй международной конференции 22-23 ноября 2001 г. — М.: МГЛУ, 2002. — С. 184-188.

120. Карабахцян Э.К. Единицы международного фразеологического фонда в контексте межкультурной коммуникации / Э.К. Карабахцян, М.И. Ефименко // Молодой ученый. - 2012. - № 2. - С. 182-184.

121. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 2010. - 261 с.

122. Кафтайлова Н.А. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе / Н.А. Кафтайлова // Вестник МГОУ. Серия Педагогика. - 2009. - № 03. - С. 43-46.

123. Кафтайлова Н.А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации: языковой вуз, немецкий язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кафтайлова Наталья Александровна. - М., 2010. - 201 с.

124. Киян О.Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] 2006 /Электронная версия. - Режим доступа: <http://www.isuct.rU/konf/antropos/section/4/KIYAN.htm> (дата обращения: 24.06.2013).

125. Ключева Г.Ю. Методика обучения лексике и фразеологии в культуроведческом аспекте: 5-6 класс : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ключева Галина Юрьевна. - Москва, 2009. - 244 с.

126. Ковшова М.Л. Культурно-национальная специфика фразеологических единиц: Когнитивные аспекты : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ковшова Мария Львовна. - Москва, 1996. - 244 с.
127. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский // Серия "Лингвистическое наследие XX века". - Изд.3. - Москва: ЛКИ, 2007. - 176 с.
128. Компаниец И.М. Технология работы с художественным текстом как средство повышения мотивации учащихся к чтению на иностранном языке : немецкий язык, основная школа : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Компаниец Иван Михайлович. - Москва, 2012. - 190 с.
129. Коновалова О.В. Методика реализации аксиологического подхода в процессе преподавания дисциплин "Иностранный язык" и "Зарубежная литература и культура": на примере подготовки учителя иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коновалова Ольга Владимировна. - Москва, 2010. - 25 с.
130. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб.: Каро, 2004. – 144 с.
131. Копыленко М.М. О градации понятийности и ее отражении в лексемах и фразеосочетаниях / М.М. Копыленко, З.Д. Попова // Семантические категории и методы их изучения. Ч. 1. - Уфа, 1985. – 117 с.
132. Копыленко М.М. Очерки по общей фразеологии: Фразеосочетания в системе языка. Монография / М.М. Копыленко, З.Д. Попова. - Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2010. - 192 с.
133. Коротких Ю.Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коротких Юлия Юрьевна. - Ижевск, 2010. - 227 с.

134. Короткова И.П. Методика формирования лексической компетенции младших школьников посредством английского фольклора : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Короткова Инна Петровна. - Москва, 2012. - 189 с.

135. Кост Д. Оригинальные тексты и материалы на продвинутом этапе обучения / Д. Кост // Вопросы методики обучения иностранному языку за рубежом. – М.: Просвещение, 1978. – С. 123-129.

136. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 375 с.

137. Крутова И.Н. Прагматика эмотивных синтаксических идиом: на материале современной русской прозы : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Крутова Ирина Николаевна. - Астрахань, 2010. - 151 с.

138. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений / Е.С. Кубрякова. М.: URSS, 2009. – 200 с.

139. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур / Л.В. Куликова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 161 с.

140. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. - 2-е изд., перераб. - М.: 1986. - 384 с.

141. Лазарева О.А. Лексическое знание в процессе обучения иностранных студентов русской лексике: структура и форма репрезентации [Электронный ресурс] / О.А. Лазарева // Вестник Московского Государственного Гуманитарного Университета Им. М.А. Шолохова. Филологические Науки. - 2012. - Вып. 1 / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskoe-znanie-v-protssesse-obucheniya-inostrannyh-studentov-russkoy-leksike-struktura-i-forma-reprezentatsii> (дата обращения: 14.04.2014).

142. Лапина В.Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов : английский язык, языковой вуз :

автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лапина Валерия Евгеньевна. - Москва, 2010. - 24 с.

143. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии (О систематизации и методах исследования фразеологических материалов) / Б.А. Ларин // История русского языка и общее языкознание. - М., 1977. - С. 125-149

144. Ларина Т.В. Культура как стилеобразующий фактор / Т.В. Ларина // Межкультурная коммуникация и перевод: материалы межвузовской научной конференции. - М.: МОСУ, 2005. – С. 71-75.

145. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию / О.А. Леонтович. - М.: Гнозис, 2007. - 368 с.

146. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию / О.А. Леонтович. - Волгоград: Перемена, 2003. - 399 с.

147. Леонтович О.А. Системно-динамическая модель межкультурной коммуникации между русскими и американцами : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.20 / Леонтович Ольга Аркадьевна. - Волгоград, 2002. - 502 с.

148. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Л. Леонтьев. М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с.

149. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.

150. Лимова С.В. Обучение идиоматичной устной речи на немецком языке с использованием аутентичного материала: I курс языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лимова Светлана Викторовна. - Санкт-Петербург, 2000. - 254 с.

151. Лиханова В.В. Формирование межкультурной компетентности студентов неязыковых вузов средствами краеведческого материала : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лиханова Виктория Валерьевна. - Улан-Удэ, 2010. - 217 с.

152. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода / С.Х. Ляпин // Концепты. - 1997. - №1. - С.11-35.

153. Макарова Н.В. Коллоквиальные субстантивные композиты в современном немецком языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Макарова Наталья Владимировна. - М., 2004. - 281 с.

154. Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Малькова Елена Валерьевна.- Москва, 2000. - 263 с.

155. Мариничева А.В. Межкультурная коммуникативно-профессиональная компетентность как фактор подготовки квалифицированных специалистов: дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04. - Нижний Новгород, 2003. - 207 с.

156. Масленникова Е.М. Предпосылки успешности двуязычной коммуникации / Е.М. Масленникова // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средне специальных учебных заведениях: Мат. научно-метод. конф. (Ижевск, 12 апреля 2000). - Ижевск, 2000. - С.194-196.

157. Масликова Г.А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Масликова Галина Анатольевна. Москва, 1998. - 252 с.

158. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208с.

159. Махмурян К.С. Обучение лексической стороне речи / К.С. Махмурян // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. - Обнинск: Титул, 2010. - С. 227-242.

160. Мед Н.Г. Оценочная картина мира в испанской лексике и фразеологии: на материале испанской разговорной речи: автореф. дис. ... доктора филол. наук: 10.02.05 / Мед Наталья Григорьевна. - Санкт-Петербург, 2008. - 42 с.

161. Медведева Г.А. Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении: на материале преподавания иностранных языков в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Медведева Галина Александровна. - Челябинск, 2008. - 178 л.

162. Медведева Е.М. Методические особенности обучения устной идиоматической речи [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25738/1/medvedeva_2012_Lang_practice.pdf (дата обращения: 30.03.2013).

163. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллектив. моногр. / отв. ред., авт. Е. Г. Тарева. – М. : Логос, 2014. – 230 с.

164. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова.. - Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

165. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев. - М.: "Готика", 1999. - 176 с.

166. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. - М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. - 448 с.

167. Мирсаетова Л.А. Образ человека во фразеологической картине мира в татарском и русском языках : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.20/ Мирсаетова Лайсан Анваровна. - Уфа, 2004. - 165 с.

168. Митюнова И.Г. Аксиологический подход к формированию правовой культуры старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Митюнова Инна Геннадьевна. - Великий Новгород, 2005. - 200 с.

169. Моисеева А.П. Культура. Особенности научных подходов. Языки культуры. [Электронный ресурс] / А.П. Моисеева // Томский политехнический университет. - Режим доступа: <http://ctl.tpu.ru/files/teoria1.htm> (дата обращения: 21.05.2012).

170. Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии / В.М. Мокиенко. - 2-е изд., перераб. - СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2005. - 256 с.
171. Москаленко А.В. Концепт "птица" в английской фразеологической картине мира : автореферат дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Москаленко Анна Валерьевна. - Санкт-Петербург, 2015. - 22 с.
172. Мусап Айчичек. Репрезентация концепта вода во фразеологической картине мира : на материале русского, турецкого и английского языков : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Мусап Айчичек. - Уфа, 2012. - 172 с.
173. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения / И.Л. Набок. – М.: ИЦ «Академия», 2010. – 336 с.
174. Новосельцева Н.В. Развитие синонимической компетенции у будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки: На старшей ступени обучения языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Новосельцева Наталья Владимировна; науч. рук. Е.И. Пассов. - Елец, 2004. - 174 с.
175. Носонович Е.В. Критерии содержания аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.Н. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 1996 - № 2. - С. 6 - 15.
176. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.Н. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 1. - С. 11-21.
177. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Носонович Елена Викторовна. - Тамбов, 1999. - 175 с.
178. Нурахметов Е.Н. Роль эмоции в создании картины мира художественного текста [Электронный ресурс] / Е.Н. Нурахметов // Режим доступа: http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Philologia/3_nurahmetov.doc.htm (дата обращения: 03.08.2014).

179. Оберемко О.Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в 5-7 классах средней школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Оберемко И.О. - Москва, 1989. - 16 с.

180. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [монография] / Департамент по языковой политике Генерального директора (DG IV) по образованию, культуре, наследию, молодежи и спорту Совета Европы, Страсбург; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. - М.: Изд-во МГЛУ, 2003. - 256 с.

181. Орлова Н.Ф. Использование идиом для формирования вербального компонента лингвострановедческой компетенции / Н.Ф. Орлова, М.В. Ульянова // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. - СПб.: Каро, 2001. - С. 170-184.

182. Османова И.В. Формирование лингвистической компетенции в обучении чтению студентов начального этапа вузов / факультетов лингвистического профиля : на материале лексики с национально-культурной семантикой английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Османова Ирина Викторовна. - Пятигорск, 2009. - 251 с.

183. Остроумова О.Ф. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе / О.Ф. Остроумова // Информационно-коммуникативные технологии: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (2-4 февраля 2012 г.) / науч. ред. Г.В. Морозова. - Казань : Центр инновационных технологий, 2012. - С. 96-102.

184. Павлова А.Э. Фразеологические единицы как средство создания комического в романе М.А. Булгакова "Мастер и Маргарита" : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Павлова Алла Эдуардовна. - Кострома, 2003. - 203 с.

185. Павлова Л.П. "Морской" компонент нидерландскоязычной фразеологической картине мира : когнитивный и прагматический аспекты :

дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Павлова Людмила Панасовна. - Москва, 2008. - 183 с.

186. Парадигмы научного знания в современной лингвистике: сб. науч. трудов / [отв. ред.: Е.С. Кубрякова, Л.Г. Лузина]; РАН, Ин-т науч. информации по обществ. наукам, [Центр гуманит. науч.-информ. исследований, Отд. языкознания]. - 2-е изд., доп. - М.: ИНИОН РАН, 2008. - 182 с.

187. Парилова Н.А. Обучение студентов английского отделения языкового вуза эмотивно-оценочной лексике немецкого языка как второго иностранного : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Парилова Наталья Александровна. - Санкт-Петербург, 2010. - 24 с.

188. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

189. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.

190. Петеленкова М.Г. Конфликт этимологического и денотативного значения : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Петеленкова Мария Геннадьевна. - М., 2004. - 327 с.

191. Петренко Е.Е. Фразеологическая картина мира в художественных текстах для младших школьников : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Петренко Елена Евгениевна. - Челябинск, 2008. - 258 с.

192. Петрова Е.И. Речевая деятельность и речевое поведение носителей немецкого языка : На материале идиом в речевом жанре детектив : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Петрова Екатерина Игоревна. - Ростов-на-Дону, 2004. - 179 с.

193. Петрова Е.Ю. Цветообозначения в языковом сознании вторичной языковой личности (на материале русского и французского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Петрова Елена Юрьевна. - М., 2008. - 20 с.

194. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.

195. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. - Тюмень, 2003. - 326 с.

196. Полубиченко Л.В. Роль и место художественной литературы в подготовке современного лингвиста / Л. В. Полубиченко // Вестник Московского университета:Сер.19: Лингвистика и межкультурная коммуникация . – 2012 . – №4 . – С. 145-158.

197. Попов Ю.В. «Скрытый» смысл в структуре текста / Ю.В. Попов // Содержательные аспекты предложения и текста. - Калинин : КГУ, 1983. - С. 100 - 106.

198. Попова Н.В. Дихотомия конфронтирующих категорий во фразеологических картинах мира немецкого и русского языков: дис. ... доктора филол. наук : 10.02.20 / Попова Наталья Владимировна. - Москва, 2011. - 496 с.

199. Присная Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав / Л.Л. Присная // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2008. - № 70. - С. 287-289.

200. Прямикова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве : функциональное и структурное содержание : автореф. дис. ... доктора социол. наук : 22.00.04 / Прямикова Елена Викторовна. - Екатеринбург, 2012. - 43 с.

201. Птицына И.Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) / И.Ф. Птицына // Педагогические науки. - 2007. - №3. - С. 59-63.

202. Пугачева Л.С. Формирование фразеологической компетенции иностранных студентов-филологов : на материале фразеосемантического поля

"Деятельность человека" : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пугачева Любовь Сергеевна. - Санкт-Петербург, 2012. - 23 с.

203. Пыхина Н.В. Педагогические условия формирования лингвистической компетенции на этапе начального иноязычного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пыхина Наталья Владимировна. - Нижний Новгород, 2002. - 235 с.

204. Райхштейн А.Д. Немецкие идиоматические фразы / А.Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе. - 1969. - № 4. - С. 13-18.

205. Райхштейн А.Д. Немецкие устойчивые фразы: Пособие по лексикологии языка / А.Д. Райхштейн. – Л.: Просвещение, 1971. - 182 с.

206. Райхштейн А.Д. О межъязыковом сопоставлении фразеологических единиц немецкого и русского языков / А.Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе. - 1979. - № 4. - С. 3-8.

207. Райхштейн А.Д. О механизмах экспрессивно-оценочной номинации в современном немецком языке / А.Д. Райхштейн // Словообразование и проблемы номинации в германских языках. Сб. науч. тр. - Горький : Изд-во ГПУ, 1985. – С. 70-77.

208. Райхштейн А.Д. О сопоставлении фразеологических систем / А.Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе. – 1960. - № 4. – С. 8-15.

209. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский; под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. - 536 с.

210. Родина Н.М. Становление речевого общения на втором языке у дошкольников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Родина Наталья Михайловна; науч. рук. Е.Ю. Протасова. - Москва, 1998. - 168 с.

211. Розен Е.В. Как появляются слова: Немецкая лексика: история и современность / Е.В. Розен. - М.: Изд-во Март, 2000. - 155с.

212. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория, тренинг / Ю. Рот, Г. Коптельцева. - Юнити-Дана, М.: 2006. - 224 с.

213. Ружьева Р.Е. Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка (5-6 классы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ружьева Раиса Ефимовна; науч. рук. Е.А. Быстрова. - Москва, 2002. - 212 с.

214. Русецкая О.Н. Страноведение в свете межкультурного подхода к обучению иностранным языкам / О.Н. Русецкая // Педагогические науки. - 2004. - № 6. - Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/332> (дата обращения: 03.05.2013).

215. Рыкунов Р.Н. Концептосфера эмоций и особенности ее выражения в лексике английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Рыкунов Роман Николаевич. - Санкт-Петербург, 2008. - 17 с.

216. Саблина С.Г. Барьеры коммуникации в межкультурной среде / С.Г. Саблина // Сборник научных трудов "Актуальные проблемы теории коммуникации". -СПб. - Изд-во СПбГПУ, 2004. - С. 52-74.

217. Савинова Н.А. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции / Н.А. Савинова, Л.В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. - 2007. - Вып. 294. - С. 116 – 119.

218. Сагатовский В.Н. Философия культуры: предмет и базовые понятия / В.Н. Сагатовский // Аналитика культурологии. - 2004-2015 ЭНИ. - 2010 . - Режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/archive/itemlist/category/33-issue-16.html> (дата обращения: 23.02.2013).

219. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию / А.П. Садохин. - М.: Высшая школа, 2005. - 310 с.

220. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация / А.П. Садохин. - М.: Альфа-М, 2010. - 288 с.

221. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : дис. ... доктора культурологических наук : 24.00.01 /

Садохин Александр Петрович, науч. консультант И.В. Кондаков.- Москва, 2009.
- 342 с.

222. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. - М.: Юнити-Дана, 2004. - 272 с.

223. Саитова Э.М. Имена лиц во фразеологической картине мира : на материале немецкого, русского и башкирского языков : дис. ... канд.филол. наук : 10.02.20: Саитова Эльвира Маратовна. - Уфа, 2007. - 160 с.

224. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. - Воронеж: Истоки, 1996. - 150 с.

225. Сборник статей по направлениям научной деятельности Е.С. Кубряковой / Правительство Москвы. Моск. ком. образования. Моск. гор. пед. ун-т. Фак-т ин. яз. Каф. англ. филологии; [Редкол.: О.В. Афанасьева, О.А. Радченко и др.]. - М.: МГПУ, - 1997. - 155 с.

226. Сергеева Л.А. Оценочное значение и категоризация оценочной семантики : опыт интерпретационного анализа : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.01 / Сергеева Лариса Александровна. - Уфа, 2004. - 316 с.

227. Сиземина А.Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения : английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сиземина Александра Евгеньевна; науч. рук. А.Н. Шамова. - Нижний Новгород, 2009. - 197 с.

228. Силинская Н.П. Концепты отрицательных эмоций в английской фразеологической картине мира: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Силинская Наталия Павловна. - Санкт-Петербург, 2008. - 214 с.

229. Смирницкий А.И. Фразеологические единицы в современном английском языке / А.И. Смирницкий // Лексикология английского языка. - М.: Иностранная лит-ра, 1957. - 286 с.

230. Смирнова И.Б. Актуальные вопросы преподавания немецкого языка в средней школе: Учебно-методическое пособие для учителя / И.Б. Смирнова. – СПб.: Каро, 2005. - 160 с.

231. Снегова О.В. Повышение языкового уровня студентов вуза в процессе обучения чтению текстов социокультурной направленности : английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Снегова Ольга Валерьевна. - Нижний Новгород, 2013. - 211 с.

232. Соловова Е.Н. Методика отбора и работы с текстами на старшем этапе обучения школьника / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. - 2007. - № 2. - С. 2-10.

233. Соловьева И.С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников (на материале сельских школ Республики Саха (Якутия) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Соловьева Ирина Саввична; науч. рук. Д.А. Данилов. - Якутск, 2007. - 185 с.

234. Солодуб Ю.П. К проблеме сопоставительного исследования фразеологической картины мира различных народов: фразеологическая модель, образно мотивирующая на основе ирреальности ситуации семантику невозможности / Ю.П. Солодуб // Филологические традиции и современное литературное образование. - М., 2002. - С. 112-115.

235. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. / Ю.С. Степанов. - М.: Академический проект, 2004. – 990 с.

236. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. - М.: Дом Книга, 2007. - 378 с.

237. Суворкина Н.Ю. Сложные слова с компонентами-англицизмами в русском и немецком языках : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01, 10.02.19 / Суворкина Надежда Юрьевна; науч. рук. Ф.А. Литвин, А.М. Кокин. - Орел, 2004. - 204 с.

238. Суворова М.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. Улан-Удэ, 2000. – 21 с.

239. Сухова Н.А. Формирование культурно-страноведческой компетенции на основе аутентичных материалов в процессе обучения устной речи студентов педагогического вуза : Второй курс, немецкий язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сухова Наталья Александровна; науч. рук. С.Ф. Шатилов. - Санкт-Петербург, 2002. - 244 с.

240. Сысоев П.В. Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку и культуре: новые задачи и новые возможности в XXI веке / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. - 2015. - № 1. - С. 9-22.

241. Сысоев П.В. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов / П.В. Сысоев, А.А. Кокорева / Язык и культура. - 2013. - № 1 (21). - С. 114-124.

242. Сысоев П.В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре / П.В. Сысоев // Язык и культура. - 2014. - № 4 (28). - С. 184-202.

243. Табарданова Т.Б. Коммуникативная компетентность педагога как ресурс психологического благополучия субъектов образовательного процесса: методические рекомендации / Т.Б. Табарданова, Н.А. Горбунова, В.А. Гайдукова, М.К.Потапова. - Ульяновск: Лицей ФМИ № 40. - 2012. - 108 с.

244. Тарбаева Г.М. Методика формирования основ межкультурной коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе обучения бурятскому языку : на материале бурятских народных сказок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тарбаева Гэрэлма Мункожаргаловна; науч. рук. С.Ц. Содномов. - Улан-Удэ, 2010.- 170 с.

245. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация / Е.Г. Тарева // Теория и практика обучения иностранным языкам:

традиции и инновации: Сборник статей международной практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: Тезаурус, 2013. – С. 61-67.

246. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В.Н. Телия. - М., 1986. - 141 с.

247. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. - Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. - 288 с.

248. Тепкеева В.В. Концептосфера "Love-Marriage" в английской фразеологической картине мира : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Тепкеева Вероника Владимировна. - Санкт-Петербург, 2007. - 186 с.

249. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2008. - 344 с.

250. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2000. - 264 с.

251. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Г.Д. Томахин. М.: Высшая школа, 1988.-239 с.

252. Томахин, Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: (на материале лексических американизмов английского языка) : дис. . д. филол. наук : (10.02.19) / Г.Д. Томахин. М.: Изд-во МГУ, 1984. - 487 с.

253. Третьякова И.В. Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам : Немецкий язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Третьякова Ирина Владимировна; науч. рук. В.П. Фурманова. - Саранск, 2005. - 266 с.

254. Трипольская Т.А. Эмотивно-оценочная лексика в антропоцентрическом аспекте : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.01 /

Трипольская Татьяна Александровна; науч. рук. Н.Е. Сулименко. - Санкт-Петербург, 1999. - 437 с.

255. Троцюк Т.С. Роль аутентичного текста в овладении межкультурным общением / Т.С. Троцюк // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам : материалы V Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 28 окт. 2011 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. - Минск: Изд. центр БГУ, 2011. — С. 30-31.

256. Тураева З.Я. Лингвистика текста / З.Я. Тураева. - М.: 1986. - 126 с.

257. Тхорик В.И. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация / В.И. Тхорик, Н.Ю. Фанян. - М.: ГИС, 2006. - 260 с.

258. Тырхеева Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тырхеева Надежда Сергеевна; науч. рук. Н.В. Баграмова. - Санкт-Петербург, 2005. - 258 с.

259. Тычинина Л.В. Россия и мир. Вчера, сегодня, завтра. Проблемы психологии и межкультурной коммуникации / Л.В. Тычинина, З.В. Ивановский. - Издательство: МГИ им. Е. Р. Дашковой, 2007. - 264 с.

260. Унапкошвили М.Д. Средства экспрессивно-оценочной номинации в современной немецкой идиоматике (на материале фразеосемантического поля со значением «добиваться превосходства принуждением, насилием») : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Унапкошвили Майя Давидовна. - Москва, 1991. - 24 с.

261. Ушакова Н.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов языкового вуза на основе аутентичных текстов (шведский язык как второй иностранный) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ушакова Нина Леонидовна; науч. рук. Г.А. Баева. - Санкт-Петербург, 2010. - 336 с.

262. Федорова О.Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Федорова Ольга Николаевна; науч. рук. М.К. Колкова. - Санкт-Петербург, 2007. - 278 с.

263. Фетисова А.А. Методика управления фактором произвольности в процессе развития иноязычной лексической компетенции студентов : I курс, языковой педагогический вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фетисова Анастасия Александровна; науч. рук. Г.А. Китайгородская. - Москва, 2010. - 186 с.

264. Филатова Н.И. Обучение студентов-лингвистов идиоматичности устной иноязычной речи : На материале испанского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Филатова Наталья Ивановна; науч. рук. Н.В. Барышников. - Пятигорск, 2002. - 226 с.

265. Филиппова Н.В. Методика обучения национально-маркированной лексике на основе межкультурного подхода в языковом вузе : На материале художественной литературы Германии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Филиппова Наталья Валерьевна; науч. рук. Н.В. Языкова. - Улан-Удэ, 2002. - 227 с.

266. Филонова В.В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода: английский язык, направление подготовки "лингвистика": диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Филонова Виктория Викторовна. - Москва, 2013. - 160 с.

267. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. - М.: Рус. язык, 1991. – 185 с.

268. Фурманова В.П. Межкультурная и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) : дис. ...

д-ра пед. наук : 13.00.02 / Фурманова Валентина Павловна; науч. рук. А.А. Леонтьев. - М., 1994.- 475 с.

269. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе: монография / В.П. Фурманова. – Саранск, 2009. - 164с.

270. Хабарова О.Г. Оценочные фразеологизмы, восходящие к образам животного и растительного мира : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Хабарова Оксана Геннадьевна; науч. рук. Т.В. Маркелова. - Москва, 2004. - 217 с.

271. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Моногр. / И.И. Халеева. – М.: Высш. школа, 1989. - 238 с.

272. Халяпина Л.П. Современные ориентации в методике преподавания иностранных языков / Л.П. Халяпина // Вопросы филологии, методики, преподавания иностранных языков и страноведения. - Новгород: НовГУ, 1997. - Вып. 1. - С. 140- 142.

273. Харламова М.В. Методика обучения учащихся старших классов средней школы аутентичности высказываний: на материале немецкого языка: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Харламова Мария Витальевна. - Нижний Новгород, 2009. - 197 с.

274. Хитрик К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе (на материале иранской ветви индоевропейских языков) Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - Москва, 2001. - 26 с.

275. Хлызова Н.Ю. Вторичная языковая личность с позиции глобально-открытого информационного общества в контексте медиаобразования [Электронный ресурс] / Н.Ю. Хлызова // «MAGISTER DIXIT» - научно-педагогический журнал восточной Сибири. - Иркутск, 2011. - № 2 (06). - Режим

доступа: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/hlyzova_n.yu_.pdf (дата обращения: 12.05.2014).

276. Хлызова Н.Ю. Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хлызова Наталья Юрьевна. - М., 2011. - 22 с.

277. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского.— М.: ИОСО РАО, 2002. –С.135-157.

278. Цзан Вэньцзянь. Лингводидактическая система формирования фразеологической компетенции китайских русистов : на материале русских соматических фразеологизмов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цзан Вэньцзянь; науч. рук. К.В. Маерова. - Москва, 2009. - 253 с.

279. Цильке Е.А. Роль аутентичных текстовых материалов (прессы) в повышении качества обучения старшеклассников английскому языку / Е.А. Цильке // Педагогическое обозрение. - 2004. - № 46. - С. 16-17.

280. Цоллер В.Н. Эмоционально-оценочная энантиосемия в русском языке / В.Н. Цоллер // Филологические науки. - Москва, 1998. - № 4.- С. 76-83.

281. Червякова Л.Д. Проблемы межкультурной коммуникации: культурная идентификация и конфликт культур в деловой дискурсивной практике / Л.Д. Червякова, Е.Э. Сапожникова. - М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2006 (М.: ИПК РУДН). - 126 с.

282. Чернецкая Н.И. Использование аутентичного материала при обучении различным видам речевой деятельности / Н.И. Чернецкая, Р.Г. Романович, Н.А. Костерова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы V Международной научной конференции / БГУ, Минск, 28 октября 2011 г. / Белорус. гос. ун-т, ФМО; редкол.: А. В. Шарапо [и др.]. - Минск, 2011. - С. 32-33.

283. Чернов Л.И. Педагогические аспекты формирования межкультурной грамотности у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чернов Леонид Игоревич. - Рязань, 2005. - 21 с.

284. Чернышов С.В. Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии : английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чернышов Сергей Викторович. - Нижний Новгород, 2008. - 209 с.

285. Чернышов С.В. Методическая типология знаний иноязычной картины мира / С.В. Чернышов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2013. –№ 24. – С.122-131.

286. Чернышов С.В. Отбор эмотивных текстов для обучения иноязычной эмотивной коммуникации [Текст] // С.В. Чернышов / Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. - №3(45): в 2-х частях. – Ч.2. – С. 206-208.

287. Чернявская Т.Н. Приемы создания и использования текстовых материалов учебника русского языка для иностранцев в лингвострановедческих целях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чернявская Т.Н. - М., 1983. - 24 с.

288. Чичерина Ю.В. Методика обучения чтению прагматических текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников: французский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чичерина Юлия Владимировна. - Нижний Новгород, 2009. - 242 с.

289. Чубина Е.А. Развитие культурно-языковой компетенции студентов-филологов в процессе обучения лингвокультурологическому комментированию фразеологических единиц : В рамках спецкурса: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чубина Елена Александровна; науч. рук. В.И. Зимин. - Ярославль, 2005. - 300 с.

290. Чэнь Шуан. Методика обучения студентов пониманию и интерпретации китайских идиом чэньюй на продвинутом этапе языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чэнь Шуан; науч. рук. Е.Г. Тарева. - Иркутск, 2007. - 213 с.

291. Шагаль В.Э. Арабский мир: Пути познания: Межкультурная коммуникация и арабский язык / В.Э. Шагаль. - М.: 2001. – 288 с.

292. Шамов А. Н. Система взаимосвязанного обучения лексическим навыкам устной речи и чтения на среднем этапе общеобразовательной школы : На материале нем. яз. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шамов Александр Николаевич; науч. рук. К.И. Саломатов. - Нижний Новгород, 1999. – 262 с.

293. Шамов А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: Монография / А.Н. Шамов. - Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2000. - 152 с.

294. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения - основа семантической компетенции обучаемых / А.Н. Шамов // Иностранные языки в школе. - 2007. - №4. - С. 19-25.

295. Шамов А.Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи: Монография / А. Н. Шамов. - Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. - 239 с.

296. Шарая О.В. Национально-культурная специфика немецкой флористической фразеологии : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Шарая Олеся Викторовна; науч. рук. Т.В. Ключева. - Москва, 2005. - 364 л.

297. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. - М.: Просвещение, 1986. - 223с.

298. Шевелева Л.В. Идиоматический тип значения языковых единиц / Л.В. Шевелева // Типы языковых значений: Межвуз. сб. науч. тр. - Рязань, 1986. – 111 с.

299. Шеина И.М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта: автореф. дис. ... доктора филол. наук : 10.02.20 / Шеина Ирина Михайловна. - Москва, 2009. - 50 с.

300. Шихардина Л.Н. Межкультурный диалог на уроках иностранного языка как фактор развития личности учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шихардина Людмила Николаевна; науч. рук. А.Д. Сазонов. - Челябинск, 2003. - 174 с.

301. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. - М.: Академия, 1999. – 288 с.

302. Щеголева Г.С. Создание конспекта урока русского языка: текстоориентированный подход // Начальная школа. - 2010. - № 1. - С. 102.

303. Языкова Н.В. Межкультурный подход в языковом образовании: содержательно-целевой аспект / Н.В. Языкова // Функциональная лингвистика. - 2011. - №2, т. 2. – С. 313-316.

304. Яковлев С.В. Коммуникативно-оценочная лексика в современном немецком языке (лексикографическая фиксация и функционирование в тексте) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Яковлев Сергей Владимирович. - Санкт-Петербург, 1992. - 16 с.

305. Яковлева Н.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 классов якутской школы на основе интегрированного подхода (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Яковлева Надежда Егоровна; науч. рук. Ю.В. Еремин. - Санкт-Петербург, 2005. - 196 с.

306. Bachman S. Aufgaben und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen / S. Bachman, S. Gerhold, G. Wessling // Zielsprache Deutsch. - 1996. - № 27. S. 77-91.

307. Buckingham L. A multilingual didactic approach to idioms using a conceptual framework. Language Design [Electronic resource] / L. Buckingham //

Journal of Theoretical and Experimental Linguistics. - 2006. - № 8. - Режим доступа: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD8/2-Louisa-multilingual-LD8.pdf (дата обращения: 30.10.2013).

308. Burger H. *Idiomatik des Deutschen* / H. Burger. - Tübingen, Max Niemeyer Verlag. - 1973. - 117 S.

309. Canale M. *From communicative competence to communicative language pedagogy* / M. Canale // *Language and communication*; edited by J. C. Richards, R.W. Schmidt. - Longman. - 1983. - 276 p.

310. *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* [Electronic resource] / Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата обращения: 18.11.2013).

311. Duhme M. *Lauschangriff und Rollkommando - "Einwortphraseologismen" in der Pressesprache am Beispiel des Nachrichtenmagazins FOCUS* / M. Duhme. - Baur, Chlosta (Hrsg.). - 1995. - S. 83-93.

312. Fichou J.-P. *Enseigner Les Civilisations* / J.-P. Fichou. - Paris: Presses Universitaires de France, 1979. 195 p.

313. Fleischer F. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache* / F. Fleischer. - Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997. - 299 S.

314. Gondek A. *Das Wesen der Einwortidiome und ihr Verhaeltnis zur Phraseologie am Beispiel der Einwortphraseme mit Farbbezeichnungen im Deutschen* / A. Gondek, S. Joanna // *Studia Linguistica XXI*. - Wrocław, 2002. - S. 65-75.

315. Henschel H. *Das Problem der Einwortidiome und ihr Verhältnis zur Phraseologie (am Material des Tschechischen und anderer Sprachen) = Le problème des idiotismes d'un seul mot et leur rapport à la phraséologie (sur des matériaux tchèques et d'autres langues)* / H. Henschel // *Zeitschrift für Phonetik*. - Berlin, Akademie-Verlag, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. - 1987. - №40. - pp. 839-847.

316. Hockett C. F. A course in modern linguistics / C. F. Hockett. - N.Y.: Macmillan, 1958. - P. 171-318.
317. Hymes D. On communicative competence / edited by J. B. Pride, J. Holmes // Sociolinguistics. - Harmondsworth: Penguin, 1972. - P. 269-293.
318. Interkulturelle Kommunikation. Interkulturelle Kompetenz. Vorlesung Müller-Jacquier. - Universität Bayreuth, 2011. – 202 S.
319. Liontas J. I. Artificial intelligence and idiomaticity. The Reading Matrix [Electronic resource] / I. John // 5th Anniversary Special Issue — CALL Technologies and the Digital Learner. - 2006. - Vol. 6. - № 3. - Режим обращения: http://www.readingmatrix.com/articles/john_liontas/article2.pdf (дата обращения: 19.08.2012).
320. Knapp K. Interkulturelle Kommunikation / K. Knapp, A. Knapp-Potthoff // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. - 1990. - №1. - S. 62-93.
321. Knapp K. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Qualifikationsmerkmal für die Wirtschaft / K. Knapp // Bolten, Jürgen (Hrsg.): Cross Culture; Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. - Berlin, 1999. - S. 8-23.
322. Kramsch Claire. Context and Culture in Language Teaching / Clair Kramsch. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 295 p.
323. Krumm H.-J. Deutsch als Fremdsprache / H.-J. Krumm, G. Helbig, L. Götze, G. Henrici // Ein internationales Handbuch. - De Gruyter: Berlin. - 2001. - 83S.
324. Larson D.N. Becoming bilingual: A guide to language learning / D.N. Larson, W. Smalley. - Lanham, MD: University Press of America, Inc. - 1984. - 398 p.
325. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Introduction / W. Littlewood. – Cambridge Cambridge University Press, 1981. - 108 p.
326. Müller B.-D. Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache / B.-D. Müller // Krause, Burkhardt / Scheck, Ulrich / O'Neill, Patrick (Hrsg.): Präludien. kanadisch-deutsche Dialoge. - München: Iudicium, 1992. - S. 133-156.

327. Müller-Jacquier B. Linguistische Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingmoduls / B. Müller-Jacquier // Bolten, Jürgen (ed.) Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation, Leipzig: Popp, 2000. - S. 20-49.

328. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung / G. Neuner, H. Hunfeld // Fernstudieneinheit 4 . - Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1993. - 184 S.

329. Palmer F. Idioms / F. Palmer // Semantics: A New Outline. – M. : Vysšaya Škola, 1982. – P. 64–65.

330. Plakkil F. Modelle kultureller Differenzenerfahrungen: Versuche einer Operationalisierung / F. Plakkil // Interkulturelle Kommunikation. Interkulturelle Kompetenz. - Vorlesung Müller-Jacquier, - Universität Bayreuth, 2011. – S. 21-28, S. 56 - 64.

331. Porcher L. La civilisation / L. Porcher avec Martine Abdallah. - Pretceille étal; Paris: Clé international. - 1986. - 143 p.

332. Reinbothe R. Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung / R. Reinbothe // Info DaF 24,4, 1997. – 97 S.

333. Reinecke W. Einige Bemerkungen zur Linguodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts / W. Reinecke // Deutsch als Fremdsprache. (16). – 1979. – H. 5.

334. Savignon Sandra J. Communicative Language Teaching / Sandra J. Savignon // Theory into Practice. – 2011. – Vol. 26. – P. 235-242.

335. Schippan T. Einführung in die Semasiologie / Th. Schippan. - 2., überarb. Aufl. - Leipzig: Bibliogr. Inst., 1975. – 269 S.

336. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Th. Schippan. – 2., durchges. Auflage. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1987. - 307 S.

337. Spada N. Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects / N. Spada // International Handbook of English Language Teaching. – 2007. – Vol. 15. – P. 271-288.

338. Szczek J. Einwortphraseologismen und ihr Verhaeltnis zur Phraseologie (am Beispiel des Deutschen und Polnischen / J. Szczek // Foeldes, Cs., Wirrer, J. (Hrsg.): Phraseologismen als Gegenstand sprach- und kulturwissenschaftlicher Forschung. Akten der Europhras und des WAK Loccum 2002. - Hohnegehren, 2004. - S. 75-83.

339. Thomas A. Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile, IMIS – Beiträge / A. Thomas. - 1999. - H. 10. - S. 91–130.

340. Torres G. M. Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen, dargestellt an Mißverständnissen zwischen Spaniern und Deutschen, Neusprachliche Mitteilungen / Torres G. M. Wolff J. - 1883. - № 4. - S. 209-216.

341. Weinreich U. Problems in the Analysis of Idioms: Substance and Structure of Language / U. Weinreich. - University of California Press, Berkley and Los Angeles, 1984. - P. 4-5.

342. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R.W. White // Psychological review. - 1959. - № 66. - P. 297-333.

343. Widdowson H.G. Teaching language as communication / H.G. Widdowson. - Oxford: Oxford University Press, 1990. -168 p.

Справочная литература

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

345. Афонькин Ю.Н. Русско-немецкий словарь крылатых слов: Ок. 1200 ед. / Ю.Н. Афонькин; Под ред. В. Шаде. - М.: Рус. яз; Лейпциг: Enzyklopadie, 1985. - 285 с.

346. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. - М.: Советская энциклопедия, 1966. – 598 с.

347. Булыко А.Н. Фразеологический словарь русского языка: Около 7000 фразеологизмов /А. Н. Булыко. - Минск: Харвест, 2007. - 448 с.
348. Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Порошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Порошиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. - 632 с.
349. Розен Е.В. На пороге XXI века : Новые слова и словосочетания в нем. яз. / Е.В. Розен. - М.: Менеджер, 2000. - 189с.
350. Розенталь Д.Э. Словарь трудностей русского языка: Ок. 30 000 слов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. - 3-е изд., доп. - М.: Рус. яз., 1984. - 704 с.
351. Розенталь Д.Э. Фразеологический словарь русского языка / Д.Э. Розенталь, В.В. Краснянский. - М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство Оникс», 2011. - 416 с.
352. Фразеологический словарь русского языка / А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, Л.А. Ломова. - 3-е изд., стереотип. - М., Рус. яз.-Медиа, 2007. - 334 с.
353. Шекасюк Б.П. Новый немецко-русский фразеологический словарь / Neues deutsch-russisches phraseologisches Wörterbuch / Б.П. Шекасюк. – М.: Либроком, 2014.-864 с.
354. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. - М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. - 752 с.
355. Duden Band 10: das Bedeutungswörterbuch. – Mammheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2002. – 1103 S.
356. Duden Band 11: Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. – Mammheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2002. – 955S.
357. Duden Band 7: das Herkunftswörterbuch. – Mammheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1999. – 839 S.
358. Duden Deutsches Universalwörterbuch. – Mammheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996. – 1816 S.
359. Müller K. Lexikon der Redensarten. – München: Gütersloh, 2001 - 781 S.

360. Schemann H. Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten. - Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1991 - 460 S.

Источники материала исследования

361. Винтайкина Р.В. Учебное пособие «Немецкий язык для второго года обучения». В двух частях. Часть 1. Уровень В1. Р.В. Винтайкина, Н.Н. Новикова, Н.Н. Саклакова. Отв. редактор А.М. Ионова. Моск. гос. ин-т. междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. немецкого языка. – М.: МГИМО-Университет, 2014. –284 стр.

362. Время немецкому. Часть 2 / С.А. Волина, Г.Б. Воронина, Л.М. Карпова. – М.: Златоуст, 2009 – 261 с.

363. От слова к тексту 1: учебник немецкого языка для студентов лингвистических вузов и факультетов / Н.А.Гончарова, Н.В.Любимова, Ю.М.Казанцева. – М.: АСТ-ПРЕСС школа; АСТ-ПРЕСС МАРТ, 2002. - 252 с.

364. AusBlick 1 Brückenkurs Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Kursbuch / A. Fischer-Mitziviris, S. Janke-Papanikolaou. - Ismaning: Hueber Verlag, 2007 – 116 S.

365. AusBlick 1 Brückenkurs Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Arbeitsbuch / A. Fischer-Mitziviris, S. Janke-Papanikolaou. - Ismaning: Hueber Verlag, 2008 – 157 S.

366. Boie K. Die liebe Familie (Faktor fünf 7) / K. Boie. – Copenhagen: Forlaget Kaleidoskope, 2004. – 59 S.

367. Delfin Arbeitsbuch. Lehrwerk fuer Deutsch als Fremdsprache / H. Aufderstrasse, J.Müller, Th. Storz. - Ismaning: Hueber Verlag, 2003 – 251 S.

368. Delfin Lehrbuch. Lehrwerk fuer Deutsch als Fremdsprache / H. Aufderstrasse, J.Müller, Th. Storz. - Ismaning: Hueber Verlag, 2002 – 256 S.

369. Lagune Arbeitsbuch 2. Deutsch als Fremdsprache / H. Aufderstrasse, J.Müller, Th. Storz. - Ismaning: Hueber Verlag, 2007 – 224 S.
370. Lagune Arbeitsbuch 3. Deutsch als Fremdsprache / H. Aufderstrasse, J.Müller, Th. Storz. - Ismaning: Hueber Verlag, 2008 – 196 S.
371. Lagune Kursbuch 2. Deutsch als Fremdsprache / H. Aufderstrasse, J.Müller, Th. Storz. - Ismaning: Hueber Verlag, 2006 – 230 S.
372. Lagune Kursbuch 3. Deutsch als Fremdsprache / H. Aufderstrasse, J.Müller, Th. Storz. - Ismaning: Hueber Verlag, 2008 – 224 S.
373. Thoma L. Das Idealpaar / L.Thoma. – Editorial Idiomas, Hueber, 2007 – 95S.

Приложение 1. Система заданий для обучения идиоматике иностранного языка на основе текста для чтения в рамках межкультурного подхода

(на основе учебника Н.А. Гончаровой, Н.В.Любимовой, Ю.М.Казанцевой «Vom Wort zum Text 1»)

Классификация по этапам работы над текстом

Предтекстовый этап (семантизация идиом, необходимых для понимания текста)

Языковые упражнения:

1. Самостоятельная семантизация идиомы. Цель: развитие словообразовательной догадки студентов и умение самостоятельно семантизировать идиомы.

Текст: **Ist Freitag der 13. ein Unglückstag? (S.47)**

Упражнение:

Die Redewendung „einen guten Ruf haben / genießen“ bedeutet „eine gute Reputation haben“. Was bedeutet denn „einen schlechten Ruf genießen“?

Текст: **Kulinarische Spuren (S.185)**

Упражнение:

Wie verstehen Sie das Wort „Allesfresser“? Sind alle Bestandteile dieses Idioms Ihnen klar? Wie kann man das Ganze übersetzen?

2. Самостоятельная семантизация идиомы из контекста. Цель: развитие словообразовательной и контекстуальной догадки студентов, развитие навыка раскрытия значения идиом из контекста и установление ассоциативных семантических связей, развитие умения выявлять компоненты значения идиом из контекста и при использовании лексикографических источников.

Текст: **Kulinarische Spuren (S.185)**

Упражнение:

Lesen Sie das Gedicht von Heinrich Hoffmann. Warum heißt es „Suppenkaspar“? Ist „Suppenkaspar“ ein Antonym oder ein Synonym zum „Allesfresser“? Wie meinen Sie: welche Menschen nennt man heute „Suppenkaspar“?

Предречевые упражнения:

Ответ на вопросы с использованием идиом. Цель: развитие умения употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях, развитие умения рассуждать о фактах, приводя аргументы.

Текст: **Kulinarische Spuren (S.185)**

Упражнение:

Gehören Sie selbst zu Allesfressern oder sind Sie ein Suppenkaspar? Warum?

Текстовый этап

Языковые упражнения:

1. Самостоятельная семантизация идиомы из контекста. Цель: развитие словообразовательной и контекстуальной догадки студентов, развитие навыка раскрытия значения идиом из контекста и установление ассоциативных семантических связей, развитие умения выявлять компоненты значения идиом из контекста и при использовании лексикографических источников.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

Was bedeutet das Wort „Traumtänzer“? Erklären Sie die Bedeutung des Idioms. Wenn es Ihnen schwer fällt, suchen Sie das Idiom in einem Wörterbuch. Nennen Sie Synonyme für dieses Idiom.

Können Sie raten, was die Wörter „bildhübsch“ und „Wespentaille“ bedeuten? Wie würden Sie diese Wörter ins Russische übersetzen?

Текст: **Kulinarische Spuren**

Упражнение:

Versuchen Sie die Bedeutung dieser Kompositen zu raten. Ordnen Sie zu.

1) Die Arbeitsbiene	a) ein Feigling
2) Das Glückskind	b) ein Mensch mit dem starken Willen
3) Der Angsthase	c) ein Mensch, dem immer das Glück lacht
4) Der Bücherwurm / die Leseratte	d) ein Mensch, der gern badet
5) Der Eisenbeißer	e) ein Mensch, der gern liest
6) Die Giftkröte	f) ein Mensch, der in der Nacht nicht schläft
7) Die Nachteule	g) eine Frau, die viel spricht
8) Die Plaudertasche	h) eine sehr böse Person
9) Die Wasserratte	i) eine sehr tüchtige Person

2.Подбор синонимов и антонимов. Цель: развитие навыка установления ассоциативных семантических связей и осуществления эквивалентной замены; развитие умения сравнивать структуру значений идиом родного и иностранного языка, при этом находя не только сходства и различия, но и устанавливая причину.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

Ist die Hauptperson auch eine bildhübsche Frau mit Wespentaille? Welche Idiome und Einwortidiome wählen Sie, um Carmen zu beschreiben?

aus dem Anzug fallen - 'из штанов/одежки выпадать', похудеть, быть очень худым

aus der Form gehen - расползеть, растолстеть

bis auf die Knochen abmagern - сильно похудеть

Bohnenstange - 'длинный и худой как жердь'

Dampfwalze – 'паровой каток', толстяк, толстуха

dicker Sack - груб. толстяк (о человеке)

dünn wie ein Faden - очень худой

ein Bild von einem Mädchen - 'писаная красавица'

eine dufte / flotte / süße Biene - красотка

einen Bauch ansetzen - 'нажить себе животик', растолстеть

einen Rettungsring um den Bauch haben - иметь огромный / толстый живот

in die Breite gehen - расплываться, толстеть, раздаваться в ширину

j-d/etw. geht aus dem Leim - раздаться, растолстеть

j-n hat Gott im Zorn erschaffen - быть очень некрасивым / уродливым

nur mehr ein Schatten seiner selbst sein - от кого-л. осталась одна тень
(очень похудел)

schlank wie eine Tonne - толстый, стройный как бочка

Speck ansetzen - поправляться, толстеть

vom Fleisch fallen - исхудать, худеть, 'спасть с лица'

wie Kuh beim Kalben aussehen - ирон. 'как корова перед отелом', т. е.

толстая

Текст: **Wehe, wenn das Bild ausfällt... (S.69)**

Упражнение:

a) Lesen Sie die Liste von Idiomen! Finden Sie Synonyme für die Redewendung: „seinen Geist aufgeben“.

1) flöten gehen - 1. пропасть, исчезнуть, "пойти прахом" 2. сломаться

2) im Eimer sein - *фам.* быть окончательно испорченным/негодным, сломаться, накрыться, 'пойти прахом', быть достойным помойного ведра

3) in die Brüche/zu Bruch gehen – 1. потерпеть крушение, закончиться крахом/провалом 2. сломаться, разбиться 3. обветшать, износиться, прийти в негодность

4) sich [D] an/bei etw. die Finger verbrennen - сломаться, потерпеть неудачу, обжечься, провалиться

5) über Jordan gehen - 1. *эвф.* умереть 2. сломаться, прийти в негодность

6) weiche Knie bekommen/haben/kriegen, weich in den Knien werden - 1. терять присутствие духа, сдаться, сломаться, терять способность к сопротивлению 2. сдрейфить, испугаться, струхнуть

b) Was bedeuten diese Kennzeichnungen „эвф.“ und „фам.“? Welche anderen Wörter und Idiome kann man als familiär oder als euphemistisch bezeichnen?

3. Описание значений с опорой на межкультурный комментарий. Цель: развитие умения рассуждать о фактах, приводя аргументы, развитие умения описывать особенности жизни и культуры своей страны и стран изучаемого языка.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

Vermuten Sie, warum der schwache Kaffee Blümchenkaffe genannt wird. Lesen Sie den Kommentar. Haben Sie recht gehabt?

Blümchenkaffe - очень слабый кофе (выражение появилось благодаря цветочному рисунку на дне чашки мейсенского фарфора – если на дне полной чашки кофе проглядывает цветок, кофе считается слабым, «цветочным»).

4. Группировка. Цель: развитие навыка установления ассоциативных семантических связей, развитие умения сравнивать структуру значений идиом

родного и иностранного языка, при этом находя не только сходства и различия, но и устанавливая причину.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

a) Teilen Sie die Redewendungen aus der Übung 8 in vier Gruppen nach ihrer Bedeutung ein:

1) худой/худеть

2) толстый/толстеть

3) красивый

4) некрасивый

aus dem Anzug fallen - 'из штанов/одежки выпадать', похудеть, быть очень худым

aus der Form gehen - располнеть, растолстеть

bis auf die Knochen abmagern - сильно похудеть

Bohnenstange - 'длинный и худой как жердь'

Dampfwalze – 'паровой каток', толстяк, толстуха

dicker Sack - груб. толстяк (о человеке)

dünn wie ein Faden - очень худой

ein Bild von einem Mädchen - 'писаная красавица'

eine dufte / flotte / süße Biene - красотка

einen Bauch ansetzen - 'нажить себе животик', растолстеть

einen Rettungsring um den Bauch haben - иметь огромный / толстый живот

in die Breite gehen - расплываться, толстеть, раздаваться в ширину

j-d/etw. geht aus dem Leim - раздаться, растолстеть

j-n hat Gott im Zorn erschaffen - быть очень некрасивым / уродливым

nur mehr ein Schatten seiner selbst sein - от кого-л. осталась одна тень (очень похудел)

schlank wie eine Tonne - толстый, стройный как бочка

Speck ansetzen - поправляться, толстеть

vom Fleisch fallen - исхудать, худеть, 'спасть с лица'

wie Kuh beim Kalben aussehen - ирон. 'как корова перед отелом', т. е.

толстая

b) Sind alle Bestandteile dieser Idiome Ihnen klar? Schlagen Sie die unbekanntes Wörter in einem Wörterbuch nach. Ist es möglich, die Bedeutung aller Idiome zu erraten? Erweitern Sie diese Gruppen auch mit russischen Idiomen. Können Sie sich manchmal auch an wörtliche Äquivalente erinnern?

Текст: Lieber Günther... (S.36)

Упражнение:

a) Welche deutschen und russischen Idiome mit dem Wort „das Haar – die Haare“ sind Ihnen noch bekannt? Ordnen Sie zu:

1. Быть похожим как две капли воды	A. etw. an/bei den Haaren herbeiziehen
2. Волосы дыбом встают	B. j-m/etw. (bis) aufs Haar
3. Вцепиться друг другу в волосы	ähneln/gleichen
4. И пальцем не пошевелить	C. j-m kein Haar krümmen
5. Кого-то и пальцем не тронуть	D. sich [D] die Haare (aus)raufen
6. На волосок	E. kein Haar/Härchen rühren
7. Притягивать за волосы / за уши	F. j-m stehen die Haare zu Berge
8. Рвать на себе волосы	G. sich [D]/einander in die Haare fahren/geraten/bekommen
	H. um ein Haar

b) Fiel es Ihnen leicht, die Bedeutung aller Idiome zu erraten? Warum (nicht)?

5. Составление предложений с идиомами. Цель: развитие умения употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях.

Текст: Es dreht sich um die Werbung (S.147)

Упражнение:

Schreiben Sie Ihre Sätze mit diesen Idiomen: *in Misskredit geraten, j-m nicht über den Weg trauen.*

6. Подстановочные упражнения. Цель: развитие умений употреблять ИДИОМЫ во всех свойственных им формах и функциях; выбрать по ситуации ИДИОМУ из ряда представленных.

Текст: **Kulinarische Spuren (S.185)**

Упражнение:

Füllen Sie die Lücken mit den Begriffen aus der Übung 6.

a) Die Pariser Metro ist von 5.20 Uhr bis 1.20 Uhr in Betrieb, also können Sie sich bei Ihren Fahrten innerhalb der Stadt Zeit lassen - auch wenn Sie eine _____ sind!

b) Die Frau glaubt, ich sei so gut trainiert; in Wirklichkeit jedoch bin ich ein kleiner _____ und fürchte, ich könnte meine Führerin verlieren.

c) Fünf unterschiedliche Badeseen und die Brandenberger Ache bieten alles, was sich eine _____ wünscht.

d) Gleichzeitig könnten die Frauen nicht vom operativen Geschäft loslassen, seien weiter die "wertvolle _____", könnten nicht gut delegieren und wollten alles selbst machen.

e) Frau Köhler ist eine richtige _____ - vor allem interessieren sie Romane mit historischem Hintergrund, aber auch Fantasy gefällt ihr sehr.

d) Wer eine _____ kennt, hat immer gute Unterhaltung. Doch er sollte sich auch vor ihr in Acht nehmen und selbst nicht zu viel ausplaudern.

Текст: **Kulinarische Spuren (S.185)**

Упражнение:

Wie nennt man solche Menschen? Gebrauchen Sie die unten stehenden Kompositen. Versuchen Sie diese Bezeichnungen selbst zu definieren.

a) Wenn der Hans zur Schule ging,
Stets sein Blick am Himmel hing.
Nach den Dächern, Wolken, Schwalben
Schaut er aufwärts allenthalben:
Vor die eignen Füße dicht,
Ja, da sah der Bursche nicht,
Also daß ein jeder ruft:
"Seht den Hans _____!"

b) Ich bin keine _____ am PC, deshalb bin ich bis jetzt auch erst bis zum 5. Level gekommen, aber ich bin dabei weiter zu probieren.

c) Eigentlich heißt er Bahri, der kleine Junge, den alle nur _____ nennen, weil er so klein ist.

d) Nun ist sie endlich erwacht! Guten Morgen, du _____!

e) Hardy ist ein _____ und verabscheut alles, was nach Arbeit riecht.

f) Die neuen Abenteuer des Sherlock Holmes: Das Testament des Sherlock Holmes. _____ ist wieder auf Tuchfühlung mit dem Verbrechen.

Spielratte, Guckindieluft, Spürnase, Dreikäsehoch, Faulpelz, Schlafmütze.

Предречевые упражнения:

1. Поиск в тексте фрагментов, содержащих идиому, цель: развитие навыка определить идиомы в тексте, умение самостоятельно семантизировать идиомы.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

Welche Einwortidiome (Kompositen mit idiomatischer Bedeutung) finden Sie im Text?

2. Antwort на вопросы с использованием идиом, цель: развитие умения употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях, развитие умения делать сообщение по теме.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

Können Sie raten, was die Wörter „bildhübsch“ und „Wespentaille“ bedeuten? Wie würden Sie diese Wörter ins Russische übersetzen? Wer oder was kann bildhübsch sein und eine Wespentaille haben?

Текст: **Lieber Günther... (S.36)**

Упражнение:

Was ist Ihre starke Seite?

Wann stellen sich Ihnen die Haare auf?

Beantworten Sie die Fragen. Versuchen Sie dabei Idiome zu gebrauchen.

a) Was würden Sie an Stelle des Mädchens machen?

b) Wie reagiert wohl Günther auf diesen Brief?

c) Wie reagieren die Eltern des Mädchens, wenn es sich endlich wagt mit ihnen zu sprechen?

d) Wie würden Ihre Eltern in einer ähnlichen Situation reagieren?

Текст: **Ist Freitag der 13. ein Unglückstag? (S.47)**

Упражнение:

Hat die Zahl „13“ einen guten oder einen schlechten Ruf? Warum? Lesen Sie den Text und begründen Sie Ihre Meinung.

Текст: **Wehe, wenn das Bild ausfällt... (S.69)**

Упражнение:

Lesen Sie den Text noch einmal! Beantworten Sie die Fragen:

1) Was ist in diesem Text flöten gegangen/ in die Brüche gegangen?

2) Wer hat weiche Knie bekommen? Unter welchen Umständen?

Текст: **Es dreht sich um die Werbung (S.147)**

Упражнение:

1. Warum ist die Werbung *in Misskredit geraten*? Trauen Sie der Werbung auch nicht über den Weg*? Wer oder was kann noch *in Misskredit geraten*?

* j-m nicht über den Weg trauen - совершенно не доверять кому-л., 'не доверять/ верить кому/чему-л. ни на грош'

Текст: **Kulinarische Spuren (S.185)**

Упражнение:

Gehören Sie selbst zu Alesfressern oder sind Sie ein Suppenkaspar?

Lesen Sie den Text. Was erfahren Sie über deutsche Mensen und deutsche Studenten? Kann man dasselbe über russische Mensen und Studenten sagen? Warum (nicht)?

Welche bekannten Film- und Bücherhelden könnte man so nennen?

Warum glauben Sie das?

Arbeitsbiene –

Glückskind –

Spürnase –

Schlafmütze –

Faulpelz –

Angsthase –

Bücherwurm –

Plaudertasche –

Nachteule –

Giftkröte –

Eisenbeißer –

Wasserratte –

Können Sie sich selbst, Ihre Freunde oder Familienmitglieder zu Glückskindern, Spürnasen, Schlafmützen, Bücherwürmern, Nachteulen, Eisenbeißern oder Wasserratten zählen? Warum (nicht)?

3. Перефразирование/объяснение, цель: развитие умения полно и точно понимать текст; развитие умения рассуждать о фактах, приводя аргументы.

Текст: **Was ein Kind gesagt bekommt (S.27)**

Упражнение:

Wie haben Sie die Redewendung „Mund halten“ übersetzt? Kann man dieses Idiom durch eines der Synonyme ersetzen (die Schnauze halten, die Klappe halten). Warum (nicht)? In welchem Kontext und bei welchen Umständen würden diese zwei Idiome am Platz sein?

Текст: **Lieber Günther... (S.36)**

Упражнение:

Lesen Sie diesen Satz noch ein Mal. Erklären sie die Bedeutung der Redewendung mit Ihren eigenen Worten: *Mathe war ja doch nie meine starke Seite...*

4. Определение влияния идиомы на понимание текста, цель: развитие навыков установления ассоциативных семантических связей слов и осуществления эквивалентной замены; развитие умения сравнивать структуру значений идиом родного и иностранного языка, при этом находя не только сходства и различия, но и устанавливая причину.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

1. Wie würden Sie diesen Satz ins Russische übersetzen: «*Mein Werner, ein Traumtänzer, die Sorgen habe nur ich, ich kann rechnen*»? Kann man bei der Übersetzung auch ein Idiom gebrauchen?

2. Übersetzen Sie diesen Satz ins Russische «*Sie schmierte ihm wie jeden Morgen drei Brötchen, ein zum Frühstück und zwei für die Arbeit, und bewunderte ihre schicken, makellosen Kinder, immer nach der neusten Mode gekleidet, wie aus dem Ei gepellt, teuer und elegant...*»! Welche Redewendung kann man nicht wörtlich übersetzen? Warum? Welche Varianten der Übersetzung finden Sie im

Wörterbuch? Und wie würden Sie diese Redewendung in diesem Kontext übersetzen?

Текст: Was ein Kind gesagt bekommt (S.27)

Упражнение:

Versuchen Sie dieses Gedicht ins Russische zu übersetzen. Kann man das immer wörtlich machen? Warum (nicht)?

5. Kommentирование идиом в сравнении, цель: развитие навыков установление ассоциативных семантических связей слов и осуществления эквивалентной замены; развитие умения сравнивать структуру значений идиом родного и иностранного языка, при этом находя не только сходства и различия, но и устанавливая причину; умения самостоятельно семантизировать идиомы.

Текст: Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)

Упражнение:

Welche Assoziationen haben Sie mit den Idiomen: „Traumtänzer“, „Wolkenschieber“, “витать в облаках”, “строить воздушные замки”?

Текст: Kulinarische Spuren (S.185)

Упражнение:

Kennen Sie andere Einwortidiome, mit deren Hilfe man einen Menschen charakterisieren kann?

6. Составление комментария для других идиом по образцу, цель: развитие умений сравнивать структуру значений идиом родного и иностранного языка, при этом находя не только сходства и различия, но и устанавливая причину; определять вид и тип идиомы; самостоятельно семантизировать идиомы.

Текст: Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)

Упражнение:

a) Lesen Sie den Kommentar! Wie soll man solche Kommentare zusammenstellen?

wie aus dem Ei gepellt/geschält sein = in Schale sein – быть шикарно/модно/элегантно одетым. Für diese Redensart gibt es verschiedene Deutungen. Naheliegender ist es, die Schale im Gegensatz zum Kern als äußere Hülle oder bloße Äußerlichkeit anzusehen. Daneben ist nicht auszuschließen, dass es sich um eine Übernahme und Lehnübersetzung aus dem Rotwelsch (арго, воровской жаргон) handelt, wo klipha (Schale) für Kleidung gebräuchlich war. Aus diesem Wort hat sich auch das deutsche Wort "Kluft" (Arbeitskleidung) entwickelt. Die Redewendung entspricht einem russischen Idiom: «одет с иголки», das aus dem Schneiderjargon stammt.

b) Schreiben Sie ähnliche Kommentare zu folgenden Idiomen mit dem Wort "Ei":

sich [D]/einander wie ein Ei dem anderen ähnlich sehen/gleichen
wie auf Eiern gehen

Послетекстовый этап

Речевые упражнения:

1. Пересказ текста, цель: развитие умения употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях, развитие умения передавать содержание текста.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

Erzählen Sie diesen Text nach! Gebrauchen Sie dabei gelernte Idiome.

2. Характеристика персонажей, цель: развитие умения рассуждать о фактах, приводя аргументы.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

1. Wer oder was sieht sich in diesem Text wie ein Ei dem anderen ähnlich?

Wer geht wie auf Eiern?

2. Wie sehen die Kinder von der Hauptperson aus? Beschreiben Sie sie. Gebrauchen Sie dabei einige neue Idiome.

3. Wie würden Sie Werner charakterisieren? Ist er wirklich ein Traumtänzer? Warum? Ist seine Frau, die Hauptperson, auch eine Traumtänzerin?

3. Продолжение истории, цель: развитие умения употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях, развитие умения делать сообщение по теме.

Текст: **Ich bin die Angestellte meiner Kinder... (S 19-21)**

Упражнение:

Vermuten Sie, wie die Geschichte weiter geht. Gebrauchen Sie dabei gelernte Idiome.

4. Придумать рассказ, цель: развитие умения употреблять идиомы во всех свойственных им формах и функциях, развитие умения делать сообщение по теме.

Текст: **Was ein Kind gesagt bekommt (S.27)**

Упражнение:

Denken Sie eine kleine Geschichte mit dem Titel „Ein Kind hält den Mund“ aus.

Текст: **Lieber Günther... (S.36)**

Упражнение:

Was schreibt Günther in seiner Antwort? Stellen Sie mit einem Partner den Brief zusammen. Versuchen Sie dabei Idiome zu gebrauchen.

Текст: **Ist Freitag der 13. ein Unglückstag? (S.47)**

Упражнение:

Welche anderen Zahlen genießen einen guten oder einen schlechten Ruf?

Текст: **Wehe, wenn das Bild ausfällt... (S.69)**

Упражнение:

Stellen Sie sich vor, dass diese Geschichte in Russland passiert ist! Was würde dann anders sein? Schreiben Sie eine russische Variante der Erzählung! Den Eindruck von der Geschichte haben Sie zu behalten.

Текст: **Kulinarische Spuren (S.185)**

Упражнение:

Schreiben Sie eine lustige Geschichte zum Thema „die Mensa“. Gebrauchen Sie dabei einige Idiome.

Приложение 2. Задания для проведения предварительного, текущего и итогового срезов.

Срез 1

*Lesen Sie den Abschnitt aus dem Buch von Kirsten Boie „Die liebe Familie“.
Erledigen Sie die Aufgaben nach dem Text.*

Этап 1

Точность понимания:

1. Wie verläuft das Frühstück in der Familie? Warum?
2. Was für ein Problem hat die Familie?
3. Wie würden Sie Mona charakterisieren? Welche Charaktereigenschaften hat sie?

Полнота понимания:

Was ist richtig? Markieren Sie!

	richtig	falsch
1. Diese Familie hat fünf Kinder		
2. Das jüngste Kind heißt Tim-Christopher		
3. Tim-Christopher findet Elvis nicht besonders attraktiv		
4. Rudi ist der Onkel der Mutter.		
5. Die Mutter hat Tante Hildegund nicht besonders gern.		
6. Tante Hildegund trinkt Alkohol, weil das gut für die Gesundheit ist.		
7. Mona ist vor dem Treffen mit Elvis nervös.		
8. Die Mutter weiß alles, was im Leben ihrer Kinder passiert.		
9. Tante Hildegund wohnt schon lange bei dieser Familie.		
10. Die Kinder finden Tante Hildegund nett.		

Глубина понимания:

1. Warum benimmt sich Mona so?
2. Warum kommt die Mutter nicht mit?
3. Ist die ganze Situation mit der Tante Hildegund ein großes Problem? Warum?
4. Wie sind die Beziehungen in dieser großen Familie?

Самостоятельная семантизация идиом из контекста

- a) Welche Idiome und Einwortidiome (Kompositen mit idiomatischer Bedeutung) finden Sie im Text?
- b) Wie würden Sie diese Redewendungen und Wörter ins Russische übersetzen? Ist es möglich, die Bedeutung aller Idiome zu erraten? Können Sie sich manchmal auch an wörtliche Äquivalente erinnern?

Этап 2

Lesen Sie den Kommentar. Haben Sie recht gehabt? Welche Idiome haben Sie richtig verstanden? Welche – falsch? Wie meinen Sie, warum ist das passiert?

Mund halten – *грубо*: молчать, заткнуться;

Blödmann – дурак;

Herr im Himmel – ‘Боже мой’ эмоциональное восклицание;

still wie eine Leiche – ‘тихо, как мышка’, очень тихо, незаметно;

mausetot - ‘тихо, как мышка’, очень тихо, незаметно.

Репродукция

1. Schreiben Sie mit jedem Idiom einen Satz.
2. Können Sie zu diesen Idiomen Antonyme oder Synonyme nennen? Oder mit Ihren Eigenen Worten auf Deutsch erklären?
3. Wie würden Sie Brüderchen charakterisieren? Gebrauchen Sie beim Antworten einige Idiome.

Продукция

1. Geben Sie den Inhalt des Textes kurz (8-12 Sätze) wieder. Gebrauchen Sie dabei alle Idiome aus dem Text.

2. Schreiben Sie mit jedem Idiom eine kleine Geschichte (3-5 Sätze).

Срез 2

Lesen Sie den Abschnitt aus dem Roman von Chr. Nöstlinger „Einen Vater habe ich auch“. Erledigen Sie die Aufgaben nach dem Text.

Этап 1

Точность понимания:

1. Was wollte Feli kaufen und warum?
2. Was wissen Sie von Felis Familie?
3. Wie würden Sie Feli charakterisieren? Welche Charaktereigenschaften hat sie?

Полнота понимания:

Was ist richtig? Markieren Sie!

	richtig	falsch
1. Felis Eltern sind geschieden.		
2. Peter mag Shoppen.		
3. Feli hält wenig von dem neuen Freund der Mutter.		
4. Das Kleid war zu extravagant für ein junges Mädchen		
5. Das Kleid war ziemlich teuer.		
6. In zwei Wochen findet eine Hochzeit statt.		
7. Feli hat noch passende Schuhe gekauft.		
8. Papa glaubte, dass die Schuhe noch austreten.		
9. Im Laden gab es Sonderangebot für mehrere Sachen.		
10. Feli war nicht überzeugt, dass der Vater ihr dieses Kleid kauft.		

Глубина понимания:

1. Warum hat eine der Personen Feli einen Brief geschrieben, statt sie anzurufen?
2. Warum ist der Vater fast in Ohnmacht gefallen, als Feli ihm ihr Traumkleid zeigte?
3. Wie hat Feli den Vater zum Einkauf des Kleides überredet? Warum war er am Ende einverstanden?
4. Warum sagte Feli ihrem Vater nichts davon, dass die Schuhe ihr immer mehr wehtaten?

Самостоятельная семантизация идиом из контекста

- a) Welche Idiome und Einwortidiome (Kompositen mit idiomatischer Bedeutung) finden Sie im Text?
- b) Wie würden Sie diese Redewendungen und Wörter ins Russische übersetzen? Ist es möglich, die Bedeutung aller Idiome zu erraten? Können Sie sich manchmal auch an wörtliche Äquivalente erinnern?

Этап 2

Lesen Sie den Kommentar. Haben Sie recht gehabt? Welche Idiome haben Sie richtig verstanden? Welche – falsch? Wie meinen Sie, warum ist das passiert?

ins Schwarze treffen – ‘попасть в точку’, ‘попасть в яблочко’, угадать, оказаться правым.

Dingsda – обозначения человека или предмета, чье имя забыто или неизвестно, или просто не приходит на ум, ‘штучка’, ‘штуковина’, ‘этот’.

Nur über meine Leiche – ‘только через мой труп’.

Spiesergeschmack – ‘мещанский вкус’, ‘дурной вкус’.

Hände in Unschuld waschen – ‘умывать руки’.

Репродукция

1. Schreiben Sie mit jedem Idiom einen Satz.

2. Können Sie zu diesen Idiomen Antonyme oder Synonyme nennen? Oder mit Ihren Eigenen Worten auf Deutsch erklären?

3. Wie würden Sie Felis Vater charakterisieren? Gebrauchen Sie beim Antworten einige Idiome.

Продукция

1. Geben Sie den Inhalt des Textes kurz (8-12 Sätze) wieder. Gebrauchen Sie dabei alle Idiome aus dem Text.

2. Schreiben Sie mit jedem Idiom eine kleine Geschichte (3-5 Sätze).

Срез 3

Lesen Sie den Abschnitt aus dem Roman von M. Hillefeld „. Der Schatz des Märchenprinzen“. Erledigen Sie die Aufgaben nach dem Text.

Этап 1

Точность понимания:

1. Warum soll Specht Moosgrubers Fall übernehmen?
2. Was wissen Sie von Moosgruber?
3. Wie würden Sie Specht charakterisieren? Welche Charaktereigenschaften hat er?

Полнота понимания:

Was ist richtig? Markieren Sie!

	richtig	falsch
1. Herr Specht mag Kollegen Brixen gar nicht.		
2. Specht hatte mit der vorigen Untersuchung viel Erfolg.		
3. Minni ist eine Freundin von Moosgruber.		
4. Moosgruber ist sehr reich.		
5. Eva gefällt ihr Kollege Specht.		
6. Moosgruber wollte dem Erpresser nichts bezahlen.		

7. Eddie brachte das Geld zum Bahnhof.		
8. Die Summe war sehr hoch, 500 000 Euro		
9. Minni ist jetzt in einem Tierheim.		
10. Herr Specht ärgert sich sehr über Moosgruber		

Глубина понимания:

1. Warum will sich Specht mit Moosgrubers Fall kaum beschäftigen?
2. Wie benimmt sich Moosgruber? Finden Sie sein Benehmen merkwürdig?
3. Wie sind die Beziehungen zwischen Specht und Eva? Warum meinen Sie so?
4. Wie sind die Beziehungen zwischen Specht und Brixen? Warum meinen Sie so?

Самостоятельная семантизация идиом из контекста

a) Welche Idiome und Einwortidiome (Kompositen mit idiomatischer Bedeutung) finden Sie im Text?

b) Wie würden Sie diese Redewendungen und Wörter ins Russische übersetzen? Ist es möglich, die Bedeutung aller Idiome zu erraten? Können Sie sich manchmal auch an wörtliche Äquivalente erinnern?

Этап 2

Lesen Sie den Kommentar. Haben Sie recht gehabt? Welche Idiome haben Sie richtig verstanden? Welche – falsch? Wie meinen Sie, warum ist das passiert?

im Dunkeln tapen - 'блуждать в потемках', не иметь ясного представления о чем-л., идти на ощупь

die Kohlen (Kastanien) aus dem Feuer holen – братья за неприятное дело,

(sich) auf (seinen) Lorbeeren ausruhen - 'почивать на лаврах'

aus der Haut fahren ≈ 'выходить из себя' (б. ч. от злости), сердиться

j-m/für j-n hängt der Himmel voller Geigen 'быть на седьмом небе от счастья/на верху блаженства'

Репродукция

1. Schreiben Sie mit jedem Idiom einen Satz.
2. Können Sie zu diesen Idiomen Antonyme oder Synonyme nennen? Oder mit Ihren Eigenen Worten auf Deutsch erklären?
3. Wie würden Sie Moosgruber charakterisieren? Gebrauchen Sie beim Antworten einige Idiome.

Продукция

1. Geben Sie den Inhalt des Textes kurz (8-12 Sätze) wieder. Gebrauchen Sie dabei alle Idiome aus dem Text.
2. Schreiben Sie mit jedem Idiom eine kleine Geschichte (3-5 Sätze).

АНКЕТА ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Дисциплина: «Практика устной и письменной речи»

Учебник «Vom Wort zum Text 1», Н.А. Гончарова, Н.В.Любимова,
Ю.М.Казанцева

ФИО:

Группа:

Дата заполнения:

Пожалуйста, оцените данный курс, отвечая на предложенные Вам вопросы, по 5 бальной шкале, где 1 – соответствует минимальной оценке, а 5 – максимальной. Будем рады получить ваши комментарии к вопросам.

1. Как вы в целом оцениваете данную дисциплину?

1 2 3 4 5

2. Считаете ли вы данный курс интересным?

1 2 3 4 5

3. Насколько материал курса обладает

а) практической ценностью?

1 2 3 4 5

б) новизной?

1 2 3 4 5

4. Как вы оцениваете свои результаты по усвоению материала курса?

1 2 3 4 5

Отметьте утверждения, которые считаете верными:

- Идиоматика немецкого языка мне неинтересна.
- Идиоматика русского языка мне неинтересна.
- После окончания курса хочу больше узнать о культуре Германии.
- После окончания курса хочу больше узнать о культуре России.
- Теперь я лучше разбираюсь в идиоматике немецкого языка.
- Я думаю, что изучая идиоматику, можно многое узнать о культуре.
- Я лучше осознаю различия русской и немецкой культуры.
- Я лучше понимаю культуру Германии.
- Я лучше понимаю русскую культуру.
- Я не вижу связи между идиоматикой и культурой.
- Я стал больше замечать сходства русской и немецкой культур.
- Я считаю, что идиоматика и культура страны тесно связаны.
- Я хотел бы больше узнать об идиоматике немецкого языка;
- Я хотел бы больше узнать об идиоматике русского языка.

Приложение 3. Критерии оценки срезов

Этап 1

1. Точность понимания – 15 баллов (3 вопроса по 5 баллов).

5 баллов – развернутый ответ на вопрос, полностью соответствующий содержанию текста.

3 балла – развернутый ответ на вопрос, большей частью соответствующий содержанию текста, но упущены некоторые важные детали

1 балл – ответ только частично соответствует тексту.

0 баллов – ответ не соответствует содержанию текста. Студент не понял текст.

2. Полнота понимания – 20 баллов (2 балла за каждый верный ответ)

3. Глубина понимания – 20 баллов (4 вопроса по 5 баллов)

5 баллов – развернутый ответ на вопрос, полностью соответствующий содержанию текста сопровождается четко выраженным собственным мнением студента.

3 балла – дан развернутый ответ на вопрос, но мнение студента выражено недостаточно четко.

1 балл – ответ только частично соответствует тексту.

0 баллов – ответ не соответствует содержанию текста. Студент не понял текст.

4. Самостоятельная семантизация идиом – 5 баллов.

5 – студент выписал все идиомы из текста и сумел их достаточно верно истолковать.

4 – студент выписал все идиомы из текста, но не сумел дать всем достаточно полное толкование.

3 – студент выписал большую часть идиом и сумел их верно интерпретировать.

2 – студент выписал только половину идиом и/или сумел верно интерпретировать только половину идиом.

1 – студент выписал и верно понял меньше половины идиом.

0 – задание не выполнено.

Этап 2

1. Предложение с идиомами – 5 баллов.

5 – идиомы во всех предложениях употреблены корректно.

4 – верно составлены 4 предложения из 5.

3 – верно составлены 3 предложения из 5.

2 – верно составлены 2 предложения из 5.

1 – верно составлено 1 предложение из 5..

0 – задание не выполнено.

2. Синонимы и антонимы – 5 баллов.

5 – все идиомы проинтерпретированы верно.

4 – верно проинтерпретированы 4 из 5.

3 – верно проинтерпретированы 3 из 5.

2 – верно проинтерпретированы 2 из 5.

1 – верно проинтерпретированы 1 из 5.

0 – задание не выполнено.

3. Характеристика персонажа с использованием идиом – 10 баллов.

10 баллов – задание полностью выполнено; высказывание логично, соответствует содержанию текста. Используемый словарный запас соответствует поставленной коммуникативной задаче; нет нарушений в использовании идиом и других лексических единиц.

7 баллов – задание выполнено. Высказывание в основном логично, но имеются отдельные недостатки при использовании средств логической связи, **или** встречаются неточности в употреблении идиом, **или** грубые лексические ошибки.

5 баллов - задание выполнено. Высказывание в основном логично, но имеются отдельные недостатки при использовании средств логической связи **и** встречаются неточности в употреблении идиом, и/или грубые лексические ошибки.

1 балл – задание выполнено не полностью. Высказывание не всегда логично; встречаются грубые лексические ошибки, в том числе в употреблении идиом.

0 баллов – задание не выполнено.

4. Пересказ– 10 баллов.

10 – студент адекватно передал основное содержание текста, используя все идиомы. Высказывание логично, правильно использованы средства логической связи, используемые грамматические структуры и словарный запас соответствуют поставленной задаче; нет нарушений в использовании идиом и других лексических единиц.

8 – студент адекватно передал основное содержание текста, используя большинство идиом. При этом высказывание логично, нет нарушений в использовании идиом и других лексических единиц.

6 – студент адекватно передал основное содержание текста, однако значение некоторых идиом искажено, в связи с чем высказывание не всегда логично.

4 – содержание текста передано не совсем верно. Высказывание не всегда логично; имеются недостатки/ошибки в использовании средств логической

связи или их выбор ограничен, но большинство идиом использованы в верном значении.

2 – в высказывании присутствуют логические ошибки или лексические и грамматические ошибки, влияющие на понимание текста. Содержание текста искажено или передано не полностью. Идиомы практически не использованы.

0 – задание не выполнено.

5. Продукция – 10 баллов.

10 – короткие ситуации, написанные студентом, адекватно раскрывают значение всех идиом.

8 – короткие ситуации, написанные студентом, адекватно раскрывают значение практически всех идиом.

6 – короткие ситуации написанные студентом, раскрывают значение практически всех идиом, однако логические, лексические или грамматические ошибки мешают верному пониманию текста.

4 – в коротких ситуациях раскрыто значение только половины всех идиом.

2 – короткие ситуации практически не раскрывают значение идиом.

0 – задание не выполнено.

Приложение 4. Результаты опытного обучения

Контрольная группа. Предварительный срез

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	Средний балл	m
Точность	11	9	13	9	7	11	13	15	11	1
Полнота	16	12	18	12	16	16	18	18	15,75	0,8
Глубина	11	16	18	11	14	18	18	20	15,75	1,2
Сам.сем.	3	2	2	1	1	2	2	3	2	0,3
Предложение	4	3	4	2	3	4	4	5	3,625	0,3
Син./Ант.	3	4	4	3	3	4	4	4	3,625	0,1
Характ.	7	7	10	5	1	7	7	10	6,75	1,2
Пересказ	6	4	6	4	4	6	8	8	5,75	0,5
Продукция	8	2	8	4	6	6	6	10	6,25	1
<u>Общий балл</u>	69	59	83	51	55	74	80	93	70,5	5,6

Контрольная группа. Промежуточный срез

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	Средний балл	m
Точность	15	11	13	13	9	13	11	13	12,25	0,8
Полнота	18	12	16	12	16	12	16	20	15,25	1
Глубина	14	11	20	14	11	18	14	18	15	1,2
Сам.сем.	3	3	3	2	1	2	1	3	2,25	0,3
Предложение	3	3	4	2	3	3	2	3	2,875	0,3
Син./Ант.	3	3	3	4	3	5	2	4	3,375	0,4
Характ.	10	7	5	10	7	7	5	7	7,25	0,6
Пересказ	8	4	4	6	4	10	8	6	6,25	0,8
Продукция	8	6	4	6	4	4	6	8	5,75	0,5
<u>Общий балл</u>	82	60	72	69	58	74	65	82	70,25	3,2

Контрольная группа. Итоговый срез

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	Средний балл	m
Точность	13	13	15	11	7	7	11	15	11,5	1,06
Полнота	14	16	20	16	14	8	12	18	14,75	1,6
Глубина	14	16	18	16	16	14	14	18	15,75	0,5
Сам.сем.	2	3	4	2	2	3	4	3	2,875	0,3
Предложение	4	4	5	3	3	4	3	5	3,875	0,3
Син./Ант.	4	4	3	3	3	5	4	5	3,875	0,3
Характ.	5	7	10	7	7	7	7	7	7,125	0,7
Пересказ	8	6	6	4	4	6	8	10	6,5	0,8
Продукция	8	8	6	6	4	6	6	8	6,5	0,5
<u>Общий балл</u>	72	77	87	68	60	60	69	89	72,75	3,8

Группа А. Предварительный срез

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Средний балл	m
Точность	13	11	11	13	15	13	13	11	12,5	0,6
Полнота	16	14	14	14	18	18	16	14	15,5	0,6
Глубина	14	14	16	16	14	11	16	14	14,4	0,7
Сам.сем.	3	2	2	3	4	3	4	2	2,88	0,3
Предложение	3	4	4	5	3	3	5	4	3,88	0,3
Син./Ант.	5	4	3	4	5	4	4	3	4	0,3
Характ.	7	5	7	10	10	7	10	5	7,63	0,7
Пересказ	8	6	4	8	10	8	8	6	7,25	0,8
Продукция	8	8	6	6	8	10	8	6	7,5	0,5
<u>Общий балл</u>	77	68	67	79	87	77	84	65	75,5	2,9

Группа А. Промежуточный срез

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Средний балл	m
Точность	15	13	11	15	15	13	15	13	13,8	0,5
Полнота	20	16	12	16	16	18	18	16	16,5	1
Глубина	16	18	16	20	14	16	18	14	16,5	0,8
Сам.сем.	4	3	3	3	2	3	3	3	3	0,3
Предложение	5	3	4	5	4	5	5	4	4,38	0,3
Син./Ант.	5	5	4	2	4	4	4	5	4,13	0,4
Характ.	10	7	7	7	10	10	10	7	8,5	0,4
Пересказ	10	6	6	8	8	10	10	4	7,75	0,8
Продукция	10	6	6	6	8	10	10	8	8	0,5
<u>Общий балл</u>	95	77	69	82	81	89	93	74	82,5	3,5

Группа А. Итоговый срез

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Средний балл	m
Точность	15	15	13	15	11	13	15	15	14	0,6
Полнота	20	16	16	20	14	18	18	14	17	0,8
Глубина	18	16	16	18	16	18	20	12	16,8	1
Сам.сем.	5	3	3	3	4	3	3	4	3,5	0,3
Предложение	5	5	5	5	4	3	5	4	4,5	0,3
Син./Ант.	5	5	4	4	4	4	4	3	4,13	0,3
Характ.	10	10	7	10	7	7	10	10	8,88	0,4
Пересказ	10	10	8	10	8	10	10	4	8,75	0,8
Продукция	10	8	8	10	8	10	10	8	9	0,3
<u>Общий балл</u>	8	8	0	5	6	6	5	4	86,5	,2

Группа Б. Предварительный срез

	Б1	Б2	Б3	Б4	Б5	Б6	Б7	Б8	Средний балл	m
Точность	9	9	11	13	15	13	15	8	11,63	0,9
Полнота	14	14	12	16	16	14	20	10	14,5	1,3
Глубина	12	16	16	11	14	14	16	6	13,13	1,3
Сам.сем.	1	2	2	3	3	4	2	0	2,125	0,5
Предложение	3	2	4	5	3	3	5	1	3,25	0,5
Син./Ант.	3	3	3	4	5	4	4	2	3,5	0,4
Характ.	5	5	7	10	7	10	7	1	6,5	1,2
Пересказ	6	6	6	8	8	8	10	4	7	0,8
Продукция	6	8	6	6	8	8	10	4	7	0,8
<u>Общий балл</u>	59	65	67	76	79	78	89	36	68,63	7

Группа Б. Промежуточный срез

	Б1	Б2	Б3	Б4	Б5	Б6	Б7	Б8	Средний балл	m
Точность	11	9	15	13	13	15	15	11	12,75	0,7
Полнота	16	16	14	16	14	18	18	8	15	1,3
Глубина	14	11	16	18	13	16	16	16	15	0,9
Сам.сем.	3	4	3	2	4	3	3	2	3	0,3
Предложение	3	3	5	5	5	4	5	3	4,125	0,3
Син./Ант.	4	5	4	4	5	5	4	4	4,375	0,1
Характ.	7	10	7	10	10	10	7	5	8,25	0,7
Пересказ	8	6	10	8	6	10	10	6	8	0,5
Продукция	8	6	10	8	8	8	10	6	8	0,5
<u>Общий балл</u>	74	70	84	84	78	89	88	61	78,5	3,8

Группа Б. Итоговый срез

	Б1	Б2	Б3	Б4	Б5	Б6	Б7	Б8	Средний балл	m
Точность	15	11	13	15	15	13	15	13	13,75	0,5
Полнота	18	18	16	16	16	20	20	8	16,5	1,6
Глубина	16	16	20	18	18	16	16	14	16,75	0,8
Сам.сем.	4	5	4	3	3	4	4	3	3,75	0,3
Предложение	5	4	4	5	5	5	4	4	4,5	0,1
Син./Ант.	3	5	4	4	5	3	4	5	4,125	0,3
Характ.	10	10	7	7	10	10	10	7	8,875	0,4
Пересказ	10	6	6	8	8	10	10	8	8,25	0,5
Продукция	10	8	10	10	8	10	10	8	9,25	0,3
<u>Общий балл</u>	91	83	84	86	88	91	93	70	85,75	3

Результаты анкетирования

Вопрос/Утверждение	Средний балл	Шкала
Как вы в целом оцениваете данную дисциплину?	4,75	1-5
Считаете ли вы данный курс интересным?	4,5	1-5
Насколько материал курса обладает практической ценностью?	4,3	1-5
Насколько материал курса обладает новизной?	4,75	1-5
Как вы оцениваете свои результаты по усвоению материала курса?	4,5	1-5
Идиоматика немецкого языка мне неинтересна.	1	0-16
Идиоматика русского языка мне неинтересна.	2	0-16
После окончания курса хочу больше узнать о культуре Германии.	10	0-16
После окончания курса хочу больше узнать о	6	0-16

культуре России.		
Теперь я лучше разбираюсь в идиоматике немецкого языка.	12	0-16
Я думаю, что изучая идиоматику, можно многое узнать о культуре.	14	0-16
Я лучше осознаю различия русской и немецкой культуры.	13	0-16
Я лучше понимаю культуру Германии.	10	0-16
Я лучше понимаю русскую культуру.	6	0-16
Я не вижу связи между идиоматикой и культурой.	0	0-16
Я стал больше замечать сходства русской и немецкой культур.	5	0-16
Я считаю, что идиоматика и культура страны тесно связаны.	15	0-16
Я хотел бы больше узнать об идиоматике немецкого языка;	14	0-16
Я хотел бы больше узнать об идиоматике русского языка.	9	0-16

Приложение 5. Краткий словарь фразовых и лексических идиом

1. (sich) auf (seinen) Lorbeeren ausruhen - nach einer Leistung träge werden / почивать на лаврах (Diese Redensart stammt von Goethe. Das Pathos des Lorbeerkränzes ist schon in der deutschen Klassik belächelt worden).
2. Alesfresser – eine Person, die im Essen nicht wählerisch ist / всеядный (метафора: всеядное животное)
3. Angsthase – ängstliche, feige Person; Angst haben («заяц» ассоциируется с трусостью)
4. Arbeitsbiene – eine sehr tüchtige Person / очень усердный человек, трудяга (метафора: рабочая пчела).
5. aus dem Anzug fallen – mager sein / из штанов/одежки выпадать, похудеть, быть очень худым (похудеть настолько, что одежда стала велика)
6. aus der Form gehen - dick werden / потерять форму, располнеть, растолстеть (противоположность «in Form bleiben»)
7. aus der Haut fahren - sich aufregen, zornig und wütend werden / выходить из себя, сердиться (кожа воспринимается как прочная оболочка, которую можно нарушить только в экстренной ситуации).
8. bildhübsch – sehr, besonders hübsch (emotional verstärkend) / очень красивый, красивый как картинка (то есть красивый, как на картине).
9. bis auf die Knochen abmagern - sehr dünn, äußerst abgemagert sein / очень сильно похудеть (полностью, одни кости остались)
10. Blinder Passagier – Blindpassagier - ein Reisender, der sich versteckt hält, weil er das Fahrtgeld nicht gezahlt hat. Er wird als blind bezeichnet, da er nicht entdeckt werden will und sich somit gleichsam unsichtbar macht / пассажир без билета (Выражение появилось в восемнадцатом веке. Речь шла о пассажирах, которые садились и сходили не на станции и поэтому не значились в списке. ср. с русским словом «заяц». В позапрошлом веке так называли пассажира поезда, который платил символическую сумму кондуктору лично. Такой пассажир,

вероятно, должен был вести себя тихо, не привлекая внимания и опасаясь штрафных санкций - то есть подобно зайцу, который прячется от хищника.

11. Blödmann – Bezeichnung für einen blöden, begriffsstutzigen, dummen Menschen / дурак (Schimpfwort; leicht beleidigend)

12. Blümchenkaffee - dünner Kaffee / очень слабый кофе (выражение появилось благодаря цветочному рисунку на дне чашки мейсенского фарфора – если на дне полной чашки кофе проглядывает цветок, кофе считается слабым, «цветочным»).

13. Bohnenstange - ein großer, schlanker Mensch / человек, длинный и худой как жердь (метафора - подпорка для фасоли: тонкая, длинная жердь)

14. Bücherwurm / Leserratte – eine Person, die sehr gern liest / человек, любящий читать, книжный червь (метафора: книжный червь).

15. Dampfwalze – sehr dicke Person / толстяк, толстуха (метафора: паровой каток)

16. das Schnulzenangebot – künstlerisch wertloses, sentimentales, rührseliges Programm / сентиментальные программы.

17. dem lieben Gott den Tag stehlen – Zeit verschwenden / тратить время попусту.

18. den/seinen Geist aufgeben/aushauchen – sterben oder kaputtgehen / испустить дух (восходит к библейскому выражению)

19. dicker Sack - sehr dicke Person / груб. толстяк (толстый, как набитый мешок)

20. die Kohlen (Kastanien) aus dem Feuer holen –in einer heiklen Situation helfen, eine unangenehme Aufgabe übernehmen / браться за неприятное дело («Die Redensart geht auf eine orientalische Fabel zurück. Darin überredet ein Affe eine Katze, für ihn geröstete Kastanien aus dem Feuer zu holen. Europäische Versionen dieser Fabel sind seit 1584 bekannt. Berühmt ist die Gestaltung in der Fabel IX, 15 von La Fontaine (1621-1695): Der Affe Bertram bewegt die Katze Raton, geröstete

Kastanien aus dem Feuer zu holen, die er sofort verspeist. Diese Fabel gab Anlass zur Aneignung der Redensart bei Lessing und Goethe»)

21. Dingsda – nicht näher bezeichneter Gegenstand; unbekannte, unbenannte Person; Gegenstand, dessen Bezeichnung einem gerade nicht einfällt / человек или место, имя/название которого неизвестно или забыто («эта вещь»).

22. Dreikäsehoch - ein kleines Kind oder eine Person, die klein von Wuchs ist / маленький ребенок или невысокий человек; «от горшка два вершка» (в восемнадцатом веке в шутку рост младенцев измерялся головками сыра)

23. dünn wie ein Faden - sehr dünn / очень худой (сравнение с тонкой ниточкой)

24. ein Bild von einem Mädchen - ein besonders hübsches Mädchen / писаная красавица (то есть красивая, как на картине)

25. eine dufte / flotte / süße Biene - eine attraktive Frau / красотка (Biene – устаревшее обозначение молодой женщины).

26. einen Bauch ansetzen – dick werden / нажить себе животик, растолстеть.

27. einen Rettungsring um den Bauch haben – dicken Bauch haben / иметь огромный/толстый живот (от метафоры: спасательный круг).

28. Eisenbeisser – eine willensstarke Person / волевой человек (человек, способный для достижения цели «грызть железо»).

29. Eispalast – eine sehr kalte Wohnung / очень холодная квартира (метафора: «ледяной дворец»).

30. Elefantengedächtnis – ein sehr gutes Gedächtnis / очень хорошая память (считается, что у слонов очень хорошая память).

31. etw. an/bei den Haaren herbeiziehen - etwas ist abwegig , absurd , unlogisch, unpassend, unzutreffend, unsinnig oder unrealistisch / притянуть что-л. за волосы, притянуть за уши (связано с жестокой пыткой, при которой преступника тянули за волосы).

32. Familienkutsche – ein grosses Auto / большой, семейный автомобиль.
33. Faulpelz – jemand, der faul ist / лентяй.
34. flöten gehen - verloren gehen, kaputtgehen / пропасть, исчезнуть, "пойти прахом", сломаться (по одной из версий речь идет о первоначально неверном произношении/написании фразы "Pleite gehen"; вторая версия основывается на аналогии с затухающей мелодией флейты)
35. Giftkröte – sehr boshafter, gehässiger Mensch / очень злой, язвительный человек (метафора: ядовитая жаба).
36. Glückskind – jemand, der immer Glück hat, dem alles zufällt / счастливчик.
37. Goldfisch - ein reicher Partner / богатый жених или невеста (происходит от испанского «Dorada»).
38. Guckindieluft - jemand, der beim Gehen nicht auf den Weg achtet / человек, который не смотрит под ноги (дословно: смотрящий в небо).
39. Hände in Unschuld waschen – jede Schuld weit von sich weisen; jede Mitschuld ablehnen / умыть руки (выражение основано на древнееврейском обычае, имеет библейское происхождение).
40. Herr im Himmel – 'Боже мой' эмоциональное восклицание.
41. im Dunkeln tappen - den Sachverhalt nicht aufklären können; keine Ahnung haben; nicht wissen; keine Lösung finden / блуждать в потемка', не иметь ясного представления о чем-либо, идти на ощупь (выражение имеет библейское происхождение)
42. im Eimer sein - kaputt, verloren, sinnlos, nicht mehr möglich, misslungen sein / быть окончательно испорченным, негодным, сломаться, накрыться, «пойти прахом», быть достойным помойного ведра (под словом "Eimer" подразумевается "Abfalleimer" – помойное ведро, куда попадают ненужные вещи)

43. im Sattel (fest) sitzen - sich in einer ungefährdeten, sicheren Position befinden / иметь твердую позицию (по аналогии с «прочно сидящий в седле»)

44. in die Breite gehen - dick werden / расплываться, толстеть, раздаваться в ширину (толстеющий человек становится шире)

45. in die Brüche/zu Bruch gehen – zerbrechen; kaputtgehen; scheitern / потерпеть крушение, окончиться крахом, провалом, сломаться, разбиться (производная от глагола “brechen” - ломать)

46. in die Hufe kommen - sich beeilen, keine Zeit verlieren, etwas fertig stellen / торопиться, спешить, проявлять нетерпение (ср. «бить копытом»)

47. in Misskredit geraten - das Ansehen, den guten Ruf verlieren / потерять доверие (переносное значение слова “Kredit”)

48. ins Schwarze treffen – das Richtige erkennen, tun , aussprechen; bei etwas Erfolg habe / попасть в точку, попасть в яблочко, угадать, оказаться правым (связано с тем, что центр мишени обычно окрашен черным).

49. j-d/etw. geht aus dem Leim - dick werden / раздаться, растолстеть (переносное значение «расклеиться», «развалиться», то есть потерять форму)

50. j-m kein Haar krümmen (wollen/können) - jemandem nichts antun, jemanden schonend behandeln / пальцем кого-л. не тронуть, мухи не обидеть (во многих немецких фразеологизмах слово “Haar“ выступает в значении защита, защитная оболочка).

51. j-m nicht über den Weg trauen - misstrauisch sein / совершенно не доверять кому-либо, не доверять, не верить кому-либо или чему-либо ни на грош (Hier beginnt die Entwicklung zum adverbialen Gebrauch von "weg" im Sinne von "wegtreten", "weg sein")

52. j-m stellen sich die Haare auf = j-m stehen die Haare zu Berge – jemand bekommt Angst , einen Schreck oder jemand ist entsetzt / волосы встают дыбом (у испуганных и разозленных животных шерсть встает дыбом).

53. j-m/für j-n hängt der Himmel voller Geigen - sehr glücklich sein / быть на седьмом небе от счастья/на верху блаженства (выражение известно с 17-го века и, вероятно, ссылается на изображение оркестра ангелов в храмах в стиле барокко).

54. j-n hat Gott im Zorn erschaffen - jemand ist hässlich, unsympathisch / быть очень некрасивым, уродливым (то, что создано без вдохновения не может быть красивым).

55. Katzenkonzert – eine misstönende Musik / кошачий концерт, пение невпопад, «кто в лес, кто по дрова» (по аналогии с кричащими в брачный период котами)

56. kein Haar/Härchen rühren – sich kaum bewegen / сидеть или стоять, не шелохнувшись.

57. mausetot – sehr still / тихо, как мышка, очень тихо, незаметно (восходит, вероятно к нижненемецкому "morsdot", «совсем мертвый»).

58. Mondkalb – ein Dummlopf, Tölpel/ олух (первоначально так называли родившегося с пороками теленка, так как подобные пороки приписывали вредному влиянию луны).

59. Mund / Schnauze/ Klappe halten – nichts sagen, still sein, schweigen / молчать, заткнуться (“Früher konnten in den Kirchen die Bänke aufgeklappt werden. Wenn die Gemeinde aufgestanden ist, mussten die Leute die Sitzflächen festhalten, um den Lärm zu verhindern“)

60. Nachteule – jemand, der gerne bis spät in die Nacht hinein aufbleibt / сова, человек, который не спит по ночам (совы – ночные птицы).

61. Nur mehr ein Schatten seiner selbst sein - sehr dünn, äußerst abgemagert sein / от кого-л. осталась одна тень, очень сильно похудеть (ничего не осталось, кроме тени).

62. Nur über meine Leiche – nur gegen meinen entschiedensten Widerstand / только через мой труп (Diese Wendung meint ursprünglich: Ich werde mich

erbittert körperlich zur Wehr setzen! Als verstärkende Gesprächsfloskel ist der Gebrauch der Wendung seit dem 18. Jahrhundert belegt).

63. Papiertiger – jemand, der sich gefährlich gibt / человек, опасный лишь с виду (ввел в обиход китайский коммунист Мао Цзэдун).

64. Plaudertasche – jemand, der gern plaudert / болтушка.

65. Prügelknabe – jemand, der für alles Schlechte verantwortlich gemacht wird / «козел отпущения», «мальчик для битья» (восходит к традициям французского и британского королевского двора).

66. Rabenmutter – eine schlechte Mutter / плохая мать (значение основано на немецком поверье о том, что вороны не заботятся о своих птенцах).

67. rotes Tuch - eine Sache, die jemanden sehr reizt / красная тряпка (нечто, приводящее в ярость, как красное полотно быка).

68. sattelfest – sicher, kompetent, erfahren sein / сведущий в чем-то («прочно сидящий в седле, опытный наездник»).

69. Schildbürger – ein Einfaltspinsel, Dummkopf / простофиля, дуралей (используется для обозначения литературного персонажа, героя немецких шванков);

70. Schlafmütze – jemand, der übertrieben viel, lange schläft / соня, человек, любящий поспать (меттонимия: ночной колпак).

71. schlank wie eine Tonne - sehr dick / очень толстый (оксюморон «стройный как бочка»).

72. Schlüsselkind - ein einsames, selbstständiges Kind / ребенок, предоставленный сам себе (связано с тем, что немецкие дети раньше носили ключи от квартиры на шее).

73. schwarzer Markt / Schwarzmarkt – illegaler Markt / спекулятивный рынок, «черный рынок» (черный в значении плохой, как антоним к белому)

74. schwarzes Schaf - jemand, der durch seine Lebensweise den Unwillen der anderen hervorruft / паршивая овца (выражение имеет библейское происхождение).

75. sich [D] die Haare (aus)raufen - sich sehr ärgern, wütend sein / от отчаяния рвать на себе волосы (многие люди в приступе гнева или отчаянья делают это буквально).

76. sich [D]/einander in die Haare fahren/geraten/bekommen - Streit anfangen / сцепиться/подраться с кем-л., «вцепиться друг другу в волосы» (многие люди в приступе гнева делают это буквально)

77. sich [D]/einander wie ein Ei dem anderen ähnlich sehen/gleichen - sehr ähnlich aussehen, sich sehr stark ähneln / походить друг на друга как две капли воды (яйца выглядят одинаково).

78. Speck ansetzen - dick werden / поправляться, толстеть (слово "Speck" используется в качестве синонима слова "Fett")

79. Spielratte - leidenschaftlich spielendes Kind / ребенок (человек), любящий играть (вероятно, связано с дополнительным значением слова "Ratte" – widerlicher Mensch)

80. Spießergeschmack – schlechter Geschmack, wie bei einem Spießbürger / мещанский вкус, дурной вкус.

81. Spürnase – jemand, der eine besondere Gabe hat, Dinge herauszufinden / «ищейка», хороший детектив (переносное значение: "scharfer Geruchssinn").

82. still wie eine Leiche – sehr still / «тихо, как мышка», очень тихо, незаметно

83. Suppenkaspar – eine Person, die keine Suppe mag oder im Essen wählerisch ist / человек, не любящий суп; человек, разборчивый в еде (имя литературного персонажа, ставшее нарицательным)

84. Traumtänzer - wirklichkeitsfremder, kaum erreichbaren Idealen nachhängender Träumer / мечтатель, человек, склонный предаваться мечтам,

фантазер (вероятно связано с дополнительным значением глагола “tanzen” - «durch Tanzen in einen bestimmten Zustand geraten»).

85. über Jordan gehen - sterben oder kaputtgehen / умереть, сломаться, прийти в негодность (восходит к библейскому выражению)

86. um ein Haar - im Geringsten / чуть не, едва не («на волосок» - волос очень тонкий)

87. vom Fleisch fallen - sehr dünn werden, abmagern / исхудать, худеть, спасть с лица (когда человек быстро и резко худеет, кожа обвисает, то есть «wenn Sie sehr schnell, sehr viel an Gewicht abnehmen, dann wirkt Ihre Haut so, als sei Ihre Haut vom Fleisch gefallen, und nicht mehr damit zusammenhänge»)

88. Wasserratte – jemand, der gern badet / человек, который любит купаться.

89. Wespentaille – sehr schlanke Taille / осиная талия, очень тонкая талия (у осы действительно очень тонкая «талиия»)

90. wie auf Eiern gehen – sehr behutsam, vorsichtig gehen / осторожно ступать/идти, действовать крайне осторожно (чтобы не поранить ноги о яичную скорлупу).

91. wie aus dem Ei gepellt/geschält = in Schale sein – besonders gut gekleidet sein; elegant, festlich angezogen s быть шикарно/модно/элегантно одетым („Schale “ – выступает в значении оболочка, как внешнее, противопоставляющееся внутреннему (Schale und Kern). Кроме того, в воровском жаргоне данное слово использовалось для обозначения одежды)

92. wie Kuh beim Kalben aussehen ирон. - sehr dick, очень толстая (дословно: как корова перед отелом).

93. Wolkenschieber – ein Träumer, мечтатель (происходит из воровского жаргона, первоначальное значение: „Kunde, der kein Handwerk versteht“).

94. Zielwasser – Alkohol / алкоголь (ранее так назывались алкогольные напитки, которые подавались участникам на соревнованиях по стрельбе).

95. zur Seite stehen – jemandem helfen / помогать, быть на чьей-то стороне.